

Il a été tiré de cet ouvrage:
100 exemplaires sur papier velvalur,
numérotés de 1 à 100,
hors commerce;
et 1400 exemplaires sur papier coquille
offerts au public.

UN PÈLERINAGE
À
L'ÉCOLE DE RANG

AUGUSTE LA PALME
PRÊTRE

UN PÈLERINAGE
À
L'ÉCOLE
DE RANG



Librairie d'Action
canadienne-française Ltd.

1928



Nihil obstat:

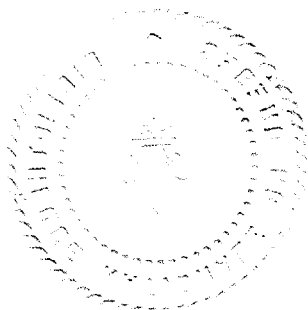
HENRI JEANNOTTE, p. s. s.,
censor librorum.

Montréal, le 18 septembre, 1928.

Imprimatur:

† GEORGES,
Arch.-coad. de Montréal.

Le 24 septembre, 1928.



LA
418
Q4L363
1928

*« Donnez-moi l'instruction publique
pendant un siècle, et je chan-
gerai la face du monde. »*

LEIBNIZ.

*« Ce n'est pas aimer la vérité que ne
l'aimer que flatteuse et agréable;
il faut l'aimer âpre et dure, affli-
geante et sévère; il faut en aimer
les épines et les blessures. »*

MONTAIGNE.

INDEX

	PAGE
AVANT-PROPOS	11

PREMIÈRE PARTIE

Notre Bilan Scolaire

I. <i>Il y a l'École Rurale</i>	15
II. <i>L'Université, le Collège, l'École Primaire</i>	20
III. <i>L'Élite, majeure et mineure</i>	23
IV. <i>...et le Peuple</i>	26
V. <i>Des Déficits ?</i>	32

DEUXIÈME PARTIE

I

Un Inventaire... au Premier Étage.

I. <i>Il était un Jeune Homme</i>	36
II. <i>Le Poids d'un Impondérable</i>	38
III. <i>Le Trésor délitale de la Parlure française</i>	42
IV. <i>Fleur d'Humanité</i>	48

II

L'Inventaire continue... au Rez-de-Sol

I. <i>Soixante-quinze ans après</i>	58
II. <i>L'Accent du Terroir</i>	62
III. <i>Le Gueuloir</i>	67
IV. <i>L'Art difficile</i>	73
V. <i>Le Jugement et ses Hiatus... L'Aculture</i>	78

TROISIÈME PARTIE

Les Intentions et la Réalisation

I

Le Milieu Matériel

	PAGE
I. <i>Un Déraillement</i>	88
II. <i>Il faut refaire le Point</i>	90
III. <i>« Ce visage et ce port n'ont point l'air de l'école »</i>	93
IV. <i>Du Visible à l'Invisible</i>	99
V. <i>L'Instrument Humain</i>	108
VI. <i>Hier et Demain</i>	114

II

Le Milieu Spirituel

I. <i>La Commission d'École ou le Milieu familial</i>	120
II. <i>L'Inspection ou le Milieu scolaire</i>	131
III. <i>L'Institutrice et la Culture</i>	147

DEUX CONCLUSIONS PRATIQUES

I. <i>Les Raisons d'une juste Rétribution</i>	222
II. <i>Parlons moins, Agissons plus!</i>	226

AVANT - PROPOS

Assurément on ne devrait parler d'instruction et d'éducation qu'en donnant de l'une et de l'autre un témoignage aussi parfait que possible et qui serve d'exemplaire. Cette pensée ne nous rend que plus confus et nous oblige à nous excuser de paraître quand même. Nous y avons été décidé par l'approbation bienveillante de plusieurs éducateurs dont la compétence nous inspire la plus grande confiance.

Nous nous sommes soigneusement tenu éloigné de la cathèdre et du trépied, et nous ne croyons pas que cette plaquette soit animée d'aucune frénésie. Elle est et veut rester une humble contribution au problème de l'enseignement à l'école rurale.

Nous ne pensons pas que nos appréciations soient à l'abri de toute discussion et nous ne demandons pas qu'elles soient agréées par tous les intéressés. Nous serons content si elles jettent quelque lumière sur la question, plus encore si elles mènent à quelques décisions utiles.

Un pèlerinage à l'école rurale

PREMIÈRE PARTIE

Notre Bilan Scolaire

I

IL Y A L'ÉCOLE RURALE!

L'école, dans le rang, s'étiole.

Depuis Aristote, qui le tenait sans doute de quelque socrate, les professionnels de l'enseignement répètent comme un refrain que l'on cultive l'enfant pour lui apprendre son métier d'homme. Tous les progrès de l'enseignement primaire, dans notre Québec, tiennent à l'exploitation intelligente de cette vérité fondamentale. Après dix ans d'observation, nous restons pourtant convaincu que l'école rurale n'a pas profité de ces lumières. Ce n'est pas qu'elle ne fasse parler d'elle aux plates-formes de la politique ou sur les tablettes de nos journaux. Mais, à notre gré, il ne résulte pas de tant de paroles la réforme sérieuse, la mise au point réelle de la petite école de campagne. Elle reste dans l'ombre, elle y végète. Dans les autres écoles c'est le mouvement et la vie, à l'école de rang c'est l'état de stagnation.

Si l'école rurale n'est pas toute l'école primaire, elle en est toutefois une partie assez importante pour qu'il soit vrai de dire qu'une impulsion progressive qui l'ignorerait ne résoudrait que la moitié du problème. La population scolaire, à la campagne, est trop considérable pour qu'il vienne à la pensée de personne de la traiter ainsi. L'école n'est-elle pas le premier moyen d'améliorer le peuple à la campagne comme à la ville? La vie moderne n'exige-t-elle pas, tous les jours davantage, dans l'art de cultiver la terre comme dans l'exercice de tous les métiers, la compétence, impossible sans l'école, l'école dressée comme une serre savamment organisée? S'il est vrai de dire: « *tant vaut l'école, tant vaut la nation* », c'est à condition que l'école primaire ait partout la même valeur essentielle. Elle est partout le point de départ de l'enfant, son orientation première, sa première mise en valeur. L'école primaire est la base obligatoire de tout le cours de l'enseignement jusqu'au supérieur. Ce qui veut dire que même aux études supérieures du plus haut enseignement on se ressentira, et gravement, d'une formation primaire négligée.

En rappelant ces principes, nous ne prétendons nullement en faire la découverte, ni même voudrions-nous les étayer d'une nouvelle démonstration qui n'ajouterait rien à une conviction commune à tous nos gens. Encore moins avons-nous

l'intention, en ces quelques pages, de poser les assises d'une nouvelle théorie scolaire. Simplement, par ce rappel de vérités admises par tous, nous voulons allumer, au courant de cette enquête sur nos écoles rurales, une lumière qui en éclairera les démarches et les conclusions. Nous tenterons d'établir la qualité de l'enseignement *actuel* à l'école rurale; nous devons rappeler ce qu'il devrait être dans son fonds principal, son objet, ses méthodes, ses moyens; nous redirons les réformes dont tout le monde parle pour faire toucher enfin comme du doigt qu'il serait urgent de les réaliser.

Cet essai, donc, *verbo sonante*, n'a aucune prétention scientifique. Il est le fruit d'observations spontanées sur la vie *exprimée* dans nos écoles. Nous avons tôt remarqué que ni le système scolaire ni le programme d'études théoriquement légalisés ne donnent, du moins en nos écoles rurales, les résultats que l'on est en droit d'attendre de l'un et de l'autre. Sans doute, nous voulons montrer, parce que c'est vrai, qu'il y a des lacunes, et même de très graves lacunes, à l'école rurale, toutefois nous ne croirions pas fortifier notre thèse par le décri général de l'enseignement primaire à la campagne. Loin de nous cette façon pour l'unique raison qu'elle ne rendrait pas justice. Il est vrai que, dans cet essai, les éloges de notre système scolaire sont plutôt implicites. Nous en avons cependant rem-

pli quelques parenthèses qui paraîtront peut-être suffisantes. Ce n'est pas qu'une gerbe plus abondante eût été difficile à cueillir, à lier! Mais où il est besoin d'améliorer, les compliments ne vont pas sans quelque trahison. Ils peuvent faire illusion, aveugler même. Or, il importe, au contraire, sur la question primordiale de l'enseignement primaire, d'avoir les yeux grands ouverts, pour en apercevoir les faiblesses et nous occuper de le rendre le plus efficace possible.

Avec M. Edouard Montpetit « nous restons tous convaincus que le tragique de notre situation en cette moitié de continent vouée à la vie anglo-saxonne nous fait un devoir permanent de défendre notre petit nombre, d'assurer sa survivance par la précellence de la qualité, en sorte que par l'habileté du meilleur, nous puissions échapper à la brutalité du plus fort. Nous devons donc tous tendre ardemment à fournir à la jeunesse, chacune au poste de sa nécessaire préparation, l'entraînement le meilleur. »

Or, affirme M. Henri Bourassa: « Il serait absurde de nier que l'enseignement primaire de notre province appelle de nombreuses réformes ». ¹ Et M. l'abbé Roméo Lamarche à son tour confirme

¹ *Femme-Homme*, p. 21.

cette opinion: « Je crois qu'il y a encore énormément à faire pour ce qui regarde l'école primaire. »

Voilà pourquoi, contents et heureux de notre édifice scolaire, nous sommes inquiets d'en assurer l'avenir en l'améliorant toujours. Nous voudrions y contribuer de notre modeste effort.

Né d'observations et de méditations sincères, cet humble travail voudrait susciter des réflexions, des collaborations d'une égale sincérité.

II

L'UNIVERSITÉ, LE COLLÈGE, L'ÉCOLE PRIMAIRE

*« Vers ceux qui nous ont dotés de
la vie de l'esprit, montent nos
hommages. »*

Edouard MONTPETIT.

L'histoire nous a appris du même coup à admirer les difficultés que nos pères devaient résoudre pour nous doter de la vie de l'esprit, et l'élégance de la solution qu'ils ont su leur donner. Soit à cause du mélange de deux races et de deux religions, soit, pour l'élément catholique et français, parce que trois autorités pouvaient entretenir les plus légitimes préoccupations sur la question scolaire, et peut-être se confronter, l'on avouera que la création de l'école pouvait facilement prêter, dans notre ciel, à un conflit des dieux. L'ambition fut grande et noble de n'opprimer personne, et les protestants

anglo-saxons rendent joyeux témoignages de notre discrétion qui leur laisse toute liberté de mener leurs affaires comme bon leur semble, dès que rien de ce qu'ils décident ne met en péril les sécurités nécessaires de la vie commune. D'autre part, il faut chaudement applaudir à l'harmonie avec laquelle Eglise, famille et Etat ont su, avec un égal amour, fonder et protéger pour nos enfants toute la gamme des écoles qui leur sont nécessaires depuis la primaire jusqu'à l'universitaire. Ce triple effort s'exerçant sur une même oeuvre concourt tous les jours encore à la parfaire.

Aussi bien quel mouvement magnifique agite en ces dernières années nos écoles supérieures! Universités et collèges classiques nous présentent le spectacle d'un éclatant renouveau. La nation regarde tout émue!

Ces maisons sont insuffisantes à loger les générations trop nombreuses de leurs étudiants: *Attolite portas, principes, vestras!* si l'on nous permet cette accommodation. Oui, Princes du peuple, ouvrez plus haut et plus large! Votre geste enthousiaste répond aux plus nobles aspirations: il faut donner des ailes immenses à nos maisons de haut enseignement. Vous avez raison: n'épargnons rien, faisons beau, à la mesure de la race, de son passé, de ces justes espérances. Et pour y former l'élite attendue, animez ces temples de la plus haute culture

intellectuelle et morale, de tous les moyens qui font les ambiances riches et suggestives. Bâissez sur la montagne, au plus haut palier! Nous ne voulons pas à notre maison nationale de façade plus belle ni qui nous fasse meilleure réclame que celle de nos universités et de nos collèges classiques.

Dans les centres les plus peuplés, à Montréal par exemple, c'est dans la même atmosphère besogneuse, ardente du désir de tous les progrès, que nous voyons évoluer l'enseignement primaire.

En face de ses soeurs plus riches, mieux pourvues, l'école rurale fait figure de parent pauvre. Et si personne ne songe à lui refuser sa dot, il reste qu'elle ne l'a pas reçue. Mais il est le temps de sonner le ralliement des bonnes volontés en sa faveur. Tout le monde sera content que justice soit faite. Chacun sentira comme un remords de moins.

III

L'ÉLITE MAJEURE ET MINEURE

« Nos meilleures réussites sont peut-être inconnues. »

Edouard MONTPETIT.

Certes nous éprouvons une légitime satisfaction et sentons une plus grande sécurité parce que, maintenant, nous sommes abondamment pourvus de ces maisons de haut enseignement à qui les Canadiens français peuvent confier les mieux doués de leur enfants, et où se recrute facilement une élite dont nous avons le droit d'être fiers.

La comparaison de notre élite avec celle des autres races avec qui nous vivons nous laisse sans jalousie. Sur tous les terrains — politique, financier, commercial, littéraire ou social — partout où les évolutions de la vie ont forcé les nôtres de combattre à armes combien souvent inégales, les succès les plus honorables ont manifesté comme ils sont doués. Si la vie se prouve par le mouvement,

nous avons donc établi nos titres de noblesse par la montée émouvante des nôtres à tous les rangs, non seulement avec maîtrise, mais encore avec une aisance, voire une certaine grâce suffisante à dénoncer nos origines et à démontrer que bon sang ne saurait mentir.

Nous avons nos familles riches, d'une richesse gagnée avec intelligence et honnêteté; nous avons plus haut nos littérateurs, nos poètes, nos artistes, nos publicistes, dont une juste renommée fait au moins les pairs de ceux qu'applaudissent nos compatriotes d'autres langues; nous avons enfin nos chefs religieux ou politiques qui ne le cèdent à aucun comme conducteurs habiles, puissants, de nos destinées.

*« Nous sommes trop vite satisfaits
de nous-mêmes. »*

Edouard MONTPETIT.

Nous avons donc une élite, ou, du moins, dans cette élite nous avons des chefs dont la culture est assez brillante pour satisfaire la fierté nationale la plus ombrageuse, et qui nous permettent d'affronter toutes les comparaisons. Cela peut nous être une raison de refuser que les autres nous jugent, ne sera-ce pourtant pas encore à la condition que nous ayons la loyauté de nous juger nous-mêmes? La

vie physique est nécessairement une courbe, mais la vie spirituelle, intellectuelle ou morale, au choix, est une ascension ou une chute, une verticale que l'on peut parcourir dans les deux sens. Alors nous sera-t-il permis de constater, à la suite de nos maîtres les plus compétents et de leurs critiques les plus autorisées, combien de nos hommes instruits, à tous les étages de notre élite, tout en restant admirables par leur talent, souffrent cependant dans leur culture de multiples lacunes qui, par leur origine, relèvent de l'école primaire.

IV

... ET LE PEUPLE

« Nous devons aider à l'âme de notre peuple. »

Edouard MONTPETIT.

Notre effort doit-il se limiter à la création d'une élite ou à son recrutement? La nation doit-elle s'en remettre exclusivement à ses chefs du soin de sa vie quotidienne et de son avenir? Evidemment non, à côté de l'élite il y a le peuple dont la collaboration est nécessaire, et qui, pour cette tâche importante, a besoin d'être éclairé et entraîné. Notre élite ne serait pas digne de son rang si elle ne sentait l'intime besoin, le devoir de communier avec la foule de sa race, avec le peuple. Elle est la pensée, en bas ils sont la puissance, mais une puissance vivante et intelligente, qui ne servira les desseins de ses chefs que si elle les comprend assez pour les aimer. L'élite n'a de culture que pour analyser plus sûrement l'âme de la nation et orienter toute

sa vie dans l'accomplissement de ses devoirs. Le peuple doit être en état de recevoir cette révélation. Pour cela il faut qu'une même sève coule dans les veines de tous les membres de la nation, il faut que l'élite et la foule parlent la même langue, une langue inspirée par le même génie, par le même idéal, productrice de la même lumière, lien vivant qui fera des deux un peuple unique. Or c'est à l'école primaire de communiquer au peuple ce langage, c'est à l'école de préparer à l'élite religieuse ou laïque un auditoire avide d'écouter, capable de comprendre la leçon, de la goûter, susceptible d'être élevé à la pleine compréhension de son histoire, de sa civilisation latine et française, catholique et canadienne. Il ne s'agirait plus ensuite de savoir si nous avons reçu une mission divine, si Dieu nous a marqués au front: nous aurons par nos propres efforts suscité notre vocation, nous serons à même d'en exercer l'apostolat. *Toute créature noble a la mission de communiquer ses trésors spirituels.*

« En fait de culture, l'intention ne suffit pas. »

Edouard MONTPETIT.

Par ailleurs, qui n'aperçoit que, en retour des soins que la campagne attend de son élite par le ministère de l'école rurale, celle-ci préparera à l'élite

des recrues de meilleur aloi. *« La terre est le grand réservoir des forces intellectuelles, physiques et morales de notre race, affirme M. Omer Héroux. . . Il importe souverainement de favoriser tout ce qui peut aider au progrès de notre peuple agricole. »* M. Guy Vanier constate que nous sommes arrivés à un moment où le chiffre de notre population, l'aisance acquise et la stabilité qui l'accompagne nous font un pressant devoir de nous discipliner pour l'avenir: *« Il faut maintenant penser avec puissance pour profiter de la vigueur acquise. Les voix sont unanimes à réclamer plus de culture générale. »* M. Vanier admettra volontiers, sans doute, que la formation des élites ne peut trouver sa meilleure préparation éloignée, et nécessaire, que dans la culture générale à laquelle on soumettra l'enfance agricole.

C'est quand il est enfant que l'homme est le plus éduicable. C'est à cet âge que les habitudes se prennent plus facilement, s'impriment plus profondément et se gardent comme invinciblement. C'est ici le cas d'affirmer qu'il en reste toujours quelque chose. Il reste toujours quelque chose, à travers toute la vie, des mauvaises habitudes qui datent de la prime enfance? Et pour la même raison, une bonne éducation dont les racines plongent aux origines mêmes de la vie, de l'enfance, informe puissamment tout l'être et amorce toutes

les possibilités d'une culture ultérieure. Il y a donc pour l'enfant un *moment* plus propice, et il faut admettre en même temps que l'éducation a ses étapes qu'il ne faut pas brûler.

Or l'école rurale a retraitsur tous les points de la culture générale qu'elle devrait donner d'après les intentions du programme officiel, pour se réduire pratiquement à la formation utilitaire des enfants. Et cette formation pratique elle-même est avortée à cause des moyens exclusivement livresques mis en oeuvre pour la procurer et dont l'inefficacité est notoire. De sorte que, après leurs études primaires, nos enfants entrent dans la vie active sans formation profonde, sans culture générale, c'est-à-dire sans un minimum de connaissances générales, sans l'entraînement de méthode et de jugement au degré que l'on doit attendre d'une culture primaire: ils sont à l'âge d'homme sans en avoir la maturité de culture, sans être préparés à y atteindre. Aussi la population rurale ne reçoit-elle pas les chefs qu'elle attend. Aussi la classe agricole retarde-t-elle à s'organiser, et les tentatives pour le faire avortent-elles parce qu'elles ne rencontrent pas chez les intéressés des intelligences préparées par les connaissances acquises, exercées par une certaine culture, ayant dépassé le stade d'un entraînement scolaire éclairé. Il en irait tout autrement si, à l'école rurale, nos enfants recevaient une formation géné-

rale, s'ils étaient soumis actuellement à des méthodes dont l'efficacité, la mise au point seraient assurées par des maîtres ou des maîtresses d'une sérieuse compétence.

Sans doute on a raison de louer notre population pour sa bonhomie, la douceur de ses moeurs, maintes qualités qui sont plutôt natives, héritées que cultivées, inconsciemment entretenues par ce que le milieu retient de religion et de civilisation et par suite des richesses accumulées à travers les siècles . . . Mais ces vertus, parce que le peuple n'en reçoit pas à l'école une conscience suffisante, ne réagissent en lui que d'une manière obscure, sont facilement déviées ou même annihilées. Ainsi faute d'idées claires sur leur vie atavique, traditionnelle, religieuse et nationale, nos gens absorbent avec une facilité déconcertante et suprêmement dangereuse toutes sortes d'erreurs et de coutumes dont ils n'aperçoivent pas qu'elles sont la contradiction de leur être intime fait de catholicisme et de civilisation française. Ils n'y voient pas clair faute d'une culture qui leur en donne une analyse précise, qui aboutisse à la connaissance de soi-même et des éléments historiques qui les informent, à la connaissance directe du milieu propre et de ses réactions en chacun. L'école seule, l'école primaire catholique, saura rendre notre population capable de cet effort conscient. Mais actuellement même les mieux

doués de nos enfants ne sont pas formés à l'école rurale pour constituer les petites élites dont le rôle, au milieu de la population agricole, ressemblerait à celui des chefs d'attaque dans une chorale bien montée.

V

DES DÉFICITS?

*« Au ciel des étoiles s'éteignent. . .
Sur la terre poussent des ronces
et des épines. »*

Edouard MONTPETIT.

De fait, il suffit d'observer de près la population de la campagne dans sa vie ordinaire, de l'écouter parler, d'assister à ses délibérations publiques, pour rester convaincu que beaucoup trop de nos gens sont démunis d'instruction, sans correction, informes, sans conscience religieuse ou nationale, *au moins au degré que l'instruction primaire qu'ils ont reçue le laisserait supposer*. La formule est trop absolue? Qu'on nous fasse la grâce de la nuancer par toutes les remarques que nous avons faites, que nous ferons encore. Mais, en somme, pour l'observateur impartial, il est difficile de ne pas constater que l'école rurale est éloignée de donner des résultats convenables, suffisants. Langage, moeurs,

noblesse intime, foi vécue: cette foi qui, dans la vie de nos gens de campagne, devrait affleurer, comme le sang dans le corps humain prouve son afflux vital par le réseau visible des veines; savoir-vivre, aisance dans les manières qui nous valut autrefois une réputation de gentilhommerie; caractéristiques populaires révélatrices, à la fois, des finesses naturelles d'un peuple et de leur exploitation par l'éducation; costumes, chants, enthousiasmes de toutes sortes qui, chez tous les peuples, révèlent la physionomie de l'âme, sa sensibilité, la nuance de ses préoccupations religieuses, nationales, artistiques... qu'y a-t-il de tout cela chez nos gens? quelles trouvailles qui les signalent à l'attention? qu'est-ce que l'école populaire, rurale, fait pour que le peuple garde le vieil acquis, se développe selon son génie, dans le sens de ses traditions, de son histoire? que nous reste-t-il de cet héritage de nos pères? Si peu que rien.

Or, ces déficits de l'école primaire préparent ceux du collège. Si l'on peut, en effet, donner à un jeune homme beaucoup de connaissances, ou essayer de le redresser dans ses habitudes, cependant ni les études classiques, ni l'ambiance intellectuelle ou social où les professions libérales élèvent leurs sujets ne suffisent à tout corriger de tant de défauts dont l'école primaire n'a pas eu la préoccupation. Le gauchissement est irréformable. Les profes-

seurs de l'enseignement secondaire vous diront que trop de leurs élèves, faute d'avoir reçu dans leur prime enfance la préparation éloignée irremplaçable, se sont avérés réfractaires à leurs soins, et qu'ils sont restés *peuple* au sens le moins agréable du mot.

DEUXIÈME PARTIE

I

Un Inventaire. . . au Premier Étage

I

IL ÉTAIT UN JEUNE HOMME

*« L'honnête homme est un fossile
du XVIIe siècle. »*

Edouard MONTPETIT.

Pour rendre ce diagnostique plus palpable, suivons tel jeune homme, du collège à sa profession, jusqu'au moment où il découvre qu'il y a des trous dans sa formation, des pailles dans le métal dont il se croyait forgé et qu'un doute sur sa valeur vient le transpercer. Nos lecteurs n'auront ensuite qu'à se référer à leur expérience mille fois renouvelée pour confirmer la vérité de nos observations et les compléter.

Quelle n'est pas la juste fierté de cet enfant d'avoir fait des études classiques! En franchissant le seuil de son Université, il voit l'horizon s'agrandir autour de lui. La tête plus haute, le regard affermi, dans son coeur battant encore de quelques hésitations, il sent avec joie les premières morsures

de l'ambition. Puis enfin le dernier parchemin roulé, il s'élançait dans la carrière. Mais bientôt la concurrence, les heurts du coude à coude fatal le contraignent non pas seulement de confesser les gaucheries inévitables à tout début, les erreurs bien naturelles à une expérience novice, mais encore de constater avec amertume que dans sa formation personnelle la culture classique a manqué d'atteindre à une certaine plénitude, à une totalité potentielle, son aboutissement normal. Des lacunes lui apparaissent, petites ou grandes, qu'il trouve toutes importantes, parce qu'elles manifestent des absences ou une insuffisante assimilation, parce que l'inspiration qu'il attendait de sa culture n'agit pas. Il vérifie que tant de notions qu'il croyait avoir acquises sont imprécises, nuageuses, sans classement, par suite n'appellent pas sur les lèvres le mot qui les étiquètent, n'évoquent pas le principe dont elles relèvent, ne suggèrent pas la formule qui pose le problème ou dénoue la difficulté.

II

LE POIDS D'UN IMPONDÉRABLE

« Il est une marque française. »

Edouard MONTPETIT.

Ainsi est-il honteux de la lourdeur de sa prononciation. Il sent vivement le besoin de l'affiner. Mais son oreille mal ajustée lui fait chanter faux les voix délicates de sa langue. Les mots, sur ses lèvres, ne crient pas selon leur valeur sonnante. Il dit *port* quand il pense *part*. Notre *jeune-élite* doit se l'avouer, il escamote les syllabes, et s'il s'efforce de les aligner toutes, outre la difficulté de les articuler, il brouille en plus leur valeur prosodique? Bref, sa prononciation est distorse.

Parmi tant de conditions qu'il faut respecter pour bien prononcer, relevons les plus importantes. Il faut connaître les principales voyelles de sa langue. Rémy de Gourmont affirme qu'il y en a trente-et-une en français. Mais tout le monde n'a pas l'ouïe exquise de Rémy de Gourmont. Au

moins faut-il en connaître dix-sept et les chanter juste en évitant de confondre les résonnances voisines, et encore tenir compte de la quantité variable, c'est-à-dire du temps long ou court, fort ou faible qui leur revient selon le mot qui les embouche. Les consonnes doivent être soigneusement, énergiquement articulées. C'est la syllabe qu'elles dessinent. La même voyelle change complètement de physionomie selon les consonnes qui la contourment. D'où l'importance suprême de les articuler. L'articulation est le geste du langage. Chaque mot, chaque syllabe, de par les consonnes a le sien, expressif, éloquent, que les sourds eux-mêmes finissent par lire faute de l'entendre.

Ces conditions observées, les mots éclatent sur les lèvres chacun selon leur fanfare. C'est la précision matérielle du langage nécessaire à l'intelligence qui l'anime. N'est-ce pas l'honneur de celui qui parle le français qu'en l'écoutant l'on soit charmé par l'harmonie de ses voix, la grâce de son rythme, et par cette ondulation musicale qui contribuent à sa clarté, à sa beauté. Au gré d'Emile Faguet ce sont là de bonnes raisons de sa renommée mondiale.

De toute évidence, ce point de perfection relève d'un affinement classique, mais ce qu'il faut comprendre tout autant c'est qu'il suppose comme base nécessaire, comme point de départ, une certaine cor-

rection du langage populaire. Or, actuellement la prononciation du peuple est vulgaire, et il n'y a que l'école où l'on puisse la réformer. De quelle amélioration est-elle susceptible? C'est affaire de méthode. Il y faut une institutrice de fine oreille, de bon goût et de volonté inflexible. Deux points nous semblent certains qui permettent les plus beaux espoirs: l'enfant, en général, a l'oreille délicate et une immense facilité d'imitation. Nous en appelons aux résultats obtenus au Conservatoire La Salle. Dans ces conditions, remplies même au minimum, nous pouvons restituer à notre peuple des campagnes une savoureuse prononciation de la langue.

Au surplus, puisque la prononciation correcte du français est une condition matérielle de notre culture générale, nous devons donc y prétendre avec énergie, avec conviction, avec enthousiasme. L'effort doit être unanime. Il doit dater de la prime enfance, s'étendre à toutes les écoles rurales pour devenir l'accent naturel de tout le peuple. Il doit être tenté d'après la même méthode, porter sur les voyelles fondamentales de la langue, sur l'articulation de ses consonnes, et pour cela soumettre tous les enfants à l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Comme le soulignait judicieusement M. Sacha Guitry, c'est dans notre propre pays que nous devons chercher des modèles. La prononcia-

tion française n'exige pas l'imitation servile d'un accent unique. Si tous les peuples de langue française, à ce titre, relèvent de l'Ile-de-France, chacun a droit à l'accent consacré chez lui par le bon goût. Nous ne sommes pas en peine de trouver des modèles de *chez nous* — hommes de bonne société, de haute culture, et de juste renommée, dont la prononciation est, avec mesure, *Ile-de-France* et *Québec* : — propageons leur accent par l'école à travers le pays et, dans vingt-cinq ou cinquante ans, tout notre peuple chantera juste sa langue, il aura recouvré un trait important de sa physionomie. Tant d'autres qualités, la plus héroïque endurance, qui auraient dû nous valoir l'estime la plus universelle, n'ont pu vaincre partout les préjugés que nous suscite une prononciation déchuée. Cet impondérable nous vaut les plus douloureuses avanies et, dans les milieux sectaires, prête une apparence de justesse aux plus injustes contestations. Une prononciation restituée, reflet d'une culture populaire sérieuse, forcera l'attention, multipliera les occasions d'un rajustement favorable de la critique, nous gagnera plus d'estime, de respect, d'influence. Nous voulons dire que les voix en notre faveur, qui déjà nous rendent justice, se feront plus nombreuses, plus unanimes, et notre présence, notre collaboration, nos droits en ce pays retireront de cette plus-value une occasion précieuse de s'imposer.

III

LE TRÉSOR DÉLITABLE DE LA PARLURE FRANÇAISE

*« L'importance de l'expression pour
une intelligence qui se pique
d'être française. . . »*

Edouard MONTPETIT.

A l'instar de ces malades qui, sous les signes de la santé, portent les germes qui la menacent, la parole apparemment française de notre jeune *professionnel* est empoisonnée par le venin de l'anglicisme. Pour entendre son discours, il faut avoir le flair du médecin qui devine la diathèse de son client sous sa mine joufflue.

A ce poison subtil qui anémie notre langue et contribue à sa mauvaise réputation, il faut ajouter la pauvreté du vocabulaire, sa rareté. Sans parler des reproches que l'on fait à la langue de chaque profession dans l'exercice même de sa spécialité, et

qu'il serait facile d'expliquer en partie par le défaut de formation première ou primaire, soulignons davantage qu'en proportion de son ascension dans l'échelle sociale, notre jeune homme souffre plus de tout ce qui manque au vocabulaire de sa *vie courante*. En famille, à l'église, en société, à tous les plaisirs, à tous les jeux qui l'amuse, combien de mots, d'expressions qui lui font défaut, combien d'étrangers qui prennent leur place, combien d'estropiés dont les contorsions excitent la plus outrageuse pitié!

Qu'il s'agisse de prononciation, de termes appropriés, de tournures plus faciles ou même élégantes, il est tard pour un adolescent de s'en aviser. En effet, même au rang de l'élite, pour quelques adultes, doués de plus de souplesse, qui ont le talent, le goût, l'oreille, la persévérance de se refaire une langue et y réussissent avec mesure et harmonie — *rari nantes* —, les autres restent pour toujours tarés par les défauts de langage qu'ils n'ont pas su corriger dans leur jeune âge, à l'âge de l'école primaire. Et parmi ceux-là qui s'appliquent, et non sans succès, combien chez qui l'effort, la tension se trahissent par nous ne savons quoi de guindé, d'artificiel; combien sont surpris au beau milieu d'une période étroitement surveillée par le rebondissement, le retour comique du *vieil homme*, c'est-à-dire de leur vocabulaire primitif ou de leur ac-

cent plus ou moins dépravé! C'est ainsi qu'un déclamateur, d'ailleurs châtié, entonne tout-à-coup un *corbillord* et le fait suivre d'un *croque-mart*. . . Que voulez-vous? C'est l'histoire de la chanson apprise sous deux modes différents: l'air ancien revient toujours plus vite que le nouveau, ou les deux s'embrouillent dans de malheureuses transpositions!

On nous accusera peut-être de caricaturer, d'exagérer nos défauts, ou de déprécier la prononciation du peuple et la qualité de son langage. Une fois encore, non la dernière, essayons de marquer la ligne, la frontière où nos critiques veulent s'arrêter. Nous avons entrepris la tâche dangereuse — *incedo per ignes* — de signaler les défauts de notre culture générale pour provoquer à l'école primaire rurale la réaction de réformes absolument nécessaires. Cependant, malgré tout ce que nous relevons contre le parler français dans le Québec, il reste prouvé que nous ne parlons pas un *patois*. Nous revendiquons hautement l'authenticité française de la langue du Québec.

Nous confessons sans fausse honte la *fatigue* où l'ont réduite cent cinquante années de luttes douloureuses, d'isolement bien involontaire, où toutefois notre fidélité seule l'a sauvée de l'anéantissement. Pour l'observateur impartial, l'épuisement relatif qu'elle montre au retour de cette grande

aventure double la gloire de son allure encore assez gaillarde pour se faire reconnaître sans peine par nos cousins de France, étonnés et satisfaits de la retrouver au poste, obligés de donner à cet enfant perdu et retrouvé les témoignages mérités de son héroïque persévérance! Notre langue est quelque peu défraichie? Oui, comme le soldat retour du front: mais elle rentre en triomphe, les traits plus accusés par la lutte, racée à souhait, la démarche assez *vieille noblesse* pour mériter les applaudissements des connaisseurs. . . les vrais!

Mais précisément noblesse oblige. Et si grandiose que soit la boue que l'on rapporte de la tranchée, il n'est jamais venu à la pensée du héros qui en est couvert de la garder toujours. Si elle est un signe passager de ses souffrances, de ses luttes et de son courage, elle est aussi un outrage à sa beauté humaine qu'il se hâte de recouvrer. Il dépose ce voile qui empêche de voir sur sa figure le rayonnement de son âme. Emprasons-nous donc de restituer à notre langue aimée toute la beauté de son visage en la débarrassant des scories dont elle s'est couverte à travers nos combats, nos misères, nos abandons et quelques persécutions.

Que chacun y pourvoie pour soi-même, quelque soit son âge et sa carrière: c'est un devoir sacré. Que l'on fonde clubs et sociétés pour fortifier les bonnes volontés en les additionnant: c'est mer-

veille. Mais faut-il qu'il soit convenu implicitement que l'on attendra l'âge adulte pour s'essayer au bon langage? Et sera-ce toujours l'oeuvre de quelques délicats fatalement isolés: patriotes pieux et obstinés qui étonnent leur entourage rebelle à l'exemple, et qui pour quelques louanges douteuses qu'ils reçoivent sont plus souvent moqués!

Tous les trésors de la culture humaine nous sont communiqués par la langue qui en est le véhicule universel. Qu'on nous pardonne ce truisme. Ce peut être un utile tremplin. Pour que la langue joue ce rôle et vous livre ses richesses, il faut qu'elle soit profondément assimilée, que son génie vous soit familier, qu'elle soit votre substance. Ce qui ne sera que si elle s'est insinuée en vous dès les commencements de la vie, répondant aux premières curiosités de votre intelligence, aux premières affections de votre coeur, recevant vos confidences, vous modelant toute l'âme comme par les mains d'une mère: *Alma Mater*! Il faut que cette emprise naturelle s'étende à toute la nation et crée la parenté profonde de tous ses membres, leur ressemblance commune. Qu'elle soit le lieu de rencontre de leurs âmes et de leurs coeurs par le fond commun de pensées, d'amours et de sensibilité par quoi ils se reconnaissent comme des frères.

Cette incorporation de la langue dans l'enfant ne peut être que l'oeuvre de la mère, d'où son nom:

la langue maternelle; et de ceux qui doivent renforcer en la prolongeant l'oeuvre de la mère, le maître ou la maîtresse du premier enseignement, de l'enseignement primaire. Mais il ne faut pas craindre de l'oser dire: dans notre pays, pour toutes les raisons que nous avons exposées et dont il faut lier ici le faisceau solide, l'école primaire doit suppléer l'oeuvre maternelle. Nos enfants, à l'école, devraient apprendre le français presque comme une langue étrangère. Rappelez-vous l'hégémonie de la langue française dans le Vieux Monde, et puisque ce sont les Canadiens français qui en ont reçu le flambeau dans le Nouveau, dites-nous à quelle hauteur ils doivent le tenir et de quelle lumière ils doivent le faire resplendir? Il faut que par notre zèle la langue française reconquière tout son empire sur les bords du Saint-Laurent. A nous de lui rendre sa beauté, sa lumière, son influence: le chant de sa belle diction; la clarté, la logique de sa syntaxe; le génie de son excellence native et des richesses qu'elle s'est assimilées.

IV

FLEUR D'HUMANITÉ

« Qu'avons-nous fait du goût, de la mesure et de la distinction. »

Edouard MONTPETIT.

Dans ses relations sociales ou professionnelles, qui ne se sent obligé d'équilibrer en beauté ses paroles ou même ses gestes d'après une foule d'observations dont les formules et les rites méritent éminemment d'être pris au sérieux. Leur multitude est inspirée, toute, par ce que l'on pourrait appeler la conscience de la culture. L'homme cultivé, en effet, a le sens des proportions, *il a de la mesure* ; il a le sens du beau, *il a du goût* ; il distingue plus subtilement la perfection, il est distingué par son point de perfection, *il a de la distinction*.

Ces divers foyers d'inspiration relèvent de l'éducation. L'éducation s'entend de toute la formation morale de l'homme, mais dans le langage courant

elle signifie cet affinement tant prisé dans les relations entre honnêtes gens, que l'on ne se lasse pas pour faire compliment de quelqu'un de répéter : *C'est un homme de goût! — Il est courtois! il a du tact, de la distinction! —* ou pour tout résumer : *Il est de belle éducation!*

Cette appréciation qui semble ne faire cas que du savoir-faire, vise en réalité, dans l'homme cultivé, toute sa culture, non pas pour la quantité des connaissances acquises comme pour la qualité de la formation reçue, révélatrice de sa noblesse native, de la beauté de son effort d'éducation et de son résultat exquis. La culture est donc particulièrement estimée en fonction de cette fleur de bon goût, d'une élégante courtoisie, de l'équilibre si humain d'un délicat savoir-vivre par quoi elle signale ceux qu'elle a formés. Si l'on est d'autant plus *homme* qu'on a plus de jugement, n'est-on pas en effet d'autant plus *humain* qu'on a plus d'éducation?

A l'opposé, quelle surprise qui, à l'occasion, s'accroît d'indignation ou devient du dégoût, au spectacle des incorrections d'un homme instruit, à mesure que s'élève son rang social! L'on se retire combien désillusionné, blessé, retourné par les impairs, par les insolents sans-façons du *Monsieur*, auprès de qui l'on était venu chercher la lumière d'une direction, le cordial d'un mot généreux ou simplement le plaisir d'une belle relation. Le

savoir-vivre, la politesse, la courtoisie: il y en a bien des sortes, et rien qu'une sorte. Beaucoup de contrefaçons et rien qu'une vraie et authentique politesse; celle qui vient d'un esprit et d'un coeur bien ordonnés. . . Combien dont l'ambition provoque la souplesse de l'échine quand du moins l'intérêt les éclaire sur l'opportunité de cet argument pour en faire accroire. Mais passé le moment de l'intérêt, le masque du gentilhomme est projeté, et le grossier personnage réapparaît dans toute son insolence native.

La bonne éducation, la politesse, ou la courtoisie sont comme la manifestation de ce qu'il y a de plus exquis dans une âme profondément impressionnée par l'ordre des choses, par la perfection de leur interdépendance. . . C'est le produit de l'ordre spirituel, dogmatique sans doute, mais surtout moral et plutôt pratique.

Est-ce impuissance, dépit de ne pouvoir se refaire, souci de basse popularité, ou simplement défaut de réflexions, toujours est-il que nombre de gens se piquent de mauvaise éducation, manquent volontairement de politesse, font fi des bons usages. Ils dédaignent la forme, la bonne, celle qui non-seulement précise la pensée, mais s'inquiète encore de l'adornier de grâce et d'esprit; celle qui adoucit les moeurs parce qu'elle y met de la bonté, des égards et de l'élégance. Tout ce qui touche aux

formes que les hommes gardent entre eux témoigne de l'idéal qui les unit et de son rayonnement délicat. C'est l'affirmation de la beauté entrevue en commun et du culte que l'on veut lui offrir. Le costume oblige celui qui le porte. Il y a quelque chose entre la vertu et la licence qui est la tenue. Les usages qui écartent ou répriment le débraillé conservent toujours quelque grandeur morale.

Le goût, le tact, le savoir-faire sont les passe-partout de la vérité. C'est que le difficile n'est pas d'éclairer l'esprit, mais c'est de persuader le coeur. Pour cela il faut par l'éducation avoir monté son propre coeur à bon niveau d'où il puisse découvrir ensuite le secret d'enflammer les autres.

Faute de cette formation délicate, le coryphée peut être un habile bateleur d'estrade, ce n'est pas un homme cultivé. Ce peut être le châtiment de maints bonshommes que l'orgueil seul soutient à la conquête des lumières, mais qui refusent de se laisser dompter, apprivoiser par la beauté souveraine de la vérité. Ils veulent bien conquérir la vérité-puissance pour s'en servir. Ils ne veulent pas se laisser conquérir par la vérité-bonté, par la vérité-beauté pour la servir.

L'éducation naît de l'amour. Le coeur vraiment épris a toutes les divinations. Il peut monter jusqu'à la sagesse de ces raisons que la raison ne con-

naît pas. D'où l'intuition des délicatesses d'un tact souverain, des habiletés d'un savoir-faire, des secrètes harmonies qui font l'homme de goût, l'homme de belle éducation.

Le philosophe se signale par l'éclat de ses doctrines, par la puissance de ses synthèses; le savant par la pénétration de ses analyses et par ses découvertes. *L'honnête homme* seul offre l'admirable spectacle d'un développement, d'un épanouissement de tout l'être humain qui fait apparaître en lui la plus noble créature de la terre. Louis Bertrand, nous paraît-il, en nous peignant un de ses héros, a parfaitement rendu l'idéal que l'on doit se faire de cet équilibre d'un homme de belle éducation: « *L'ordre, la mesure, un vif sentiment de la grandeur, l'aisance dans le geste et le ton, quelque chose de magnanime sans enflure, un idéal de jeunesse robuste et sain sans mysticisme, sans contrainte, sans terreur, un épanouissement de tout l'être humain, heureux de croître et de se déployer sous un ciel pur, une égalité d'humeur que rien n'entame, et surtout un équilibre parfait de toutes les facultés sans qu'aucune d'elles n'offusque les autres, au total nulle supériorité prééminente que cet équilibre même.* » Voilà, conclurons-nous, l'éclat agréable que projette l'homme vraiment cultivé, bien élevé.

Et notre jeune homme *fraîchement arrivé* constate avec ennui qu'il est plus facile de parler de bon goût que d'en avoir: de dissenter du savoir-vivre que d'en faire montre; et que l'aisance d'une fine courtoisie ne s'apprend pas aussi vite ni aussi aisément que la danse à la mode.

Les délicatesses nées trop tard restent toutes spéculatives, le plus souvent du moins. Faute de racines en la prime enfance, elles ne descendent pas à la profondeur de ces jugements pratiques entérinés par la conscience¹ et qui dirigent spontanément la conduite. L'âme n'a pas eu le temps de se faire à leur saveur et de les assimiler. Quand, plus tard, elles reçoivent l'approbation de l'expérience, au moment critique le coeur n'est pas à la hauteur des blâmes de l'esprit.

Tant de notions que le Collège ou l'Université ont servies à leur élève pour le former, qu'il a écoutées de toute la curiosité de son esprit, mais en se défendant de les goûter avec son coeur — parce que le coeur sans doute n'avait pas été amorcé n'ayant pas reçu plus jeune, ni dans la famille, ni à la petite école, la préparation nécessaire — n'enregistrent pas de résultats pratiques dans l'âme.

Le goût naît des convictions de l'esprit, mais plus encore de l'émotion d'un coeur épris des char-

¹ Par la subconscience, dirait un psychiâtre.

mes de la vérité. « *Le bon goût*, a-t-on écrit, est une antenne de la raison, un discernement obscur mais sûr du vrai ou du faux sous le beau solide ou spécieux. » ²

L'éducation suppose sans doute une heureuse nature et toujours une longue élaboration. Mais une fois ses données assimilées, elles suggèrent à la manière d'un réflexe la formule heureuse, le geste sympathique, mille solutions que les imprévus de chaque jour nous obligent d'improviser et que de lentes réflexions n'ont pas le loisir d'éclairer ou d'aiguiller.

Le goût et le savoir-vivre sont comme les fleurs de la bonne éducation. Ils sont comme les moyens rapides, faciles, de contact immédiat qui servent à juger de la culture, de la formation de quelqu'un. Ils révèlent l'utilité supérieure de ceux qui en sont pourvus, l'influence qu'ils peuvent acquérir, le bien qu'ils peuvent faire. . . Sans cet entregent, l'autorité, le savoir ou même la vertu apparaissent comme découronnés et sans prestige. Ils ont moins d'emprise parce qu'ils excitent plutôt l'hostilité que la sympathie. Au fait, dans les relations humaines, n'est-on pas obligé d'apporter une infinité de tempéraments qui ne se discernent, qui ne se dosent

² Eugène Langevin.

pour une action efficace que par les divinations du tact.

En fin de compte, ce qu'il faut saisir c'est que toute cette fleur de culture pour orner de sa frondaison le front d'une élite doit venir de la prime enfance où elle aura été semée par la main experte d'une mère, ou faute d'elle, par l'intervention intelligente d'une maîtresse, d'un maître vraiment éduqués: on ne donne que ce qu'on a. Non pas, nous l'entendons bien, qu'il soit possible de pousser à l'école primaire la culture des petits enfants à ce point d'efflorescence où seules peuvent atteindre les études classiques. Mais, parce que l'âme humaine se forme avec le temps, lentement, elle doit de bonne heure, au premier âge, recevoir une première initiation, par des contacts habilement ménagés recevoir des impressions, prendre des goûts qui se fixent inconsciemment presque en des habitudes que développeront plus tard, avec aisance, aux différents stades de l'école, le travail plus conscient de la maturité. Dans ces conditions-là seulement l'homme en s'instruisant est informé par son instruction, reçoit de son instruction le précieux auxiliaire de son éducation.

II

L'Inventaire continue... au Rez-de-Sol

I

SOIXANTE-QUINZE ANS APRÈS

« Nous, nous sommes pauvres de partout. »

Edouard MONTPETIT.

Or depuis soixante-quinze ans que nos écoles primaires existent, quel résultat ont-elles donné? Pour le mesurer il n'est pas facile de faire le point. Posons tout de même quelques jalons qui nous permettent une appréciation de bon sens.

Le but de l'enseignement primaire n'est-il pas de mettre l'intelligence en état de connaître et de juger? D'où il suit, si l'on s'en réfert à l'affirmation de Leibniz, qu'après soixante-quinze ans d'école primaire:

1° Le peuple devrait désigner les personnes et les choses par leurs noms, les « connaître » au premier degré, le primaire: c'est l'étude du vocabulaire et de la propriété des termes.

L'école primaire n'a pas pour but de verser tout le dictionnaire dans la mémoire de nos enfants, mais elle doit, plus que moins, leur fournir le vocabulaire *français* correspondant à leur *milieu*;

2° Le peuple devrait parler correctement: c'est l'étude intelligente et pratique de la syntaxe.

Pour parler une langue, il faut la parler selon sa syntaxe. C'est bien le moins. C'est la condition d'une première communion à son génie. La syntaxe ordonne la phrase et, dans la même phrase, les propositions entre elles, met de la clarté dans le discours. Bref, sans elle, nous parlons *petit nègre*, sous sa gouverne nous parlons français, puisqu'il s'agit de nous. L'école rurale doit donc enseigner un minimum de syntaxe, et, après soixante-quinze ans, la conversation de notre peuple devrait s'en ressentir.

3° Le peuple devrait savoir lire: c'est l'entraînement de l'analyse et l'exercice du jugement.

Il y a lecture et lecture. Comme résultat l'enseignement primaire devrait permettre à celui qui en a eu le bénéfice, de comprendre ce qu'il lit; au degré primaire, sans doute, mais jusque-là! Sans lecture, nos gens sont désarmés; par elle, ils peuvent poursuivre leur culture très-efficacement. Sans elle,

ils restent amorphes; par elle, ils sont allumés de la plus noble curiosité, l'intellectuelle.

Si ces principes sont justes, il faut admettre qu'en évaluant le vocabulaire, la syntaxe et le degré de lecture de nos gens, nous aurons une idée assez exacte de leur culture par l'école primaire.

Nous avons le devoir de nous excuser de vouloir tirer des conclusions sans enquêtes rigoureuses. Avons-nous raison, cependant, de croire que l'on puisse arriver à une appréciation suffisamment approximative, moralement exacte, en se basant sur les conclusions courantes, sincères, celles de tout le monde, nous voulons dire: 1° de tous ceux qu'un rang social ou l'exercice de l'autorité montent à un poste suffisant d'observation et 2° à qui un minimum de compétence confère le droit de juger?

Il ne s'agit pas d'établir que la langue populaire, pour fautive qu'elle soit, n'est plus qu'un jargon proprement dit, et que le peuple, sinon l'élite, mérite pour son langage les critiques de la « légende du patois ». Quel est le Français parmi nous qui n'entende, ne comprenne tout de go le cultivateur qu'il aborde au Marché de Bonsecours, ou l'ouvrier dont il a besoin à la ville. C'est d'expérience quotidienne. Les Cardinaux français dans leur pèlerinage à travers le Québec ont tenu à constater *ex auditu* la qualité de notre langage populaire. L'épreuve n'a nullement tourné contre nous.

Ces réserves faites quant au fonds de la langue, qui prétendra qu'elle est sans incorrections, et chez le peuple surtout, qu'elle couvre toute la surface où évolue son activité journalière; enfin qu'elle est au point de culture que suppose un enseignement primaire en fonction depuis un bon nombre de décades?

II

L'ACCENT DU TERROIR

*« Lettres, vous avez l'éclat des gemmes :
— Fais crépiter tes p, mousser tes s
Fuser tes f, et tes r rouler. »*

VOCANCE.

Une articulation très défectueuse diminue chez le peuple la valeur de son vocabulaire. Les bouches molles sont partout l'immense majorité. Quel travail s'est-il fait dans nos écoles rurales pour corriger ce défaut national? Somme toute, aucun : quelques écoles exceptées. L'enfant à l'école, l'adulte dans son village restent avec une prononciation empâtée, bourbeuse, où tous les sons sont boulangés.

Nous sommes ici à la source de tous les défauts de la prononciation en notre pays de langue française. L'élite en s'instruisant corrige les plus gros travers. Elle ne garde, pour les sujets qui doivent du moins se les reprocher et qui sont les plus nom-

breux, elle ne garde qu'une mousse d'accents, de sons faux, de syllabes tordues qui font la disgrâce d'un parler qu'on a le droit de vouloir plus châtié. Mais chez le peuple, en général, tous les défauts dont on a dressé bien des fois les litanies incomplètes, tous les défauts de prononciation s'étalent sans retenue.

Quand on pense que nous avons dans la méthode phonétique le remède à tous nos vices de prononciation, et que cependant la pratique en est presque inconnue dans le Québec, à coup sûr dans les écoles rurales, l'on reste tout pantois!

Mgr F.-X. Ross en exposant cette méthode dans son traité de Pédagogie lui donne toutes ses préférences. Il affirme que d'après les auteurs les meilleurs c'est la méthode aujourd'hui universellement employée.

Et cependant à ce premier stade de l'enseignement du français, nous nous attardons aux méthodes les plus désuètes.

Sans doute l'on ne change pas les méthodes d'enseignement de sept ou huit mille institutrices en un temps et deux mouvements. Les difficultés de la mise en train ne doivent pas pour autant nous effrayer et nous arrêter d'agir. Ce qui importe, c'est de commencer et tout de suite; c'est de mettre toutes nos écoles, celles de la campagne donc, au rythme de la méthode phonétique.

Que faudrait-il faire pour obtenir ce résultat? À défaut d'une solution définitive, l'on nous permettra d'établir certaines évidences:

1° Il faudrait un traité de phonétique bien adapté à notre milieu canadien-français, répondant à nos propres difficultés. Or, ce traité, M. Georges Landreau vient de nous le donner, excellent, tout-à-fait au point.

2° Il faudrait encore des tableaux d'enseignement phonétique. Ces tableaux sont les intermédiaires nécessaires entre les élèves et l'institutrice. Ils doivent exprimer toutes les voyelles de la langue française avec autant de signes qui les distinguent nettement aux yeux des jeunes enfants: de manière qu'à chaque signe l'enfant n'adapte qu'un seul son. Sauf erreur, nos fautes de prononciation viennent principalement: 1° de la confusion de *a*, *o*, *eu* fermés avec *a*, *o*, *eu* ouverts; 2° de l'articulation. La phonétique, pour corriger ces défauts ainsi que tous les autres, ne doit pas être trahie par des tableaux conçus en dehors de ses exigences. Au surplus, il n'y a qu'à les tirer de la *Phonétique française* de M. Landreau pour les avoir absolument conformes à la méthode.

3° Il faudrait, en correspondance avec ces tableaux d'enseignement phonétique, des manuels qui

gradueraient l'entraînement des petits enfants et serviraient de guides aux maîtresses. Il y en a de forts bons exemplaires en France que l'on pourrait utiliser ici. Le mieux serait de les demander à nos professionnels de l'enseignement. Nos maîtres connaissent nos défauts de prononciation, d'articulation. Au lieu d'y accumuler un vocabulaire disparate où voisinent les expressions les plus hétéroclites, ils tireraient les exemples à soumettre à l'élève de son milieu.

4° Le plus difficile ce serait de former nos institutrices militantes à la méthode phonétique. Il n'y a cependant pas là, que nous sachions, d'obstacles insurmontables. Un congrès d'entraînement pédagogique comme celui que l'on projette¹ suffirait pour initier nos maîtresses de campagne. Ces leçons pourraient être continuées d'école à école par des professeurs-missionnaires.

Mais de grâce que l'on ne débute pas avec des tableaux qui ne répondent qu'à demi aux exigences de la méthode phonétique.

La bonne méthode est d'enseigner parallèlement les sons, leur écriture, leur lecture et. . . leur orthographe variée. C'est actuellement le préjugé d'un

¹ Ce congrès eut lieu aux vacances dernières (1927), malheureusement, il n'y fut pas question de méthode phonétique.

grand nombre de ceux qui ne connaissent pas la méthode phonétique. . . et en parlent, que de proclamer qu'elle voue les enfants à l'ignorance de l'orthographe.

Il y a actuellement dans nos écoles des tableaux soi-disant composés selon la méthode phonétique. Le moins que l'on en puisse dire c'est qu'ils ont été composés avec trop de hâte, avec une volonté de simplification qui a faussé entre autres deux points fondamentaux de la méthode: la distinction des sons voyelles et leurs différentes graphies.²

Une commission technique devrait être chargée d'étudier et de résoudre le problème de la méthode phonétique et de son imposition dans l'école primaire du Québec.

² Nous sera-t-il permis de rappeler que l'orthographe s'apprend par l'usage et le dictionnaire.

III

LE GUEULOIR

*« Haïkaï, coup de poing sur l'oeil,
Tu me fais voir trente-six fusées,
Tu dois être aussi, je pense, coup
de poing sur ma pensée! »*

VOCANCE.

L'expression va de l'universel au particulier. Le peuple emploie surtout les vocables les plus généraux, d'où l'imprécision ou le défaut de clarté. Les termes lui manquent qui permettent de descendre à l'individu, au particulier, aux plus minces détails. Quel embarras tôt venu pour dire par leurs noms les manifestations les plus ordinaires du milieu propre: de la vie religieuse et sociale, de l'activité domestique et agricole! On s'en tire comme on peut par des périphrases pénibles, avec beaucoup d'anglicismes. Hélas, si l'on en commet avec de l'instruction, que sera-ce sans elle? L'anglicisme est double: le sens anglais donné à un vocable fran-

çais ou le sens français donné à un vocable anglais. Double empoisonnement qui, de la langue monte au cerveau, et menace, en notre peuple, l'intuition latine et française, disons le génie même de la race qui se traduit principalement par la parole. C'est l'idée qui ne trouve plus sa toilette française, ou qui nous apparaît en travesti anglais. Les relations sont tendues entre l'intelligence et son verbe. De là une langue populaire obscure, sans cachet et à peu près stérile.

Dans des conditions normales, c'est pourtant le peuple qui est le meilleur gardien de la langue, c'est chez lui que s'inventent les mots pleins de sève, d'observation, d'esprit, et qui débordent parfois de truculence: ses trouvailles se sont multipliées jadis et marquées au coin! Le fonds reste encore, l'intelligence populaire est toujours saine, mais mille circonstances historiques, une vie économique longtemps difficile, l'inadvertance patriotique de nos chefs, et surtout une école rurale réduite à son minimum d'efficacité ont diminué peu à peu, chez le peuple, faute d'emploi, la valeur de son intelligence et l'intelligence de son vocabulaire. Par suite sa rapidité d'invention, son ingéniosité linguistique ne sont plus au niveau de l'évolution de la vie moderne. Le bon peuple est dans le bouillon. Il souffre d'ataxie. Au reste, nous sommes très éloignés de vouloir éteindre dans notre ciel le moindre rayon

d'espérance. La situation demeure cependant grave pour l'avenir du français en ce pays.

Une langue diminuée déchoie de sa dignité, elle humilie ceux qui la parlent: parce que leur langage fruste leur est reproché, les signale comme un peuple inférieur, sans influence, comme un signe qui provoque l'hostilité; parce qu'ils ne peuvent en tirer tous les services qu'exigent leur âme, leur coeur, les durs combats de la vie quotidienne. N'est-ce pas assez pour qu'un peuple perde confiance dans sa langue?

De fait le Canadien d'origine française, sauf une certaine élite, ignore les richesses de sa langue, il ignore son histoire glorieuse, il est donc incapable de l'exploiter selon ses habiletés, ses beautés, ses subtilités. L'on ignore, chez nous, chacun pour sa profession, son métier, son commerce, son industrie, l'on ignore les ressources techniques de la langue française, ses raccourcis pratiques et nécessaires. Par contre, un grand nombre des nôtres, pour le même objet, possèdent toutes les ressources de la langue anglaise, et l'emploient pour se libérer, y trouvent une satisfaction, une réclame, un profit immédiat, et restent convaincus, par simple ignorance du français, que leur propre langue est inférieure, qu'elle est vouée à la défaite sinon à la disparition. Nos orateurs en vedette, quelques visiteurs distingués de France, par la beauté d'une pa-

role française haut panachée et qui nous ravit, nous convainquent facilement que notre langue a une grande puissance d'apparat et d'éloquence. Mais l'embarras où l'on est de s'exprimer en français dès que l'on descend au commerce des choses quotidiennes, aux débats communs mais importants de la vie de tous les jours, crée une impression toute opposée. Le fait quotidien à ce diapason rabaissé, c'est que l'anglais plus vite, plus vigoureusement a la conduite de la politique et des affaires en ce pays. Et nous n'obtiendrons pas aisément des nôtres l'humble confession que si notre langue est incapable de soutenir contre l'anglais une loyale et honorable concurrence c'est tout simplement parce qu'ils l'ignorent.

Pour purifier notre atmosphère empoisonnée, revigorer l'intelligence française et refaire à notre langue la renommée qu'elle mérite, il faut faire éclater de partout les purs vocables de notre parler! Qui ne voit que c'est à la petite école de commencer! Répandue sur tout le territoire, c'est de tant de foyers que doit partir sans cesse pour monter dans notre azur la gerbe lumineuse de la parole française!

Ce serait exorbitant d'affirmer qu'à l'école primaire, même rurale, l'on omet de cultiver le vocabulaire des enfants. Nous nous permettrons cepen-

dant de révéler qu'à l'école de rang cette étude est réduite. . . à presque rien. Elle n'est pas *méthodisée*. L'effort est éparpillé et porte sans obstination sur trop d'objets, combien souvent en dehors de l'observation possible de l'enfant.

Il faudrait à nos maîtresses plus de précision dans la méthode qui les dirige dans l'enseignement du vocabulaire. Il leur faudrait des manuels plus appropriés. Pour les quatre ou cinq premières années du cours primaire le but devrait être d'apprendre à l'enfant le vocabulaire de SON MILIEU. Inviter nos enfants à faire *le tour du propriétaire* ne serait peut-être pas une trop mauvaise formule. Le nouveau propriétaire n'a rien de plus pressé que de connaître sa nouvelle propriété: maison, dépendances, terrain. Il la fouille dans les moindres recoins, il en dénombre les richesses, il y accroche ses projets, le plaisir d'y vivre. Et tout se catalogue dans sa mémoire d'après un étiquetage qui est son vocabulaire. Sous la conduite de son maître, de sa maîtresse, l'enfant fait le tour de son milieu de vie: la maison, la terre paternelles, l'église, son village, tout l'horizon proche de sa campagne, tant de choses qui meublent ces différents centres dont il est lui-même le centre plus mystérieux. Et ces choses qu'il approche, qu'il regarde si souvent, si familièrement, il les regarde maintenant d'un regard plus posé, plus inquisiteur: il apprend à les connaître

dans leur origine, leur utilité, leur usage, en apprenant à leur donner un nom. Il prend ainsi conscience des phénomènes de sa vie courante, il les analyse et en étiquète tous les détails; il les reconstitue par la synthèse, par l'expérience qu'il réalise; enfin il formule sa science des choses, des hommes et de toute l'activité physique ou vitale dont il est le témoin maintenant averti, en un langage qui fait sa gloire parce qu'il dit sa pensée:

*Désormais je me connais, Homme,
Debout, noblement, au milieu
Des créatures que je nomme
Issu du néant et de Dieu! ¹*

¹ Charpentier.

IV

L'ART DIFFICILE

*« Désormais je puis concevoir
L'Irrésistible, la Parole. »*

CHARPENTIER.

Pour parler correctement, on n'aligne pas les mots à la diable, mais suivant des lois internes de construction. La syntaxe ne les impose pas, elle les trouve telles que la nature les a créées. La syntaxe devient ainsi l'art d'assembler les mots selon le génie d'une langue, pour l'expression adéquate de nos pensées et de nos sentiments. A l'école primaire cet enseignement est central, il requiert toute l'attention, tout l'effort du maître. Si l'enfant, en arrivant à l'école, parlait une langue correcte, son initiation à la syntaxe serait autrement facile; il suffirait de le rendre conscient du mécanisme employé inconsciemment dans sa langue de tous les jours. Mais chez nous, pour les raisons que nous

avons dites, et à cause de notre cohabitation avec une autre race, de l'audition incessante de son langage, le mouvement de notre langue s'est trouvé gêné, troublé. L'anglicisme n'a pas fait tort qu'au vocabulaire, il a brouillé la phrase française. Et nos gens n'ont plus distingué avec assez de clarté entre les deux syntaxes.: comme nous disions au collège, entre les deux constructions linguistiques.

L'intervention de l'école primaire aurait dû parer à cet emmêlement de deux langues dans l'intelligence française, en ramenant énergiquement nos enfants à toute la clarté d'une langue sans alliage. Il n'est point besoin d'enquête pour savoir que, si nous parlons français encore et devons même nous en féliciter à cause de tant d'obstacles où d'autres auraient perdu avec leur langue la clé de bien des libertés, il reste que la bataille nous a douloureusement blessés, et que l'école est éloignée d'avoir pansé tant de blessures.

La parole et la pensée s'aident mutuellement et se développent l'une par l'autre. Une pensée s'évoque, se mûrit qui cherche son expression, sa formule. Un enfant qui retarde à parler, retarde aussi dans son développement intellectuel; par conséquent, un peuple dont le langage manque de syntaxe est un peuple gravement menacé aussi dans son développement intellectuel. Sa pensée s'en ressent: elle reste flottante, anémiée, enfantine pour

tout dire. Evidemment, c'est une conclusion qu'il ne faut pas appliquer brutalement, mais avec d'infinies nuances: elle reste substantiellement vraie pour le milieu rural auquel nous l'appliquons.

Nommer les mêmes choses par les mêmes mots, c'est user tous ensemble du même trousseau de clés, c'est donc mettre tout le monde en état de pénétrer les secrets du savoir.

Puis l'expérience des hommes se résumant dans les mêmes mots, à mesure que leur âme s'enrichit, ils reviennent aux disciples qui en possèdent la nomenclature chargés de plus de substance, de plus de miel. Les mots sont des alvéoles, et le sens dont ils sont remplis en est le suc.

L'expression propre veut donc dire clarté, intelligence, érudition, progrès, : c'est un centre d'intérêt et de communication.

Au contraire, la dégradation du langage est une preuve de la dégradation du savoir. L'expression floue prouve une connaissance médiocre. Boileau l'avait dit déjà:

*Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Les notions claires sont toujours en relation avec un vocabulaire précis, authentique. Les connaissances s'enregistrent en la mémoire comme sur au-

tant de fiches qui chacune porte une rubrique, c'est-à-dire un terme approprié.

Apprendre un vocabulaire, c'est donc repasser les connaissances qui répondent à chacun de ses termes; c'est analyser des phénomènes en même temps qu'on apprend à les nommer: c'est faire à son profit personnel toute la récolte d'une précieuse culture. Il est impossible que l'esprit qui a recueilli tant de notions résiste au geste si naturel de les comparer et de les lier (par le mouvement de la syntaxe, de la proposition, de la phrase) en des gerbes qui représentent alors le savoir d'un homme instruit et expérimenté.

Oh! les conversations pénibles où les mots, cherchés avec angoisse, se voient sans se reconnaître, sans se nouer pour donner vie à la pensée. Sans vouloir tout faire reposer sur les mots ni trop attendre de l'art du bien parler, il est certain qu'un vocabulaire riche exploité par une syntaxe intelligente est la source des conversations parfaites, précieuses, ou simplement joyeuses, des discussions qui aboutissent. C'est la facilité, c'est le bonheur de verser le meilleur de son intelligence, de son coeur, de sa conscience dans les autres.

Un vocabulaire développé, une langue correcte dont tout un milieu s'enrichit, rend possible sur les événements quotidiens les réflexions congrues, piquantes, les remarques savoureuses, l'expression

ravie des plaisirs goûtés. Par la richesse de la terminologie comme par la suggestion des spectacles de tous les jours, de toutes les connaissances acquises, la langue se relève vite d'une pointe de beauté, d'art et de poésie.

Qu'on nous permette de l'affirmer avec toutes sortes de regrets, voilà qui n'évoque guère le milieu intellectuel de nos campagnes, surtout de celles qui n'ont reçu de formation que de l'école de rang.

V

LE JUGEMENT ET SES HIATUS. . . L'ACULTURE

*« Nous avons duré plus par la chair
que par l'esprit. »*

Edouard MONTPETIT.

Le degré de lecture est un bon critère de culture. On sait lire si l'on sait analyser, ce qui est en même temps la preuve d'un esprit entraîné, cultivé. Ajoutons, d'affilée, qui sait lire, sait parler, sait écouter. La pratique de l'analyse logique est formatrice du jugement, par la finesse de l'observation, par le besoin de la synthèse; elle allume le désir de savoir; c'est l'esprit qui s'habitue à une légitime autonomie. Développons un tantinet.

La fin de l'école primaire c'est, pour le professeur, de révéler l'enfant à lui-même, et de le mettre en communication intelligente avec Dieu et le milieu où il doit évoluer; pour l'enfant, c'est de con-

naître. « *Connaître, c'est s'installer en soi-même, avec son esprit lucide pour explorer tous les domaines et juger du point de vue de la seule vérité.* »¹ Mais la réalité est infiniment complexe: il n'est pas facile de distinguer entre des êtres qui se ressemblent et de trouver leurs différences secrètes; et la connaissance est encore empêchée par les rapports innombrables qui les enchevêtrent et multiplient leurs relations. Dans le spectacle qui nous intéresse la première difficulté est d'identifier l'objet central, et dans la multitude de ses éléments accidentels ou des circonstances où il évolue de reconnaître ce qui réellement le détermine, le caractérise, le situe. . . C'est une difficulté de la même sorte que doit résoudre celui qui vous écoute ou vous lie. Dans la période il doit dégager la proposition principale, la pensée-mère des incidentes qui veulent l'expliquer. Vous ne suivez la démonstration de l'orateur, vous n'êtes lié par la trame de son raisonnement qu'en autant que, dans le développement discursif, vous avez découvert et saisi ce fil d'Ariane.

La solution de cette difficulté n'est pas ailleurs que dans la mise en oeuvre des deux procédés de l'esprit pour percevoir des rapports et connaître: l'analyse et la synthèse. Bien sûr, ce n'est pas là

¹ A. Bros.

une grande découverte, et nous ne demandons pas au lecteur de trop s'en émouvoir.

« *Analyser un raisonnement dans ses éléments essentiels, résumer une idée exprimée verbalement, la formuler par écrit, dans notre langue à nous, avec notre vocabulaire personnel, en noter l'essentiel, la pensée capitale avec ses sous-groupements, c'est là un travail difficile pour de jeunes enfants,* » mais essentiel à l'école primaire comme à l'Université, au petit peuple comme aux savants, quoique à des degrés bien différents. Tout esprit qui cherche, analyse avant de conclure et pour conclure. Ses procédés de recherches doivent témoigner de son entraînement, de la clarté de son regard intellectuel. Une analyse bien faite appelle l'expression juste, appropriée, elle conduit à la vérité filmée au clair, l'affirmation d'un jugement par où l'intelligence proclame sa conquête. Bref, et nonobstant le truisme, on analyse pour comprendre et se faire comprendre.

Or l'analyse et la synthèse, si naturel qu'en soit le mouvement à l'esprit, supposent l'adresse d'un long entraînement, de l'expérience. Nous ne voulons pas insinuer en aucune façon que l'on ne pratique pas l'analyse grammaticale ou logique à l'école rurale. Il y a un *moment* réservé à ces exercices. Des *devoirs d'analyse* sont imposés aux élèves. Mais *analyse* ou *synthèse* ne sont pas les *moyens assez*

constants d'étudier toutes les matières du programme. Il n'y en a pas dont l'enseignement puisse se passer de cet outil d'investigation et de collaboration intellectuelles. Même à l'école primaire, analyse et synthèse sont le moyen d'enseigner que le maître doit employer, auquel il doit exercer l'élève pour lui en faire une arme personnelle. L'on n'oblige pas avec assez d'obstination les enfants aux synthèses qui complèteraient les évolutions d'une intelligence qui veut comprendre, s'assimiler, réaliser la vérité en tirant ses propres conclusions, en portant elle-même ses propres jugements.

Ainsi l'analyse, grammaticale, logique et littéraire, apparaît au cours primaire comme l'exercice par excellence, la méthode de travailler à laquelle il faudrait plus assujettir nos enfants pour aiguïser leur intelligence, leur apprendre à voir, à dénouer la difficulté, à comprendre, à bien dire.

Le tableau synoptique est un excellent exercice d'analyse et de synthèse. Réponses de catéchisme, pages d'histoire, leçons de géographie se réduisent logiquement en de petits tableaux synthétiques que l'on devrait exiger des élèves. Ce serait à la fois exercer leur jugement et aider leur mémoire. Mais ces méthodes ne sont pas en usage à l'école de rang ! Et nous ne croyons pas exagérer en ajoutant que nos institutrices n'y sont pas préparées.

Le cours primaire fini, plutôt augmenté du cours complémentaire, l'enfant, adulte ou presque, devrait être assez cultivé pour éprouver le goût, pour sentir le besoin de continuer. Comment? Par la lecture. Ses réflexions d'homme, son expérience personnelle chaque jour accrue, tant de notions nouvelles qui lui viennent de sa jeune liberté, de ses initiatives nécessaires en contact avec les personnes et les choses (avec son milieu) exerce son besoin de logique et son sens critique. Plus il est intelligent, et plus il éprouve la nécessité de s'appuyer encore sur un maître. Où le trouver? Dans le livre, avec la noble ambition de devenir le disciple des plus grandes intelligences. Il est d'autres maîtres plus proches qu'il doit rechercher et respecter, mais le livre s'impose à un esprit qui a été éveillé par une bonne instruction primaire, et qui entre dans la vie après huit années d'exercices intellectuels où il a appris à scruter, à analyser, à juger. Une culture bien dirigée, que l'école primaire a vraiment mise au point, chez un enfant de quinze ou seize ans, peut créer le tourment des plus grands maîtres; la soif de savoir fait alors chercher les sources les plus limpides, les plus profondes: *« Nos gens doivent être mis à même de goûter la beauté simple de tant de chef-d'oeuvres qui importent à leur vie intellectuelle et morale. Qu'ils soient charmés à la lecture d'une parabole de l'Évangile :*

« Considérez les lis des champs ». . . » Le royaume des Cieux est semblable à dix jeunes filles qui s'en allaient au-devant de l'époux. . . « *Il faut que nos enfants puissent lire et comprennent les Fioretti, les Fables de La Fontaine, de Perrault; que les foules s'émeuvent au Dies Irae; qu'elles applaudissent aux tirades de Molière; qu'elles dégagent l'intrigue et la leçon morale à l'audition d'un drame, fut-ce du Corneille ou du Victor Hugo; qu'elles soient sensibles au rythme d'un beau vers; qu'on les rende familières à certaines coutumes antiques, et à certains détails, et qu'elles puissent lire l'Iliade et l'Odyssée. . . : l'école doit faire accéder le plus de monde possible à la lumière et à la beauté.* » ²

La même culture, faut-il le souligner, ne pourra jamais porter tous ses sujets au même niveau de perfection; mais, pour l'avoir reçue également, tous auront entre eux des points de contact. Ainsi, chez les uns, l'élite, seront créées des antennes d'émission, et chez les autres, la masse, des antennes de réception, toutes accordées sur les ondes de la même culture. Tous pourront s'entendre alors et l'orientation commune des volontés sera plus facile pour la réalisation des progrès nécessaires.

Eh bien! ce n'est pas cela du tout. Vocabulaire faible, très faible, syntaxe nulle, et nul esprit criti-

² Cf. *Les Etudes*, 5 novembre 1926.

que: c'est toute la description intellectuelle de nos gens, à la campagne, en sous-entendant qu'il y a des exceptions, dont il faudrait, au reste, faire la température!

A quoi revient l'entraînement familial? Dans nos familles, la mère est pure et besogneuse. Elle élève des enfants purs et pieux. Mais sa méthode est trop incomplète et pour cause. Elle s'adresse à l'imagination de son enfant et à son coeur plus qu'à son esprit, à son jugement pour l'exercer, le former, le développer. Elle fait ainsi des êtres émotifs plutôt que raisonnables. L'être émotif est instable comme le sentiment; seul l'être de jugement et de conviction raisonnée a chance de durer en se perfectionnant. L'école aurait pu réformer, recommencer: elle ne l'a pas fait. Nous ne blâmons pas, nous constatons. Et nous avons ainsi un peuple de très bonnes gens, mais peu développés, faciles victimes du premier bagouillard venu. Aussi le journal sérieux, la revue, le livre n'ont pas de lecteur dans le rang. Le grand journal d'information y réussit par l'image et la manchette sensationnelles; pas de bibliothèque à la campagne, elle serait sans client; ou, s'il y en a une, faites la revue des rayons, et constatez les volumes qui circulent: vous ne changerez pas votre lamentable conclusion! Le Curé n'y trouve pas d'auditoire suffisamment préparé, et, en temps d'élection, l'orateur honnête et

sérieux est incompris au profit de l'autre qui sait « être drôle au moins ». Et nos assemblées délibérantes? conseil municipal, commission scolaire, réunions de fabriciens ou de francs-tenanciers, cercles agricoles: vous perdez votre latin avec tous vos critères à vouloir trouver l'argumentation sérieuse, le mot généreux, le cri d'enthousiasme qui puisse déclancher ces bonnes gens, qui vous répètent imperturbablement: « Ca coûte trop cher! On n'a pas besoin de ça! On s'en est ben passé jusqu'ici! » Ou bien: « C'est inutile d'essayer, la plupart ne s'en occuperont pas. » S'ils se sont laissés prendre à l'idée de rafistoler leurs chemins, leur école, ou leur église: ils restent indignés, c'est effrayant, d'avoir à payer! Un peu d'idéal? Quelques battements d'ailes? Une justice noblement rendue à une minorité qui souffre depuis des années? Du désintéressement au profit de la chose publique, de leur patelin? Trop rarement, hélas! Le plus souvent l'on s'accorde dans une plate inertie, ou l'on chicane avec vulgarité l'audacieux qui tente d'amorcer une décision. Est-ce un réquisitoire que nous faisons? Non, tout au plus, le spectateur que nous sommes, se permet-il, devant la campagne qu'il regarde, de faire part de ses impressions attristées. Il trouve, en somme, le paysage désolé, et s'en désole lui-même. Cependant il aperçoit dans les coins assez de verdure persistante, assez de fleurs agres-

tes, pour avoir la certitude que la terre est généreuse et fertile, et que, le moins cultivée, elle s'ordonnerait, s'embellirait, donnerait les plus beaux fruits: il reste plutôt fâché qu'on n'en fasse pas l'effort.

Nos gens de campagne ressemblent à ces familles nobles, relativement riches et surtout de fort belle éducation, qui eurent le courage, à la cession du pays aux Anglais, de rester. Elite peu nombreuse qui, son bien saccagé par l'ennemi, devint forcément besogneuse; faute d'école, fut bientôt moins instruite; faute de milieu, perdit ses belles manières. Elle demeure quand même de race; elle vit de souvenirs encore substantiels quoique un peu confus. « Ces gens ont de la tradition » s'explique-t-on en la voyant. Elle reste vénérable et digne de tout respect parce que son état actuel résulte d'une infortune imméritée; sa vaillance, sa ténacité d'autrefois lui promettaient un meilleur destin.

Mais la fortune nous sourit maintenant, et c'est maintenant qu'à ne pas tenter de sortir de la pénombre en quête de toute la lumière, de la pleine restitution de notre génie et de notre civilisation, nous mériterions le mépris.

Nous ne croyons pas à l'école comme à une panacée universelle et suffisante. Mais nous croyons que c'est à l'école de commencer, l'école maternelle et domestique, l'école primaire qui en est le prolongement immédiat.

TROISIÈME PARTIE

Les Intentions et la Réalisation

I

Le Milieu Matériel

I

UN DÉRAILLEMENT

« L'école rurale n'est pas sur la voie. »

Notre programme d'enseignement primaire est à la page et l'on applaudit, dans les milieux compétents, à sa récente et heureuse réfection. Soigneusement élaboré par nos professeurs les plus renommés, sous la haute direction d'un homme providentiel, Mgr F.-X. Ross, depuis évêque de Gaspé, il a été accepté par un gouvernement assez bien disposé pour l'avoir demandé et assez sincère pour en avoir fait la loi de nos écoles. Elles y trouvent leur raison d'être et toute leur organisation: c'est-à-dire le but où elles doivent tendre et les moyens d'y arriver.

Or ce programme — ne l'avons-nous pas déjà démontré quelque peu? — tel qu'il est pratiqué dans nos écoles rurales, reste amoindri et découronné. Et voilà pourquoi nos écoles stagnent dans le rang!

C'est une autre impression qui vous saisit en

Ontario, par exemple, ou chez l'Oncle Sam. Là, il y a du mouvement. Sans doute, Ontariens ou Yankees n'ont peut-être qu'un programme d'études inférieur, parce qu'il ne vise qu'à dresser l'enfant, à le styler pour une tâche, pour un gain, plutôt qu'il ne veut le former et le cultiver. Par contre, quelle ardeur à réaliser l'idéal, quel élan vers le but, et combien parfaitement pour cela leurs écoles sont outillées. Sans compter que le dressage des enfants pour le métier, leur gagne-pain, compléterait chez nous, heureusement, leur formation générale telle que nous l'entendons.

Si donc nous restons fiers de la conception que nous avons de la culture à donner à l'enfant, si nous en avons formulé un beau programme, le contraste avec l'état de choses vécu ne fait que mieux saillir la grande pitié de l'école rurale et l'urgente nécessité de son renouveau.

* * *

Rappelons donc le but de l'enseignement primaire rural, énumérons les moyens de l'atteindre: et si nous prouvons que ces moyens sont ignorés à l'école de campagne, ou insuffisamment appliqués, il sera établi que le but est manqué, et que nos enfants n'y reçoivent qu'une formation abortive.

II

IL FAUT REFAIRE LE POINT

« *Humaniorem fieri!* »

Dans le rang comme ailleurs, le but de l'école c'est d'éduquer l'homme dans les enfants qui lui sont confiés: c'est-à-dire de développer en eux le plus d'humanité possible par le moyen de la culture générale de toutes leurs facultés.

Et puisque l'homme est qualifié par sa religion et son pays, le but de nos écoles, c'est de faire de nos enfants — même à la campagne:

a) des *catholiques* instruits de leur religion, informés par elle;

b) des *Canadiens* — de langue et de civilisation françaises — en communion d'esprit et de coeur avec l'élite de leurs compatriotes.

Enfin, pour cette oeuvre, pour rester dans cette orientation générale, le but que doit immédiatement se proposer l'école. . . rurale, c'est ou de rendre nos enfants aptes à *poursuivre leur instruction*, en les faisant passer normalement de la petite école à n'importe quelle école immédiatement supérieure.

Ou — et c'est le cas du plus grand nombre — de les « *planter* » dans leur milieu rural, capables d'apporter une collaboration intelligente et progressive à toutes les nécessités, à toute l'évolution, dans une campagne, de la vie religieuse, domestique, sociale, agricole, municipale, scolaire, etc.

Voilà le but, la fin. Par quels moyens y atteindre? Distinguons tout de suite les moyens matériels et les formels.

De quoi s'agit-il en effet? Il s'agit, en bâtissant une école, de préparer à l'élève *un milieu suggestif* de son éducation, — avec *un maître pour l'interpréter*, un maître assez puissant pour évoquer là les voix de sa religion et de sa patrie à l'enfant qui les écoute et apprend à les entendre.

Comme nous n'avons pas la prétention d'écrire l'histoire de nos écoles, encore moins un traité de pédagogie, l'on nous pardonnera de ne pas aborder tous les points qui intéressent l'une ou l'autre. Même pour ce qui regarde notre thèse, nous n'avons pas l'intention de tout dire. Il nous paraît

suffisant pour mettre en lumière les « déficiences » de l'école rurale de souligner quelques défauts de son *milieu matériel*, l'inefficacité de plusieurs rouages de son *système*, l'oubli pratique de certaines *méthodes* de pédagogie ou d'importantes précisions nécessaires au *programme* des études.

III

CE VISAGE ET CE PORT N'ONT POINT L'AIR DE L'ÉCOLE ¹

*« Hier : la grâce des vieilles maisons ;
Aujourd'hui : les boîtes de Pandore. »*

Quelle est la nation qui ne se fasse gloire, pour ses écoles universitaires, d'ériger des temples, des constructions qui, par leur perfection architecturale et la beauté de leur ornementation, révèlent aux étrangers la culture du pays par la splendeur dont on entoure son plus haut enseignement ?

Proportion gardée, il en est ainsi à tous les degrés de la formation intellectuelle d'un peuple. Nos collèges sont des monuments ; dans nos villes, grandes ou petites, se sont multipliées les écoles vastes, hygiéniques, d'accord avec les exigences péda-

¹ Adapté de Molière.

gogiques « dernier cri ». L'on commence même à comprendre qu'il faut les outiller! Quant aux écoles rurales, c'est une autre affaire!

Les Yankees ont reconnu depuis longtemps que l'enseignement rural doit être bien logé, selon des règles déterminées. Chez eux, l'école de campagne a retenu l'attention d'architectes intelligents et patriotes. Des modèles ont été créés. Voyez là leur petite école de rang: elle est haute en couleur, sertie d'un parterre, ornée de lierre et de fleurs; ouverte à la lumière, elle rit au soleil! Proche d'elle claque le drapeau étoilé: vous devinez son nom et sa noble fonction, son âme vous pénètre, et, tout étranger que vous soyez, un frisson vous galvanise, vous êtes ému... Mais aussitôt une secrète envie, un regret vous poignent au coeur: le souvenir de votre chère Patrie vous revient avec ses campagnes et ses tristes écoles, j'allais dire ses cabanes scolaires...

Les journaux, chez nous, célèbrent l'école de rang comme la plus belle maison de chaque endroit! Ils abusent du souvenir qu'ils ont gardé de quatre ou cinq écoles de campagne « rechaussées » de briques. Leur imagination « partisane » les multiplie à l'infini à travers tout le pays.

La vérité est que la presque totalité de nos écoles, dans le rang, sont d'humbles maisonnettes de bois sans aucun cachet d'architecture, d'une nudité inté-

rieure absolument désolante, jetées négligemment sur un terrain inculte!

L'école, la maison, où l'on réunit les enfants pour les instruire, a et doit avoir une valeur instrumentale d'enseignement.

Eh bien! nous demandons au gouvernement d'établir sa politique de « l'aide à l'école rurale ».

Les petites paroisses doivent continuer de subvenir à l'établissement et à l'entretien de leurs écoles. Elles sont incapables de soutenir un système d'écoles modernes effectif sans une aide substantielle du gouvernement. Ce dernier a parfaitement compris son rôle à l'égard du haut enseignement classique et universitaire. Nous sommes fiers de ce qu'il a fait, et de la manière dont il l'a fait. Qu'il accorde à l'Université de Montréal ce que l'Université de Montréal demande encore, s'il le faut!

Mais ce serait une incohérence, ce serait un illogisme — et nous plaignons pour la rénovation de l'esprit par l'analyse logique — de refuser au peuple sa juste part d'un bien dont l'élite est comblée. Chacun à sa place, mais tous à la même table!

Ce que la classe rurale est à toute la nation canadienne, l'école rurale l'est à l'Université: une assise, un fondement, un point de départ.

Et pour dessiner la maison d'école québécoise, faut-il manquer tant d'imagination que nous soyons réduits à copier ce qui se fait aux Etats-

Unis ou en Ontario! Cette épure est déjà animée par l'idéal américain, donc réfractaire au nôtre. Que ne s'en aperçoit-on!

Ici du reste, comme partout et toujours, ce devrait être la fière préoccupation de toute la race, d'avoir confiance dans son génie, et de vouloir fonder les choses à son image et à sa ressemblance. Le Québec, sans prononcer l'exclusive contre qui que ce soit, est tout de même l'habitat d'une nation de langue et civilisation françaises : que sa figure s'éclaire à cette lumière, que sa physionomie porte les francs stigmates de son génie. C'est notre tâche sacrée de le vouloir et de le faire!

Nous restons assurés que nos architectes canadiens français, sollicités par un concours et par... le Gouvernement, auront bientôt dessiné plusieurs modèles — très Québec — de la petite école de l'innombrable rang.

Qu'ils en varient le style, selon la région et le milieu réel, et l'on devine qu'ils donneront ainsi à nos populations, dans un pays en train de se bâtir, la leçon d'architecture qui nous fait déplorablement défaut.

Mais au XXe siècle, l'architecture, comme toutes choses, a un passé, et nos architectes ne doivent puiser pour nous, qu'aux traditions gréco-latines adaptées au génie français, et dont c'est leur tâche proprement de les « québéçiser ».

Ils auront garde de refuser l'inspiration qui leur viendra de la vieille maison Nouvelle-France. Elles sont nombreuses, chez nous, les vieilles demeures en pierres des champs, à toit pointu, aux larges cheminées, percées de fenêtres quadrillées, solidement ancrées au sol, évocatrices des temps passés: aïeules attardées qui nous relient à nos morts. Se peut-il des symboles plus éloquents? ¹

Alors, nous objectera-t-on non sans quelque ironie, vous entrevoyez avec l'aide du Gouvernement, qui ne sera pas de trop, vous entrevoyez de beaux châteaux scolaires jusque dans le rang: forteresse inexpugnable de l'enseignement primaire, d'où le petit peuple sortira tout armé pour la lutte de sa vie!

Si c'est un beau rêve, ne pensez-vous pas qu'il soit irréalisable? Vos châteaux sont dans les nuages et craignez qu'ils ne vous tombent dessus!

Pardon, pardon, trop d'imagination fait courir

¹ « C'est le passé, ce passé disparu qu'il faut revivre, en le gardant d'abord parmi nous puisqu'il en subsiste quelque chose, en lui dérobant ensuite son secret pour en vérifier nos oeuvres, et les marquer à notre chiffre. . . Laissons voir au milieu de nous sur quoi « les morts » ont encore un droit. » Pour y atteindre il n'y a que l'école toujours et encore, l'enseignement, pour répandre dans l'âme de l'enfant le goût du beau, la tradition de nos élégances séculaires. (Montpetit au congrès des Architectes, 1926).

la prétentaine et empêche de comprendre. C'est le luxe qui coûte le plus cher, ce n'est pas nécessairement le goût ni la ligne architecturale. Nous maintenons que, toutes choses égales d'ailleurs, pour le même prix ou à peu près, l'on peut bâtir beau ou laid. Ça dépend de votre architecte. Choisissons le nôtre parmi ceux qui s'inspirent de l'esprit national et nous aurons facilement créé, à la campagne, un type d'école qui soit nôtre à plaisir.

IV

DU VISIBLE À L'INVISIBLE

« Sunt animæ rerum. »

Les choses ont la puissance de nous émouvoir, mais c'est à condition de les apprendre, ce qui est, ensemble, une façon de nous les unir et de leur donner un peu de nous-mêmes. En chaque pays la nature et le peuple qui y vit se compénètrent. L'homme cultivé compose son milieu à l'image de son âme; en retour, il y trouve un réactif puissant qui le revigore dans sa vie spirituelle. Ce milieu inspirateur, coadjuvant, si l'on peut dire, un père éclairé le crée à l'intention de ses enfants comme un moyen efficace de les éduquer. Il sait que les choses sont suggestives de connaissances, ordre et harmonie, propres à révéler à un être sa loi, à lui donner conscience des mille liens qui l'unissent à son ambiance, par elle à sa famille, à sa patrie.

Du point de vue scolaire, cette théorie établit suffisamment l'efficacité de l'enseignement intuitif.

Il y a beau temps que cet enseignement fait partie de notre méthode scolaire. Voire même, il est pratiqué, plus ou moins, çà et là dans le Québec. Mais, en somme, il n'est exploité ni à fond, ni partout. L'école rurale, sauf très rares exceptions, l'ignore pratiquement.

Nous avons démontré que l'architecture de la maison d'école relève de cette méthode. Dans le même ordre d'idées, nous voulons, en continuant notre enquête, dire comment il faudrait y joindre l'embellissement de l'école rurale et son outillage.

Pour y avoir longtemps été entraîné, l'Anglo-Saxon, d'Europe ou d'Amérique, aime la propreté, l'ordre. . . et les fleurs, au point que, maintenant, ce sont chez lui qualités nationales. Vous en pourrez dire autant du Hollandais et du Belge. Procédons de la même façon, et nous arriverons aux mêmes résultats. Glissons rapidement sur la propreté et l'ordre à l'école. Ce sont évidences qui s'imposent par elles-mêmes. Leur complément d'ornementation n'importe pas moins et nous nous y attacherons davantage.

Il nous serait si facile de répandre, sur nos clôtures, pampres et lierres; dans nos parterres de faire éclater, à notre soleil, roses et pivoines, hydrangées et mille autres beautés florales qui feraient fête aux yeux, exciteraient l'imagination, donneraient des

ailles à la pensée. La campagne embellie se ferait aimer!

C'est à l'école de commencer, c'est elle qui doit donner l'exemple. Les conséquences seraient multiples:

1° Vous voulez plus d'enseignement agricole au primaire rural: enseignez à nos enfants à cultiver les fleurs, les plantes d'ornementation;

2° Un peu de botanique « pratique » aurait une place bien naturelle dans nos écoles de campagne: le parterre servirait de premier champ d'expérience;

3° Tout un vocabulaire trouverait là un premier et magnifique tableau de choses;

4° Enfin, n'oubliez pas les ressources littéraires, les richesses d'invention que les écrivains, les artistes tirent de la nature mieux vue, plus connue, dans l'admiration, dans l'amour qu'elle provoque: que c'est à l'enfant, le plus tôt possible, qu'il faut faire cette révélation, et vous saisirez l'importance d'embellir nos écoles de rang.

Le Gouvernement a ses pépinières, il a ses agronomes et ses floriculteurs: c'est à lui de planter des arbres autour de nos écoles, de donner à chacune son parterre où nos enfants, sous une direction compétente, avec la surveillance de l'institutrice, culti-

veront des fleurs en développant leurs connaissances agricoles.

Dans un milieu ainsi préparé, l'enfant apprend à regarder, à observer; sa curiosité s'éveille piquée d'admiration. Son vandalisme puéril cède à un intérêt intelligent. La maîtresse agrandit alors son horizon, elle sort avec lui dans la campagne, et donne de nouveaux aliments, de nouvelles leçons à son élève enchanté. L'enfant « voit », son âme se prépare à « interpréter ». Vous connaissez les vieux axiomes: l'art, c'est la nature vue à travers le prisme d'une âme; en chacun de nous sommeille un artiste! Il faut savoir l'éveiller en apprenant à nos enfants à communier avec leur milieu.

On dit notre peuple apathique, nous le croyons un peu beaucoup. Mais quel effort avons-nous fait, faisons-nous pour l'allumer? Avec son instruction si médiocre, où voulez-vous qu'il puise son idéal et ses enthousiasmes? Il est sans prise sur son milieu, et réciproquement il n'en reçoit aucun choc en retour. C'est un isolé. Il n'a que les plus rudes relations avec la nature: il la déchire du soc de sa charrue, puis, défiant, il attend la récolte. Si elle est bonne, il suppose prosaïquement son profit; si elle est mauvaise, il maugrée contre le Ciel et la terre! Pour quelques-uns le tableau est trop chargé, pour la plupart c'est à peu près cela. Le spectacle de notre pays, interprété chaudement par un maître

patriote, agrémenté d'histoire, de géographie, des mille souvenirs pittoresques de nos héros, de nos traditions, de nos coutumes, est une nécessaire révélation à notre peuple qui tendrait à compléter chez lui sa personnalité retrouvée.

Sans les outils de son métier, les moindres difficultés deviennent des obstacles pour l'ouvrier. Pour les vaincre, il lui faudra une ingéniosité, une obstination qui ne se trouvent que chez de rares esprits, subtils en même temps que vigoureux. La masse des autres sera absolument paralysée. Ainsi chez l'institutrice. Pour son oeuvre difficile, il lui faut l'aide d'un outillage nombreux et très spécialisé. Les élèves de même, surtout les plus jeunes, dépendent du mobilier scolaire. Sans lui, la maîtresse est privée du meilleur de ses instruments; l'élève, incapable de suivre un enseignement trop abstrait, s'ennuie invinciblement, piétine sur place, se méduse par inertie.

Qui pourrait estimer la quantité prodigieuse de notions primaires, pratiques, préparatoires aux études subséquentes; le vocabulaire très étendu qu'un enfant de cinq ans peut absorber. A condition toutefois de procéder selon la méthode domestique. Autour de maman, sans plus de façon, et bien avant cinq ans, bébé se fait un vocabulaire et multiplie ses petites expériences. Les résultats se mesurent

sur le mobilier de la maison, sur le savoir et le zèle de la mère.

De neuf à seize ans, les enfants recevront un enseignement abstrait, graduellement augmenté. Une langue commune avec la maîtresse leur est nécessaire; une préparation intellectuelle, le secret au moins entrevu de la logique des choses doivent donner à l'enfant une facilité réelle de suivre ses cours, avec agrément et succès. Pour amener les tout petits à ce stade de préparation, le maître ne trouvera pas d'instrument plus souple, rapide et sûr que l'enseignement intuitif. À Montréal, les écoles primaires sont richement outillées; l'Université de Montréal a dépensé la forte somme pour meubler ses laboratoires, c'est-à-dire pour se mettre en état de donner aux étudiants la leçon de chose nécessaire. Va sans dire qu'il n'y a rien de cela dans nos écoles rurales. . . ou si peu que rien!

Quel devrait être le mobilier scolaire chez nous? De toute évidence il devrait être une reproduction, en miniature, du milieu où l'enfant vit, où il est appelé à évoluer, à exercer toute son activité.

Le Gouvernement, utilisant la construction. . .
« de carton ».:

1° devrait fournir les écoles de rang des modèles suivants:

une église et son aménagement intérieur;

une maison, à la campagne; son ameublement; sa cuisine avec batterie, etc.;

les dépendances d'une ferme. . .

2° Des cartons représentant les instruments agricoles, les animaux de la ferme, les céréales, toutes les plantes de culture, s'imposent.

3° L'on devrait suspendre aux murs de nos écoles:

le catéchisme en images; l'histoire sainte et l'histoire du Canada en tableaux ou gravures.

4° L'on distribuerait avec profit des séries de photographies représentant les parades historiques inspirées du plus pur patriotisme.

5° Pourquoi le Gouvernement n'ajouterait-il pas au musée de nos écoles, de temps à autre, de belles gravures reproduisant les meilleures peintures de « nos » artistes; quelques copies suffisamment réussies des statues, des bustes de « nos » héros ?

6° En outre des cartes géographiques ordinaires et parlantes, pour notre pays surtout, une série de cartes muettes devrait les doubler. Aux Etats-Unis on est même allé jusqu'à représenter certaines régions en relief! C'est chez eux encore qu'un grand nombre d'écoles de campagne sont pourvues d'un

petit musée de l'histoire naturelle de la région, où l'on voit des spécimens des oiseaux, des insectes, des fleurs, des animaux, etc.

7° Aujourd'hui tout cultivateur est plus ou moins doublé d'un charpentier, d'un électricien et d'un machiniste. Trois métiers dont il faut qu'il connaisse un peu le langage. Il ne l'apprendra comme tous les autres que sur pièces. Il faut les lui fournir. Quelques charpentes (maison, dépendances, etc.), les éléments d'une installation d'éclairage électrique, de moteurs électriques, un modèle d'auto, de camion, de tracteur seraient d'absolue nécessité. Déjà ces différents vocabulaires sont corrompus d'anglicismes, des barbarismes les plus rébarbatifs.

On n'a pas prévu le mal, il faut maintenant le guérir. Tâche difficile, mais d'une pressante nécessité.

8° A défaut de cinématographe trop dispendieux, la lanterne de projection rendrait les plus grands services à la maîtresse dans l'enseignement de presque toutes les matières scolaires; lui permettrait de multiplier à l'infini la leçon de chose si précieuse au jeune âge.

En correspondance avec ce mobilier scolaire, et en les sériesant selon leur objet, il faudrait éditer des

lexiques très complets: chacun d'eux dans une première partie, groupant les mots par famille, ou par ordre logique; une deuxième partie répétant le vocabulaire par ordre alphabétique. Une riche illustration ajouterait à la clarté et à l'intérêt.

Ainsi aurait-on plus vite restitué à notre population rurale, avec la connaissance pratique de son milieu, une terminologie appropriée, claire, rapide, mettant dans ses idées de la lumière, de l'ordre, de la confiance; donnant naissance à une langue aisée, souple, que l'usage aiguiserait, en rendant faciles les relations sociales, plus claires et précises les relations d'affaires; en préparant les esprits aux difficultés de la parole oratoire, de la lecture; lui donnant enfin l'audace des plus nobles curiosités avec le moyen de les satisfaire.

Ces réformes réalisées, vous voyez ce que deviendrait le milieu scolaire. L'enfant ravi du cadre, puissamment suggestionné, entre en branle: il veut étudier, s'instruire! Il prend une estime des choses intellectuelles, du savoir, qui tourne au respect de l'intelligence, de son activité mystérieuse.

La population rurale se forme le goût, l'élite prend le ton, c'est la possibilité d'une réelle ascension.

Voilà un programme que tout le monde connaît, que personne ne réalise, parce qu'il faut les ressources d'un gouvernement pour le mettre au monde...

V

L'INSTRUMENT HUMAIN

« Mens sana in corpore sano. »

Conservatrice de la santé, l'hygiène la restaure quand elle est compromise. Elle ordonne le milieu, elle y adapte le corps humain. Elle établit les lois du plus sain, du plus beau développement physique de l'homme selon son pays. Pour cela l'hygiène règle toute son évolution matérielle. Il y a donc l'hygiène de l'habitation, du vêtement, de l'alimentation, du sport. . . L'hygiène vise à la conservation de la santé et contribue à notre éducation physique. Elle corrige nos organes tarés, atrophiés, en les ramenant à leurs lois hygiéniques.

Le milieu où vous vivez est-il vicié, comme dans la grand'ville? Elle a toutes sortes de recettes pour le purifier, d'une part, et d'autre part pour vous immuniser. Si le milieu vous est avantageux, comme à la campagne, n'allez pas croire à votre indépendance de l'hygiène: votre santé est à la merci de

vos façons antihygiéniques « personnelles » ; non seulement votre santé, mais par contre-coup, votre vie intellectuelle et même votre vie morale. Le problème est d'importance donc pour l'individu et pour la collectivité.

C'est assez dire. Tout en se gardant de ne rien surfaire, il demeure que la thèse *mens sana in corpore sano* est vraie et généralement acceptée. Elle est aussi pratiquée : l'organisation des écoles primaires, à Montréal, est strictement conforme aux lois de l'hygiène. Les élèves sont sous le contrôle sévère d'un service d'hygiène. Chez l'Oncle Sam, on y ajoute une pointe d'exagération peut-être. Mais la pointe suffisamment émoussée, il nous reste plusieurs bonnes leçons d'hygiène pratique à prendre chez lui.

Signalons, chez nous encore, les efforts louables du ministère de l'agriculture, dans le Québec, pour améliorer les conditions sanitaires de l'écurie, de l'étable, du poulailler, au bénéfice des animaux de la ferme, et pour établir leur élevage plus profitable. C'est, en somme, de la bonne hygiène humaine préventive.

Et à l'école rurale ? De fait, le service d'hygiène y est inconnu ou à peu près. Qui jamais a eu connaissance de la visite d'un médecin, dans les écoles de rang, pour le soin hygiénique de nos enfants ? Un grand nombre d'entre eux cependant sont ma-

nifestement retardés dans leur développement intellectuel, qui, par l'intervention opportune de l'hygiéniste, auraient été délivrés de l'obex ordinairement physique. A cause d'une irrégularité aux yeux, aux oreilles, à la gorge, etc., tel enfant végète à l'école et passe pour stupide, maussade, incapable d'attention. Le médecin ou la garde-malade experte auraient vite aperçu le défaut, et l'enfant soulagé, guéri, de *minus habens* serait devenu élève de mentalité normale.

Pour créer, chez nos gens de campagne, un préjugé favorable aux prescriptions de l'hygiène, il faut en donner un exemple sévère et pratique à l'école; il faut un mouvement d'ensemble qui presse fortement sur les habitudes des petits enfants.

* * *

La propreté, l'aération des classes, l'orientation de la lumière, les cabinets d'aisance, autant de points où l'on est bien loin de la perfection dans nos écoles de campagne.

On enseigne l'hygiène à l'école rurale! C'est magnifique. Outre qu'il faut, pour paraître sérieux, fonder cet enseignement sur l'observation rigoureuse des lois de l'hygiène à l'école, notons en particulier qu'une foule de petites pratiques hygiéniques sont en même temps ce qui peut s'appeler « la

menue monnaie du savoir-vivre ». La meilleure façon de soutenir cet enseignement, c'est que mademoiselle l'Institutrice ne tienne pas sa monnaie en poche, ou si vous le préférez, qu'elle donne absolument le bon exemple, avec le laisser-aller d'une vieille habitude à soi. Ainsi par l'hygiène morale et physique, elle doit élever les enfants à une meilleure notion de la dignité personnelle.

Des planches d'anatomie humaine aideraient efficacement à l'enseignement de l'hygiène; répandraient dans la population un vocabulaire qui fait défaut; provoqueraient une saine curiosité; ajouteraient à la précision de tant de connaissances.

Dans la classification des élèves, des plus jeunes surtout, au lieu de constituer une seule masse de trente, quarante ou cinquante enfants pour une seule maîtresse, si l'on distinguait les plus tardifs, comme le veulent les protagonistes de l'hygiène mentale: l'on aurait deux classes, nombreuses encore sans doute, mais homogènes, ce qui est un minimum pédagogique. Tandis que le pêle-mêle de quarante ou cinquante enfants, à niveaux disparates, annihile en grande partie l'effort de la maîtresse et retient l'élan des plus doués. Puisqu'il y a une science pédagogique et que l'on s'en vante, que ce soit pour la pratiquer à n'importe quel prix.

Une cour de récréation spacieuse est nécessaire au développement physique des enfants; mais ce qui est plus important, c'est que les enfants n'y soient pas abandonnés à eux-mêmes.

La récréation est-elle organisée dans nos écoles rurales? Absolument pas! Autour de l'école, un terrain vague, tel que la nature le présente, une fontaine souvent: c'est tout. A la moindre pluie, un cloaque. Et pour amuser les enfants? Rien. Ils sont livrés à l'instinct de leur brutalité native, ou abandonnés à la niaiserie de leur âge inexpérimenté. Il n'en peut sortir rien de bon!

Il y a belle lurette que, chez nos frères d'autre langue, l'on a organisé les amusements à l'école, et qu'ils servent à actualiser, à mettre en pratique les préceptes moraux dont on détaille en classe l'enseignement difficile. La récréation bien comprise, intelligemment conduite, est pour l'enfant le moment d'éprouver ce qu'il a compris, ce qu'il a goûté des leçons reçues, ce qu'il se sent la conviction, la bonne volonté de réaliser dans son langage, dans sa conduite. C'est quand qu'il s'amuse que l'on trouve peut-être les meilleures occasions de lui inculquer le sens de l'honneur, l'esprit de solidarité, le sens social. Au frottement avec les autres le tempérament se freine, le caractère se forme.

« Tout en s'amusant, la jeune génération contracte des habitudes de discipline, d'action com-

mune, d'observation et d'adresse. »¹ Et puis, il y a le vocabulaire! Que vaut une langue dont vous ne savez pas le vocabulaire usuel? Dès qu'ils s'amusent, nos enfants parlent l'anglais, ou je ne sais quel mélange d'expressions qui n'a même pas le relent populaire d'un argot ingénieux.

Voilà donc plusieurs traits qui manquent encore à la perfection de nos écoles rurales! Hélas, nous ne sommes pas au bout du compte. . .

¹ Ed. Iournier.

VI

HIER ET DEMAIN

*« Les écrits restent... maintiennent
un esprit; au passé conjuguent
le futur. »*

La petite école devrait-elle avoir des archives? Serait-il convenable, utile, nécessaire, qu'elle ait sa bibliothèque? Tout le monde en convient. En attendant nos écoles demeurent sans archives et sans bibliothèque.

Pourquoi? Par la négligence de plusieurs et par suite de l'inobservance de la loi.

Pourquoi l'école rurale n'aurait-elle pas ses archives? Ce sont des titres de noblesse. Les archives scolaires, dans leur humble milieu, affermiraient le passé, créeraient un intérêt premanent, permettraient d'établir des comparaisons instructives, obligeraient à des progrès incessants. Les archives donneraient à l'école plus d'importance, apporteraient

aux maîtresses les leçons d'hier, les rendraient prudentes et sérieuses, donneraient l'impression profonde qu'on y travaille pour l'avenir par le souvenir vivant du passé. Elles seraient un stimulant : les archives enregistrant les faits à la gloire des plus courageux, des plus brillants, à la honte des paresseux. . .

De fait nous avons comme archives le cahier des délibérations de messieurs les commissaires d'école. Et c'est fort respectable ! Mais trop souvent c'est tout.

Il y a pourtant d'autres sources d'informations dont l'école devrait garder trace et qui, à la longue, deviendraient un foyer d'intérêt intense. Nos écoles rurales ont au moins soixante-quinze ans d'existence, du moins en nos vieilles paroisses. Quel dommage que d'anciennes paperasses n'en témoignent pas davantage.

Chaque année on établit un cahier de présence, avec inscription du nom des enfants, de leur âge, de la classe qu'ils font. La loi ordonne leur conservation : qu'en reste-t-il ? Nous avons visité une soixantaine d'écoles sans en trouver nulle part que cinq ou six. Dans beaucoup d'écoles, on ne peut retrouver le cahier de présence de l'année précédente pour établir le classement des enfants ! . . .

Il devrait y avoir, chaque année, pour les classes des cours moyen et supérieur un cahier des notes,

appréciation quotidienne des récitation et de la correction des devoirs: c'est la marche à l'étoile de chaque enfant! Chaque mois, sinon chaque semaine, il devrait y avoir alternativement une revue orale ou écrite des matières scolaires avec la note de mademoiselle l'Institutrice. Il devrait y avoir une lecture solennelle des notes, et la proclamation des succès, du « rang » de chacun: et conservation devrait être faite de tout cela dans les archives scolaires. Quel stimulant! Vous chercherez en vain quelque chose de ces pratiques, ou le reliquat de ces notes en nos écoles rurales!

A la fin de l'année, mademoiselle s'est solennellement recueillie, et, en une liste des récompenses, elle dresse pour chaque élève, le bilan des succès annuels. A la distribution des prix, les proclamations créent dans le coeur de nos petits enfants, les plus douces et les plus nobles émotions. Telle carrière brillante de monsieur l'avocat, de monsieur le juge, de monsieur le député ont eu ces débuts! Que restent-ils de ces rayonnements premiers d'une vie intellectuelle? Rien.

Ou plutôt rien de toutes ces pratiques à l'école rurale. La maîtresse ne prend aucune note des succès quotidiens. Il n'y a pas de revues sérieuses au cours de l'année. Et les prix sont donnés absolument à tous les enfants; la qualification de quelques-unes de ces récompenses se faisant au petit

bonheur de la mémoire, des sympathies ou de l'humeur.

Le gouvernement fournit mademoiselle l'Institutrice de livres d'enseignement; il y a tout de même dans nos écoles des cartes, géographiques ou autres; et les vieilles tribunes d'autrefois, et les vieux bancs d'école où nos pères polissaient. . . leurs hauts-de-chausses! Que reste-t-il de tout cela? Si peu que rien!

A côté des archives, dans nos écoles, même du dernier rang, il devrait y avoir une toute, toute petite bibliothèque. Il y aurait un rayon pour mademoiselle l'Institutrice, et quelques rayons pour les enfants, surtout les plus âgés. Chaque année une prévoyance intelligente y ajouterait quelque chose.

Au rayon de mademoiselle l'Institutrice, il y aurait des livres d'enseignement; les plus anciens couverts de poussière comme de cheveux blancs; les plus récents, plus jeunes, attirant plus la curiosité de la maîtresse, seraient tout reluisants d'avoir été souvent consultés; puis quelques traités de pédagogie; surtout la collection de l'Enseignement primaire qui est une mine pour une maîtresse un peu active. Le gouvernement adresse à titre gracieux un exemplaire de cette excellente revue à chacune de nos écoles. Cherchez-en trace, vous ne trouverez rien. Pas trace davantage du moindre embryon de bibliothèque!

II

Le Milieu Spirituel

I

LA COMMISSION D'ÉCOLE OU LE MILIEU FAMILIAL

« Tamquam bonus paterfamilias. »

De l'organisation des écoles primaires rurales dans le Québec, nous ne voulons rappeler ici que la Commission scolaire et le contrôle de l'enseignement public dont les Inspecteurs sont les principaux agents.

Notre système scolaire s'exprime, au sommet, par le « Comité catholique de l'Instruction publique ». Lequel comprend :

a) nos Seigneurs les Evêques du Québec, représentant l'Eglise;

b) un certain nombre de laïques, choisis parmi les plus compétents, représentant les chefs de familles;

c) un surintendant de l'enseignement primaire représentant l'Etat.

Ce comité est le centre juridictionnel de l'enseignement dans notre province.

Au deuxième plan, à Montréal, les écoles de l'énorme population se sont organisées sur le même modèle: une commission formée de trois éléments représentant les trois pouvoirs, religieux, familial, public.

Au troisième plan, à la campagne, d'où vient la direction immédiate des écoles? D'une commission formée d'un certain nombre de laïques, élus par les pères de famille.

La commission impose la taxe scolaire. Elle bâtit, entretient, meuble l'école. Elle choisit l'institutrice et fixe ses appointements. Bref, toute l'organisation matérielle, pédagogique et morale de l'école, à la campagne, dépend de la commission scolaire.

Sous sa direction, la petite campagne fait des sacrifices notables pour la construction et l'entretien de ses écoles, dans des conditions autrement difficiles que celles dont bénéficient les centres nombreux. La rétribution des institutrices s'est améliorée tout en restant fort éloignée de nous assurer un personnel compétent. Par contre, si l'on compare l'oeuvre de la commission d'école à l'idéal

marquée par notre programme d'étude officiel, et par les affirmations les plus communément admises de la science pédagogique, il y a lieu de se demander pourquoi nos commissaires ruraux n'ont pas su atteindre à des progrès scolaires dont on ne peut s'empêcher de s'étonner de les voir négliger, dans notre seule province, au dépens d'une multitude d'enfants qui méritent mieux?

De fait, nous y faisons allusion tout à l'heure, il y a une situation matérielle qui excuse ces lenteurs. Dans nos petites campagnes, la population restreinte rend onéreux aux contribuables les moindres progrès. Ils sont très peu nombreux et donc toujours les mêmes à se faire tuer. L'appel légendaire: « Debout les morts! » s'adresse toujours aux mêmes héros. L'on peut concevoir sans scandale que les héros même s'en fatiguent!

Les commissions scolaires et les conseils municipaux, représentatifs de petits groupes de population, sont dans une continuelle impasse. Commissaires et conseillers sont cruellement partagés entre le devoir de prendre le meilleur intérêt de la chose publique et le désir d'éviter au contribuable, proche de chacun d'eux et qui se croit déjà écorché, un impôt trop lourd. Cette opposition se résout par un compromis: on se borne à une maigre routine dont c'est le propre de se refuser le plus longtemps possible à l'innovation, à la marche en avant, mi-

nimum d'activité dont on se console, dont on se contente, dont on se félicite par la pensée des dépenses comprimées au minimum!

Puis, la campagne souffre de l'après-guerre comme et avec le reste du monde. Argument provisoire sans doute, mais qui dure comme tant de provisoires et menace de durer assez pour qu'il soit permis de le noter ici. Le train financier de la vie publique s'est alourdi à cause de la guerre et pour toutes sortes de raisons qui, pour ne pas tenir intimement à la guerre, ont été aggravées par elle. A cela ajoutez que nos familles s'obstinent à soutenir un éclat de vie, à jouir de raffinements auxquels elles se sont trop vite habituées en un moment de prospérité inouïe dont elles auraient dû deviner qu'il serait éphémère. D'où un profond déséquilibre dans le budget public et privé. Nos gens en sont restés défiants. Et chacun, refusant de diminuer ses dépenses somptuaires personnelles, réclame contre les dépenses d'intérêt public, sous le prétexte à demi plausible, d'une diminution de revenu.

N'oubliez pas enfin la loi du moindre effort qui handicape universellement les hommes dans leur marche vers le mieux: il serait surprenant que nos campagnes, je veux dire ceux qui les habitent, pussent éviter ce bâton dans les roues!

Que résulte-t-il de ces forces contradictoires? c'est le cas du remous, quelque chose s'agite, mais

contre le courant. Il est difficile d'en sortir. Dans le secret, il y a la volonté de piétiner sur place, le jeu d'un égoïsme qui refuse de s'accuser, et surtout de se rendre, cependant qu'à la surface le tourbillon des discussions donne l'agréable illusion que l'on s'occupe de la chose publique, de quoi la conscience populaire se satisfait. En réalité, ces apparences ne trompent pas tout le monde, elles habituent nos gens à se désintéresser du bien général, souvent à s'en moquer, voire même pour plusieurs à s'en faire les ennemis.

C'est ainsi qu'il en va des intérêts de l'école de campagne. Vous entendez bien qu'il y a d'honorables exceptions et qu'il serait injuste de les oublier! Mais en général nos commissions scolaires souffrent de cet état de chose. Quelquefois les élections passent inaperçus dans l'indifférence de tous: le secrétaire du bureau de votation, seul et renfrogné, en est réduit à invoquer le Lieutenant-Gouverneur en Conseil. C'est alors de Québec que nous vient la nomination des nouveaux commissaires. Souvent le candidat est proposé par surprise: il reste le plus étonné de son triomphe qu'il doit accepter sous peine d'amende! Ordinairement, les candidats, flanqués chacun de deux amis qui les présentent, forment tout le public.

La commission dûment constituée, l'atmosphère se charge plus facilement d'électricité. A la moindre

manifestation d'activité de la part de ses membres, des nuages d'inquiétude montent à l'horizon paroissial. Bientôt grondent les discussions; l'opposition suscite l'opposition; les frictions provoquent la foudre et l'orage éclate! On est loin du calme plat d'avant les élections. . .

La raison du grabuge? Quelques réparations à une école qui menacent ruines. La réfection d'un tableau noir qui refuse de se laisser blanchir à la craie. . . ou l'achat d'un compagnon qu'il faudrait donner à sa solitude.

L'opportunité de fournir de la craie de couleur à mademoiselle l'Institutrice. . .

L'exhortation de M. L'Inspecteur a) de donner à l'école un meilleur chauffage; b) d'y installer un cabinet d'aisance hygiénique; c) de la pourvoir progressivement d'un bon outillage scolaire. Le conseil de M. le Curé qui suggère l'emploi que l'on pourrait faire du subside du Gouvernement (de cent à deux cents dollars par année), par exemple: enrichir graduellement l'école de tableaux de catéchisme, d'histoire sainte, d'histoire du Canada, de tableaux de choses à l'intention des tout petits; ou encore, fonder une bibliothèque à l'usage de la maîtresse et des élèves. . .

Puis, peu à peu, le calme se refait dans l'accord de tout le monde sur une demi-mesure ou le renvoi à six mois.

La première raison, donc, de l'inertie de nos commissions scolaires est d'ordre pécuniaire. C'est une grande difficulté pour elle de trouver les ressources financières exigées pour la création et l'entretien d'une école moderne. Un gros subside du Gouvernement aux écoles rurales résoudrait le problème. Et le mouvement scolaire prendrait tout de suite un magnifique essor si le Gouvernement octroyait annuellement le ou les millions de l'aide à l'école rurale. Songez que sur les \$225,000. de contribution annuelle que le Gouvernement accorde aux écoles primaires, la part des écoles rurales est réduite à \$25,000! Je me hâte de reconnaître que le Gouvernement, par la voix du Secrétaire provincial, a proclamé plusieurs fois son intention de secourir enfin nos écoles de campagne. Les Etats-Unis dépensent des milliards pour leurs écoles primaires. Il nous faut notre premier million et pour les écoles de rang!

Mais il reste à manifester une autre raison de l'inertie des commissions rurales. La loi, prévoyante, marque l'emploi qu'elle doit faire de son initiative, mais laisse la commission à son initiative. De fait, à qui faire confiance pour la conduite de leurs écoles sinon aux pères de familles, puisqu'il s'agit de l'instruction, de la formation de leurs enfants? C'est pourquoi, pour diriger les délibérations des commissaires, la loi a prévu un « ordre du jour ».

Cet ordre du jour s'inspire de la loi des écoles, du programme officiel des études, des intérêts de chaque localité. Comment se fait-il que de tant de précautions, de toutes ces indications savamment ménagées, il ne résulte pour nos écoles, à la campagne, qu'une vie routinière, un milieu où l'on ne peut s'instruire, qu'à la condition d'en sortir? Loin de nous de vouloir tout expliquer sur le dos de nos commissaires, et même les meilleures explications de ce triste phénomène viennent d'ailleurs comme nous le dirons. Mais il demeure que nos commissions scolaires rurales n'ont sans doute pas suffisamment compris l'importance de tout le programme prévu de l'enseignement primaire; elles n'ont pas connu ni apprécié les méthodes pédagogiques nécessaires, ni leurs progrès établis par les docteurs en cette matière; elles n'ont pas recherché ni appliqué un contrôle, encore moins ont-elles voulu l'améliorer comme un stimulant opportun.

Dans ces conditions n'y aurait-il pas lieu d'ajouter à la compétence morale et technique de nos commissions rurales?

Si j'en appelle à ce qui se passe hors la campagne, ce n'est pas pour proclamer que dans nos écoles urbaines tout est parfait. Mais n'est-il pas évident qu'à Montréal, par exemple, une direction plus éclectique affirme son *go ahead*, marque par des réformes incessantes son incessant contact avec le

mouvement scolaire universel, enregistre les progrès pédagogiques en s'empressant d'en appliquer les données dans les écoles qui lui sont confiées?

Il ne s'agit pas de tout bouleverser. La commission de nos écoles rurales doit rester ce qu'elle est, l'élue des pères de famille, en conformité avec le droit naturel des parents, et avec l'enseignement constant de l'Eglise. Et même, à la campagne, les chefs de famille élisent « immédiatement » les commissaires d'école, avantage que Montréal a perdu et que nous devons conserver absolument. Mais par contre, dans la grand'ville, ils ne font pas défaut les laïcs compétents qui sont heureux cependant de profiter de la collaboration du clergé ou appellent à siéger parmi eux d'anciens professeurs à cause de leur expérience.

La collaboration du prêtre est déjà consacrée par la loi, par le Comité catholique central. Elle résulte d'un droit de l'Eglise partout reconnu dans le Québec. Tout catholique doit savoir que la mission d'enseigner, que le prêtre a reçue de Notre-Seigneur, crée chez lui une aptitude même quant aux sciences profanes. Depuis trois siècles que les prêtres enseignent en Canada français, ils n'ont pas, que nous sachions démerité en quoi que ce soit, et l'on ne peut oublier les preuves qu'ils donnent tous les jours de leur compétence comme de leur dévouement. De plus, la lumière chrétienne en pénétrant

l'enseignement humain assure ses progrès, défend l'intelligence et la morale de toute aventure.

Toucher à la commission scolaire rurale paraîtra délicat, peut-être téméraire en certains milieux? Nous n'avons nullement la prétention d'apporter une solution définitive, mais nous sera-t-il permis d'affirmer qu'un certain renouveau est là nécessaire. Du choc des opinions peut jaillir la lumière, le vrai remède: risquons le nôtre.

A l'instar donc du Comité catholique central, des commissions scolaires de Montréal, pourquoi le Curé, dans sa paroisse, ne ferait-il pas partie, *ex officio*, de la commission d'école rurale à la campagne?

Actuellement nos commissaires ruraux n'ont pas les moyens de contrôler le classement des élèves, les méthodes des institutrices, le travail efficace des écoles. Ils ne peuvent apprécier le concours nécessaire dont ils devraient seconder les efforts des maîtresses: ces dernières savent qu'elles n'ont pas d'exigences pédagogiques à faire valoir. Incomprises et sans influence, toute leur politique est de s'effacer. Ce sont des découragées qui ont raison de l'être. Leur instabilité, leur circulation incessante d'une école à l'autre résulte de la même situation; la juste qualification des meilleures et l'élimination énergique des autres est relativement impossible avec la commission telle qu'elle est composée maintenant.

Il est entendu qu'il n'y a pas de recettes magiques, ni de remèdes sans aléa. Ce n'est certes pas une raison de refuser toute tentative d'amélioration.

Nos commissions rurales, en s'ouvrant au prêtre ou à un autre représentant qualifié du Conseil de l'Instruction publique, s'assureraient une collaboration compétente et sympathique. Ce serait pour les commissaires progressifs un solide appui, un regain d'autorité. Des avis désintéressés se feraient entendre et donneraient chance à une poussée plus hardie au mouvement scolaire. À l'intérieur de la Commission, une voix compétente et autorisée pourrait seconder et commenter les justes exigences, les conseils de M. l'Inspecteur des écoles.

Le conseil municipal de Montréal, selon la nature des affaires qu'il doit transiger, éclaire sa conscience en consultant avocats, architectes, ingénieurs de toutes sortes, hommes d'affaire. . . Serait-il donc si étonnant que nos commissions rurales ouvrisent leur rang à quelque compétence qui sût éclairer leur religion sur la conduite et l'ordonnance difficiles des écoles?

Sans aucun commentaire, nous tenons cependant à signaler un autre défaut de nos commissions d'école: leur isolement. Les commissions d'une même région, celle de l'Inspecteur, devraient se réunir une fois l'an. L'on tirerait de ce voisinage habilement exploité un stimulant dont nos écoles profiteraient.

II

L'INSPECTORAT OU LE MILIEU SCOLAIRE

« *Quasi cursores. . .* »

L'inspecteur d'école est le technicien de l'enseignement primaire. Il peut en contrôler le mécanisme. Cette maîtrise le qualifie pour sa fonction. Son office est de surveiller, de stimuler, de faire en chaque école le point d'étiage.

Il nous rappelle l'envolée de l'excitateur à travers le collège qu'il tire de son sommeil pour le remettre en pleine activité. L'inspecteur, dans le milieu scolaire est un excitateur de la vie intellectuelle dont il doit maintenir le mouvement à son maximum.

Que l'office de l'inspecteur soit de toute première importance, c'est une Amérique qu'il n'est pas essentiel, ici, de redécouvrir. Au surplus, nous avons un corps d'inspecteurs dont il serait facile

de faire l'éloge. Tout nous porte à croire, en effet, qu'ils ont la compétence, voire la culture et le zèle de leur profession.

Mais il ne s'agit pas des inspecteurs, il s'agit de l'inspection, et voici le problème: tel qu'il fonctionne, l'inspection peut-il atteindre à des résultats pratiques? Sans mésestimer les services qu'il rend déjà, disons cependant que, par la faute du système actuellement pratiqué, l'inspection n'a pu tirer les écoles rurales de la routine pour leur imprimer un élan de vie et de progrès. La raison en est simple: nos inspecteurs surchargés minimisent nécessairement leur travail dans chaque école, et, malgré qu'ils fassent, n'arrivent pas à la sortir de l'ornière. Dans telle région, l'inspecteur a cent écoles à parcourir. Il doit les visiter, chacune, deux fois l'année. Or, en moyenne, l'année scolaire compte deux cents jours. Il n'y a qu'une manière de faire trois cents visites en deux cents jours à cent cinquante écoles: c'est de les faire en courant. D'autant plus que l'inspecteur, même expérimenté, doit ou devrait préparer les tests, les examens qu'il fera subir, il lui faut du temps pour la correction des nombreux écrits qu'il rapporte ou devrait rapporter de ses tournées d'inspection. . . Et puis même un inspecteur a le droit de se reposer, de vivre sa vie de famille!

Et voilà qui explique le passage vertigineux des

inspecteurs dans nos paroisses. Ils sont pressés, très pressés; en quatre heures, ils ont facilement « visité » quatre ou cinq écoles. Que voulez-vous? ils n'ont pas le temps de demeurer, ils n'ont pas les moyens de revenir... Parce que l'inspecteur fait ses visites à ses frais ce qui n'est pas pour les lui faire prolonger ou multiplier.

— Ne reçoivent-ils pas une indemnité de cinq cents dollars pour frais de voyage?

— Parfaitement. Et après? Calculez: cinq cents dollars pour parer aux frais de trois cents visites à cent cinquante écoles!

— Mais chaque visiteur a-t-il cent cinquante écoles à visiter?

— Pour ce que les autres en ont de moins, les dépenses n'en sont pas si notablement diminuées qu'un si faible subside puisse y suffire; et les inspecteurs restent à double titre débordés par une besogne exagérée.

Donc, faute de temps surtout, les visites ne peuvent prendre l'importance qu'il faudrait pour faire oeuvre utile. Bref, si les inspecteurs sont en état d'appliquer le programme le plus idéal, actuellement ils n'en ont pas la possibilité pratique. *Faute de sanction*, et nous le soulignons, l'action des inspecteurs perd pratiquement cinquante pour cent de son efficacité.

Mais examinons ce qui se passe, entrons dans

quelques détails, et sans prétendre tout relever ni rien dirimer, disons partiellement au moins ce qui pourrait être tenté pour promouvoir la formation pédagogique de nos institutrices, et assurer le succès de leur enseignement par le contrôle de l'inspection.

« L'ambiance recèle un esprit. »

L'un des premiers devoirs de l'inspecteur est de vérifier l'état matériel de l'école et le mobilier scolaire. N'allez pas croire qu'il y manque ! Lisez ses rapports, voyez les instructions qu'il laisse aux institutrices, les prières urgentes qu'il adresse aux commissaires d'école, et vous serez édifiés. Après cela, faites le tour des écoles rurales, et vous constaterez que les années s'écoulent sans que s'améliorent les conditions matérielles de l'école, et surtout sans que s'établisse l'enseignement intuitif.

Orientation de la lumière, aération, pupitres modernes, cabinets d'aisance, eau potable présentée dans des conditions de propreté suffisante, cour de récréation convenablement organisée, discipline éducative pratiquée, etc., etc. : nos inspecteurs en sont depuis des années à reprendre cette prédication, refrain de circonstance, ronron inoffensif mais officiel dont il s'acquitte sans espoir de l'imposer, pour lequel d'autre part nos commissaires sont convaincus n'avoir d'autre obligation que d'écouter la mu-

sique avec une politesse goguenarde, en laissant M. l'Inspecteur faire son devoir.

L'enseignement intuitif n'a pas d'autre sort ! Est-il besoin de remarquer que l'enseignement intuitif n'est pas organisé pour peu qu'aux murs de la classe l'on suspende deux ou trois tableaux plus ou moins disparates, et qu'il ne s'agit pas de conclure à plume que veux-tu de la présence d'un boulier ou de quelques vieilles cartes géographiques offertes pendant dix mois à la contemplation d'enfants de six à huit ans.

Il serait curieux d'extraire, pour les dix dernières années des comptes-rendus de messieurs les inspecteurs, les paragraphes qui disent leurs doléances sur ce chapitre de l'enseignement intuitif, y compris leurs suggestions pour l'établir dans les écoles rurales. Nous trouverions là, en bon papier, un ruban suffisant à ceinturer tout le Québec. Cependant l'enseignement intuitif est encore à venir avec la méthode phonétique, avec l'étude d'un vocabulaire pratique qui assure à la campagne la vraie restauration de la langue française.

Il revient encore à l'inspecteur de constater la conservation en bon état des archives de l'école. La loi défend aux maîtresses démissionnaires de détruire les « Cahiers de présence » qu'elles ont tenus

d'office. Comment se fait-il cependant qu'ils disparaissent si vite qu'il arrive souvent qu'au début d'une nouvelle année, pour classer les enfants, on cherche en vain la dernière liste! Pour ces cas n'y a-t-il pas une sanction prévue par la loi, et pourquoi n'est-elle pas appliquée?

La loi ordonne la reliure et la conservation de la revue pédagogique: « l'Enseignement primaire », gratuitement offerte aux écoles par le Gouvernement. . . et demande à l'inspecteur d'y veiller. Allez-y voir!

Vous trouverez au grenier de l'école un tas informe de papier que des souris analphabétiques, mais douées d'instinct, grignotent pour se faire des nids: c'est presque l'Enseignement primaire à la poubelle! En furetant dans le placard-oubliette, vous découvrirez, en quelques écoles, quelques volumes désassortis. . .

Après cela vous entrevoyez, dans le rapport de M. l'Inspecteur, quel alinéa, long et éloquent, il peut consacrer à la bibliothèque de l'école rurale...

Le remède? Nous ne savons. Peut-être ceux-ci: de *l'argent* et une *sanction* à l'appui de l'autorité de l'inspecteur.

Pourquoi les subsides aux municipalités scolaires rurales sont-ils accordés sans condition? Les commissaires devraient être obligés de les employer à l'amélioration immédiate de leurs écoles, selon

les suggestions des inspecteurs, ou du visiteur ecclésiastique nommé par le Comité central.

M. l'Inspecteur trouverait là l'occasion nécessaire à une sanction qui donnerait du ressort à ses ordonnances et en assurerait la mise à exécution. En peu d'années, nos écoles, par un usage intelligent des fonds publics, seraient outillées des mille objets nécessaires à l'instruction des tout petits. Après le mobilier scolaire, l'on embellirait le pourtour de l'école; des arbres seraient plantés, des plantes cultivées, et la maîtresse cueillerait au parterre des fleurs pour orner sa classe. . . La cour de récréation, au lieu du cloaque ordinaire, serait nivelée, travaillée pour offrir aux enfants un emplacement propre; des jeux seraient organisés méthodiquement pour leur développement physique, sportif et éducatif. En peu d'années, répétons-le, l'école de rang se présenterait, à nos regards enchantés et aux applaudissements de tous, comme un atelier pédagogique outillé selon les exigences d'un progrès éclairé.

*« L'Inspecteur est la leçon de chose
du professeur. »*

La loi, qui crée le système scolaire, fournit à l'école le pouvoir moteur, comme le ressort à une montre. Le commissaire d'école en a la clé et la remonte tous les ans. Le programme d'études en

détaille les rouages; quand la montre est bien réglée elle donne l'heure juste, quand l'école est bien réglée les enfants s'instruisent. Or, c'est le balancier qui règle la montre, à l'école c'est l'institutrice; mais c'est l'horloger qui ajuste le balancier, corrige tout le rouage et le met au point, à l'école c'est l'inspecteur. Il se rend compte des connaissances de l'institutrice, de ses méthodes, de l'application qu'elle en fait; il met les choses au point, il les rajuste par ses conseils, il rallume le zèle par ses encouragements, il signale délicatement les défauts. L'examen qu'il fait des élèves établit les résultats obtenus.

Pour la maîtresse, c'est une leçon de chose qui lui trace la voie, affermit sa conscience pédagogique, ajoute à son expérience. Pour l'école, c'est un contrôle dont toute la vertu se tire de la compétence et du zèle de l'inspecteur, et qui la maintient en une saine et perpétuelle alerte.

S'agit-il des débuts d'une nouvelle institutrice? Comme il est important qu'elle ait un guide dans l'art difficile de l'enseignement et plus encore de l'éducation! La classification des enfants, leur évaluation psychologique, la distribution quotidienne du programme à parcourir, les trucs pédagogiques, que de difficultés! Il ne faut sans doute pas devancer la lente expérience, et une jeune maîtresse d'école a le droit de se tromper tout comme une ancien-

ne; puis chacune a son talent, une somme différente d'étude, plus ou moins d'entregent: il demeure, n'est-ce pas, que sa mise en valeur peut être hâtée, sauvegardée de bien des erreurs par la compétence et le zèle de M. l'Inspecteur. Que d'impairs il peut lui éviter, que de défauts il peut prévenir, quelle confiance il peut insuffler. . .

Il faut savoir que la plupart des institutrices, à la campagne, n'ont pas eu l'avantage de l'école d'application, de l'Ecole Normale, où éprouver, sous l'oeil de maîtres d'expérience, la théorie pédagogique, et, dans ces conditions, il est facile d'imaginer comme il est difficile pour ces jeunes filles d'acquérir la pratique de l'enseignement. Leur isolement dans les écoles rurales ne va pas à diminuer la difficulté. En sorte que, sauf les exceptions qu'il est facile de compter à la lumière des statistiques, nos institutrices n'ont pas d'autres modèles à évoquer que les classes auxquelles elles assistaient lorsque, à la prime fleur de l'enfance, elles faisaient leurs études primaires. Et la plupart n'ont pas dépassé la cinquième ou la sixième.!

Chez les religieux, le professeur qui essaie son premier vol dans l'enseignement trouve un confrère à ses côtés pour suivre ses évolutions et lui offrir les directions, les conseils nécessaires. Le confrère lui-même fait la classe sous les yeux du néophyte à même de profiter du double procédé. Puis le di-

recteur de la maison continue de surveiller ce nouveau maître jusqu'à ce qu'il ait démontré une suffisante maîtrise. D'autres moyens de plus d'envergure continueront d'année en année l'entraînement pédagogique de toute la communauté; mais c'est là un autre problème qui nous occupera plus loin.

Voilà donc ce qu'il s'agit de reproduire à l'école rurale par le seul apostolat de l'inspecteur. Et nos inspecteurs connaissent tout cela. Certes, ils ne demandent pas mieux que d'aider à la formation des institutrices commises à leur soin. De fait ils sont dans l'impossibilité d'entreprendre quoi que ce soit de sérieux. La seule occasion qu'ils en ont est l'unique conférence annuelle qu'ils donnent à l'automne, aux petites maîtresses. On reste loin du compte.

À la vérité, l'inspecteur ne peut suffire à toutes les tâches qui s'imposent. Comment voulez-vous qu'il suive efficacement deux cents à deux cent cinquante institutrices, surveille leur entraînement personnel, et en même temps soumette quinze cents à deux mille élèves aux examens sérieux que la méthode pédagogique la plus rudimentaire impose? Le moteur n'est pas proportionné à tant de mécanisme! Ou borner la juridiction de l'inspecteur à un maximum de quelque vingt-cinq écoles, ou lui donner quelques suppléants. Ou mieux, sans doute, faudrait-il employer ces deux moyens à la fois. Il faudrait créer les professeurs-missionnaires.

Supposez, en effet, un religieux ou une religieuse, de vieille expérience. . . un instituteur, une institutrice, chevronnés à point, lesquels, à périodes réglées, feraient la visite des écoles de deux ou trois paroisses commises à leur soin. L'inspecteur garde la haute surveillance de tout son domaine; il fait travailler parallèlement les suppléants, les institutrices et les élèves. Nos maîtresses d'école ne peuvent aller à l'Ecole Normale, L'Ecole Normale ira aux maîtresses d'école. L'Institut pédagogique formule le programme de cette formation nécessaire, il en apprécie les résultats en accordant ses diplômes; mais ces études, sans la direction d'un professeur, décourageraient nos institutrices trop imparfaitement préparées; le suppléant offrirait cette importante collaboration. Il dirigerait les études de ses pupilles, résoudrait les difficultés, remplirait l'office de répétiteur. Il rajusterait les méthodes d'étudier. Sa présence, sa sollicitude seraient un puissant stimulant. Il alternerait ce ministère avec celui de l'enseignement pratique: le missionnaire alors ferait la classe « du jour », ou la ferait faire devant lui. Ce serait pour nos maîtresses l'occasion irremplaçable de prendre une leçon « de chose vécue », de soumettre leurs difficultés et embarras et d'en recevoir, non plus théoriquement mais sur le vif, les meilleures solutions, avec toutes sortes de conseils et de trucs pratiques. Elles appren-

draient encore à se servir du tableau-noir, à en faire l'auxiliaire indispensable de leurs démonstrations, une perpétuelle leçon de chose agréable à l'élève et suggestive pour lui aussi des méthodes d'étudier, une aide-mémoire. Les institutrices qui ont la « prévoyance » du tableau-noir sont extrêmement rares. C'est un instrument dont elles ne savent pas jouer. Comment leur en faire le reproche si personne ne le leur a appris ! Cette lacune, aux cours moyen et supérieur, ne va pas sans d'immenses inconvénients à la campagne. Exemple : pendant que l'institutrice s'occupe d'une division sur les trois qu'elle doit enseigner, les deux autres devraient trouver au tableau-noir la tâche toute tracée qui les tient en haleine. Que de figures il faudrait savoir dessiner, que de tableaux synoptiques dont il faudrait donner l'exemple, qu'il faudrait se trouver le courage d'entreprendre ; toutefois, faute d'entraînement, l'on néglige un moyen d'enseigner qui exige plus que de la bonne volonté. Pour suppléer à cette carence et éviter de vouer à la paresse deux divisions forcément délaissées pendant que la troisième est sur la sellette, l'on suit une méthode qui peut être soutenue en théorie, mais qui en pratique condamne les enfants à piétiner sur place. Voici : l'on pratique au cours primaire rural ce qui se fait au collège classique pour la philosophie. Les élèves de première et de deuxième année sont réu-

nis en une seule classe. Le manuel de philosophie est divisé en deux sections, de sorte que tous les deux ans les élèves de première commencent par la deuxième section. Même en philosophie cela ne va pas sans dommage. Sans prétendre que ce régime soit absolument répréhensible, nous attestons qu'à la campagne il n'est pas possible de mener trois divisions de front. En réalité les plus avancés sont sacrifiés aux plus jeunes. En fin de compte tous les élèves vont au ralenti. La masse des enfants, à la campagne, est en retard de deux et trois ans. A quatorze ou quinze ans lorsque nos enfants de l'école rurale arrivent au collège ou au couvent, on est forcé de les plaquer en troisième ou en quatrième dont ils ont tout au plus la compétence. Très souvent du moins en est-il ainsi! Il y a un art de « faire travailler » les enfants. Il faut l'enseigner à nos maîtresses d'école. Un inspecteur multiplié par ses suppléants suffira à peine à la besogne.

L'examen est un autre contrôle absolument nécessaire. C'est une épreuve qui stimule l'élève, l'affermir. Cet essai lui apprend à exploiter ses connaissances. A quoi sert *embarquer* de nouvelles notions si l'on n'est assuré que les premières sont à leur place logique. Faute de cette précaution vous menez l'enfant à la confusion, à la fatigue, au dégoût. Si le maître qui préside l'examen l'a préparé, et sait aussi lui donner un but, cet exercice devient

l'occasion de vérifier si l'enfant a une vue synthétique des connaissances qu'on lui a enseignées pendant une certaine période. Ces connaissances ne sont-elles que juxtaposées dans sa mémoire? Sont-elles là comme les grains d'un chapelet qu'il ne sait pas enfiler? Ou, au contraire, l'enfant a-t-il entrevu l'ordre qui les rassemble pour leur donner toute leur signification? S'est-il assimilé toutes ces connaissances, sont-elles devenues sa substance, éprouve-t-il qu'il est soutenu par des convictions et qu'il peut rayonner la vérité? Catéchisme, langue, histoire, géographie se prêtent éminemment à cette « callisthénie » intellectuelle.

On ne saurait faire l'objet d'un examen sérieux de définitions disparates, de dates isolées, de notions plus ou moins rapprochées. Ce jeu de mémoire ne peut servir à contrôler l'enseignement qui est donné ni à faire le point de l'instruction reçue. Or, depuis dix ans que nous assistons aux « repasses » rapides imposées aux enfants par l'inspecteur « cheminot » nous n'avons pas une seule fois assisté à l'épreuve d'un examen sérieux.

Chez les religieux enseignants, et probablement dans toutes les grandes écoles primaires de Montréal, à compter de la troisième ou de la quatrième au moins, les grands examens, comme ils disent, sont préparés par un bureau spécial, soigneusement établis, imprimés et distribués sous plis cachetés aux

différentes maisons d'éducation qui en relèvent. Ils ont lieu deux fois par année: fin décembre ou janvier et fin juin; ils durent plusieurs jours, s'il le faut. Un visiteur les préside. Les professeurs sont interchangeés. Les élèves prennent ces épreuves au sérieux. Ils redoutent ces moments solennels tout à la fois et les désirent. Les résultats consacrent la gloire des plus intelligents, des plus travailleurs; ils réveillent ceux qui ont de la fierté au coeur; ils humilient fructueusement ceux qui ont des reproches à se faire. Les maîtresses elles-mêmes comprennent qu'ils jaugent leurs efforts ou mieux leurs méthodes, leur compétence.

Les conditions sont bien différentes à l'école rurale, c'est entendu, mais quelque chose de la même sorte devrait y être tenté qui relèverait dans la pensée des parents et des enfants la petite école de rang, lui donnerait l'allure d'une maison sérieuse, où réellement l'enfant qui y va sept, huit ou neuf ans de suite apprend quelque chose, se discipline, devient plus homme, *humanior*.

Quel est le curé qui trouve difficile de rassembler tous les enfants de sa paroisse, pour la retraite de quelques jours, pour le « grand » catéchisme du mois de mai, etc.? Pourquoi l'inspecteur, deux fois l'année, ne pourrait-il pas les réunir à l'école du village, à la salle paroissiale, ou faute d'autre local à l'église, une journée ou deux, pour les grands

examens, oraux ou écrits? Pourquoi n'y aurait-il pas un bureau central pour en préparer la formule que l'inspecteur ne décachèterait qu'au moment d'en distribuer la matière aux « examinands »? Une correction loyale estimée d'après un pourcentage mènerait à des idées claires, au stimulant nécessaire entre les écoles d'une même région. Voyez là une nouvelle étincelle de cette vie qu'il faudrait rallumer en nos écoles rurales pour en faire des foyers vivants d'instruction et de formation.

III

L'INSTITUTRICE ET LA CULTURE

« Tel maître, telle école. »

Il n'y a pas de régime scolaire ni de programme d'étude qui se suffisent. L'école la plus idéale doit recevoir une âme pour prendre vie et la communiquer. Cette âme, c'est le maître. D'où l'axiome *« Tant vaut le maître, tant vaut l'école. »* Autant dire: le maître *« fait »* l'école.

Il nous reste donc à examiner dans la vie vécue à l'école rurale, la tâche de l'institutrice et ses méthodes, en remontant à sa compétence que nous n'aurons pas la cruauté d'évaluer, mais dont nous essaierons de dire comment nous pourrions la compléter, la hausser peu à peu au niveau de son emploi.

Il ne sera pas inutile de rappeler ici ce que déjà nous avons dit qui touche à la tâche de l'institutrice et aux défauts de sa procédure. L'absence de la méthode phonétique pour refaire à nos gens une même prononciation; le vocabulaire dont l'ensei-

gnement n'est réellement pas organisé; les méthodes d'analyse, de synthèse, de lecture qui ne sont pas comprises et conséquemment ne sont pas maniées dextrement; tout « *un esprit pédagogique* » dont la flamme devrait vivifier l'enseignement entier pour lui faire produire une vie plus catholique, un élan plus vivant de patriotisme, une irradiation proprement française par son éclat de beauté et de bon goût: autant de moyens de produire la culture générale à laquelle nous prétendons, et dont le défaut à l'école de rang est absolument fatal à l'oeuvre scolaire. Voilà, nous l'espérons du moins, ce qui résulte avec clarté dans l'esprit du lecteur attentif qui nous a suivi jusqu'ici.

« *Paulo minora canamus.* »

Mais avant d'aborder l'objet principal de ces dernières pages, nous voudrions ouvrir quelques parenthèses pour disposer de différents points secondaires d'importance variée.

Serait-ce exagérer que de tendre à créer dans ce pays, pour l'élément d'origine française, un type d'écriture. Nos amis de langue anglaise ont essayé de résoudre ce problème. Nous, pas. Ils l'ont résolu d'une manière fort pratique. Nous nous sommes contentés de les copier. C'est fort modeste de notre part. Que n'avons-nous su garder le type

calligraphique des premiers colons de la Nouvelle-France!

Nous soumettons que nos artistes, et il en est parmi nos professeurs à qui l'épithète convient éminemment, devraient nous parer de cette élégance. Ils n'auraient qu'à ouvrir les vieux manuscrits de la période française de notre histoire, pour trouver là les plus beaux modèles de clarté et de grâce facile. Qu'on nous permette de signaler que la « *belle écriture* » de M. Lepage de Sainte-Claire, l'un des premiers curés de Saint-François-de-Sales, pâme d'admiration messieurs les graphologues!

Il est regrettable que l'on ait retranché la lecture latine à l'école primaire rurale. Elle importe à la fois au chant religieux et à l'étude de l'étymologie. La méthode phonétique présumée, il n'y a pas de doute qu'en quatrième ou cinquième les enfants ne se fassent un jeu de vaincre cette petite difficulté.

C'est une autre disgrâce qu'à l'école de campagne le chant, surtout le chant d'église, soit si parfaitement négligé. Le chant fait partie de la liturgie la plus sainte, la plus centrale en religion catholique et d'inspiration éminemment sociale: la Messe paroissiale. Quelle pénible corvée que d'organiser une chorale dans nos campagnes! Les bonnes, et souventes fois, les belles voix foisonnent! Mais on

ignore les éléments les plus rudimentaires du chant. Cependant la jeunesse chante et chantera quand même. Certes, c'est fort heureux! Ce qui est par contre infiniment malheureux, c'est qu'elle chante mal, c'est qu'elle chante de moins en moins notre intéressant folklore pour s'en tenir au bagoût d'un « jazz » deux fois désarticulé, c'est que faute de goût, elle ramasse trop souvent dans la boue la chanson qui y traîne.

Le solfège à l'école rurale résoudrait plusieurs problèmes fort pratiques.

Au primaire-rural, ce qu'il faut ce n'est pas tant de l'enseignement que de l'action agricole.

Dernièrement l'on a fait un essai d'enseignement agricole en quelques comtés. Nous avons été presque le témoin de l'une de ces classes à l'école de rang. Devant une vingtaine d'enfants âgés de sept à quatorze ans, dont les plus avancés sont de « quatrième », M. l'Agronome à la tribune fait une conférence! Il s'agit d'expliquer la théorie de la couche-chaude. Il la dessine au tableau-noir! Il parle! Les pauvres petits somnolent bientôt. . .

Le cher homme aurait eu un autre succès en choisissant pour donner, non pas une ennuyeuse leçon, mais une démonstration pratique quelque jour du mois de mars. Nous supposons qu'il aurait eu la prévoyance, aux bons moments, de se faire

réserver un peu de terre meuble, un coffre ou deux et quelques bêches par MM. les Commissaires. Il a la grâce du sourire et sait que cette monnaie lui achètera, chez le cultivateur voisin, le fumier vert nécessaire. Et là, en un coin exposé au soleil du midi, toute la classe réunie autour de lui, il *fait faire* la couche-chaude par les plus robustes des garçons. Il résume l'expérience « jouée » en quelques formules que ses élèves sont invités à consigner dans un cahier *ad hoc* réservé à recevoir au fur et à mesure le condensé des futures expériences agricoles. Plus tard encore un potager, préalablement labouré par le Commissaire intéressé, est bêché par les garçons, les carrés sont dessinés, et attribués aux enfants groupés par petites sections. M. l'agronome vient aux bons tournants. Mademoiselle l'institutrice suit, surveille, répète. Elle commande l'arrosage, le sarclage, tous les petits soins suivant la direction du professeur-agronome. Elle profite de cette action agricole pour faire l'éducation de ses petits cultivateurs en herbe en leur fournissant toutes les raisons qu'ils ont d'aimer la profession d'agriculteur. A l'occasion l'Agronome pousse un peu la théorie, donne une foule de conseils, fait le point d'admiration. Les enfants ont agi, ils greffent, comme naturellement ce qu'on veut leur enseigner sur l'oeuvre agricole dont ils ont été les ouvriers. Quelques photographies peut-être? Ca ne peut pas

ne pas rester: c'est vécu, c'est pratique, c'est intéressant. C'est le moyen de donner aux enfants le goût de l'agriculture ou de le développer; de leur communiquer le sens de l'ordre, le besoin de se rendre compte, de comprendre; de leur apprendre la culture des petits fruits, de ceux dont on n'a pas l'accoutumance encore sur la ferme. Et puis quel mal peut-il y avoir d'initier les petites filles comme leurs petits frères, puisque le potager est proche de la maison et qu'elles devront plus tard seconder le travail d'un compagnon. Vous réduiriez toute l'action agricole à l'entretien d'un parterre autour de la maison d'école qu'elle suffirait encore à communiquer un esprit ou à le développer, puisqu'il existe déjà.

À dire toute notre pensée, il nous semble bien que c'est difficile de prétendre à plus que cela. Il nous semble impossible pour bien des raisons qu'il serait trop long d'énumérer et qui se présentent du reste tout de suite à l'esprit, il semble impossible d'imposer l'organisation d'un jardin scolaire par école dans toute la Province. Mais le parterre devrait être créé; il fournirait toute l'opportunité nécessaire à l'enseignement embryonnaire de l'agriculture et surtout à créer un esprit de corps, une affection éclairée de ce noble métier et la fierté de s'y adonner.

Le ministère de l'agriculture multiplie avec raison les champs de démonstration à la campagne:

pourquoi n'en pas instituer un, à demeure, à l'école de rang? Encore faudra-t-il que nos agronomes se fassent une bonne langue agricole. . .

Et l'apiculture? Chaque école devrait avoir sa ruche. L'intérêt en serait fort piquant, il faut le dire ici. Quelle est la ferme dans le Québec qui ne devrait avoir son petit rucher, sa récolte de miel?

Et l'aviculture? Rien qui donne actuellement moins de confiance, parce que la plupart de nos cultivateurs, de nos cultivatrices ignorent ce genre de culture.

De fait, l'aviculture et l'apiculture sont franchement arriérées en notre province.

Ces diverses cultures donneraient l'occasion, sur le vif, d'habituer les enfants à la tenue de livre agricole. Plus tard ils éprouveraient le besoin de se rendre compte, d'après des chiffres, de leurs dépenses, de leurs revenus, de leurs profits nets. Ils ne seraient pas en peine de se trouver une formule simple de comptabilité, au surplus seraient à même de recevoir sur un point si important des conseils avisés dont ils se défient actuellement et dont ils verraient alors toute l'utilité pratique.

La création de ces différents enseignements *pratiques* est-elle impossible à l'école rurale? Alors n'en parlons plus. Pourtant, le potager en particulier, existe à l'école rurale, en dehors du Québec. Alors pourquoi pas ici?

A qui revient-il de s'imposer les frais d'un enseignement initial de l'agriculture à l'école rurale? Ils dépassent évidemment les possibilités du budget de nos commissions scolaires à la campagne. . .

Parmi les travaux proprement féminins, il convient de distinguer:

la tenue de la maison et les soins du ménage;
l'art culinaire;

les travaux d'aiguille: la confection, la mode, la broderie et l'art. . . de raccommoder.

Il n'y a personne à blâmer si l'enseignement de l'économie domestique est nul à l'école rurale. Les intentions bonnes et sincères n'ont pas manqué. Les moyens de sortir de l'enseignement purement verbal et livresque ont fait défaut. Le Gouvernement, il y a quelques années, a fait circuler par chemin de fer une fort jolie exposition des travaux et des industries domestiques d'autrefois. Nul doute qu'il n'ait encore le souci de provoquer le relèvement de ces saines et nécessaires occupations à la campagne.

Il est infiniment regrettable que l'aiguille soit inconnue à l'école de rang; que l'on n'y fasse aucune expérience pratique de la cuisine du pays; qu'on ne s'efforce pas par moyens concrets d'apprendre à nos jeunes filles avec quel goût on peut tenir une maison à la campagne, l'embellir, la dis-

poser sans sortir de la couleur locale ni du milieu social. Et puis, mes Amis, quelles leçons de vocabulaire qui nous changeraient de la chanson actuelle de nos maîtresses de maison.

C'est un enseignement spécial qui requiert une compétence particulière et dont il faudrait relever l'institutrice résidente. Celle-ci a une tâche trop grave et de trop grande envergure pour qu'on l'accable encore en y ajoutant.

Le projet est-il impossible d'une cuisine automobile que la direction de cet enseignement promènerait entre trois à quatre paroisses? L'institutrice en charge de l'école ne jouerait ici qu'un rôle auxiliaire. Il ne nous revient pas d'entrer dans les détails d'une semblable organisation, mais nous restons persuadé qu'il serait facile de la susciter. Ajoutons même, à la cantonade, que nous confierons à cette maîtresse d'économie domestique l'enseignement de l'hygiène, du solfège et l'entraînement gymnastique de nos enfants de campagne. . .

Au risque de paraître extravagant nous voulons marquer ici le désir que nous aurions de voir nos artistes s'essayer à la tâche d'orner nos gens de la campagne dans leur costume d'une note pittoresque. L'enfant à l'école, le cultivateur au champ, la femme ou la jeune fille dans leur coopération au mouvement de la récolte sont actuellement revêtus,

pour la plupart, d'une façon quelconque, et trop souvent d'habits de rebut. La réaction psychologique est certaine. Elle produit le dégoût de son métier chez l'ouvrier lui-même, comme une... diminution d'estime pour sa profession. Peut-être cela prouve-t-il un manque d'élan, de contentement intime?

Les enfants, en particulier, à l'école rurale, sont tristement fagotés. Il manque là, du côté du costume, une note patriotique, interprétative d'un milieu, d'un état d'esprit. Une robe professionnelle rehausserait la tâche de l'institutrice, affermirait son autorité, et lui donnerait plus d'influence sociale. D'autre part, le costume chez l'enfant d'école crée l'esprit de corps, incline à la tenue, à la propreté, surtout à l'estime de l'école elle-même.

Ce que nous en disons, au surplus, est chose connue d'abondance. C'est vieux comme le genre humain. Tous les peuples ont aimé s'adornier, et l'histoire de leurs costumes est un chapitre de l'histoire de leurs mœurs, elle dit leur goût pour la beauté et pour la grâce de son expression.

La classification des enfants relève de l'institutrice sous le contrôle de l'inspecteur. Il est infiniment déplorable de constater qu'à l'école rurale la plupart des enfants, et nous faisons allusion aux mieux doués, double ou triple même les années du

cours primaire. Les enfants de treize à quinze ans d'âge ne sont pas rares en nos écoles de campagne qui ne sont cependant qu'en troisième ou quatrième année du cours primaire. C'est la meilleure preuve que nos écoles rurales ne sont pas animées d'une vie intense. Il faut la leur communiquer par telles réformes qui les mettent au diapason de notre système légal et du programme prévu des études. Un directeur général des études à l'école rurale représenté à la tête de chaque région par l'inspecteur, lequel serait réduit au nombre d'écoles qu'il peut effectivement diriger; des institutrices étroitement suivies et contrôlées, et dont la compétence serait toujours en travail d'évolution; des tests nombreux qui stimuleraient les élèves, les mettraient sans cesse en face des résultats obtenus et renouvelleraient leur élan; enfin tous les moyens pédagogiques ordinairement employés ailleurs introduits à l'école de rang pour y produire les mêmes effets salutaires: avec une semblable organisation, oserons-nous prétendre que *l'élève moyen* suivrait la marche régulière du cours primaire à la campagne comme en ville? Il n'y a pas de raison d'en douter. En entrant au couvent ou en arrivant au collège, il n'aurait pas à constater douloureusement, en se comparant aux enfants de son âge, qu'il est en arrière de deux ou trois années.

Cette stagnation des enfants dans la même classe,

ce recommencement fastidieux des mêmes leçons, des mêmes devoirs, des mêmes réitations, les dégoûtent de l'école, découragent les parents. Les plus intelligents sont bientôt retirés des études et rendent service sur la ferme; les laissés pour compte sont maintenus à l'école changée en garderie! Faisons de nos écoles de vivants et intéressants ateliers d'étude où nos enfants s'instruisent aussi rapidement que possible, prolongeons le cours primaire du cours supplémentaire et, l'enthousiasme se communiquant, les plus forts de nos élèves voudront alors goûter aux études agricoles dans les maisons d'enseignement supérieur comme celle d'Oka. Nous aurons bientôt l'obligation de transformer tant de maisons d'enseignement commercial, qui, dans les centres ruraux, rendraient un bien meilleur service à nos jeunes gens de campagne en devenant des maisons d'enseignement primaire supérieure doublée de l'enseignement technique de l'agriculture et des autres métiers connexes.

« Vitæ lampada tradunt. »

Il faut le répéter, nous aurions suppléer à tous les autres défauts de l'école rurale qu'elle resterait inefficace encore faute d'institutrices suffisamment cultivées pour qu'elles puissent s'adonner avec compétence à la formation des enfants par le moyen de la culture générale. Pour cela quelques études clas-

siques sont nécessaires à nos institutrices, préliminaire obligatoire à leur formation pédagogique. Peut-on prétendre, en effet, donner à une jeune fille qui n'a pas fait d'études générales une formation pédagogique? Evidemment non. C'est toute l'explication du peu de résultat de l'entraînement pédagogique de notre corps enseignant, des conseils prodigués par la Revue de l'Enseignement ou par les inspecteurs dans leurs conférences.

L'Institut Pédagogique dernièrement fondé d'après un programme idéal nous donnera sous ce rapport entière satisfaction: cours classique complet et formation pédagogique moderne. Même multiplié par trois ou quatre, nous croyons que l'Institut Pédagogique ne fournira pas, d'ici longtemps au recrutement des grands centres. C'est là que les nouvelles bachelières ès-sciences pédagogiques trouveront les positions dignement rétribuées auxquelles leur haute compétence leur donnera droit de prétendre. Les écoles rurales, d'ici cinquante ans, ne pourront se recruter à ce foyer. Il faut donc autrement pourvoir à instruire notre personnel enseignant de la campagne, présent et futur. Nous ne prétendons nullement résoudre la difficulté, mais comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous voulons simplement mettre de l'avant quelques suggestions dont nous espérons qu'on ne les trouvera pas inopportunes.

1.—L'abolition du Bureau central des Examinateurs semble s'imposer. Il a rendu des services jusque-là. Maintenant dix-sept écoles normales doivent suffire au recrutement de nos maîtresses d'écoles. A la condition que l'on ne maintiendra pas contre elles la concurrence d'un Bureau où il soit plus facile, moins dispendieux d'obtenir le même brevet d'enseignement avec l'assurance d'un égal traitement.

Il faudrait donc exiger de toutes nos maîtresses, à l'avenir, les études normaliennes et les diplômes de nos écoles de pédagogie. C'est une autre question de savoir s'il ne faudrait pas, à l'Ecole Normale même, renforcer les études classiques. . .

2.—Nos institutrices actuellement en lice devraient se persuader qu'elles ont encore besoin d'étudier et beaucoup pour compléter leur culture classique et s'assurer la compétence pédagogique.

Pour leur faciliter cette persuasion, plusieurs conditions doivent être réalisées dont nous n'énumérerons que les principales:

A) D'abord allégeons la tâche de l'institutrice de manière à lui créer des loisirs. . . qu'elle emploiera à étudier, qu'elle dévouera à sa formation personnelle et à l'obtention de nouveaux diplômes. C'est à cette intention que nous avons déjà suggéré

de doubler le personnel stationnaire, à l'école rurale, d'un personnel volant. Celui-ci comprendrait, qu'on nous permette de le rappeler ici :

a) des professeurs agronomes chargés (chacun pour sa région) de l'enseignement agricole avec l'esquisse d'un entraînement pratique à quelques métiers nécessaires à la ferme;

b) des maîtresses d'économie domestique chargées des cours d'hygiène, de la gymnastique et peut-être même du solfège;

c) la revue de l'Enseignement Primaire prépare en leçons et devoirs la matière d'une revue mensuelle pour chaque classe. C'est fort bien. En dehors du Québec on fait plus. Un supplément spécial, à l'adresse des institutrices, publié chaque quinzaine, prépare pour chaque jour et chaque classe la matière des leçons et des devoirs correspondants. Il y a là un effort de travail, une expérience, une documentation immédiate que bien peu de maîtresses peuvent fournir. De fait, actuellement nos maîtresses d'école débordées par la tâche et laissées à elles-mêmes s'abandonnent aux hasards de l'improvisation. C'est toute la préparation profonde de leur classe. C'est une autre raison encore de la vie stagnante à l'école rurale. . . De ce premier supplément l'on extrait tout ce qui inté-

resse l'enfant dont on fait l'objet d'un deuxième supplément à son adresse. Le texte est illustré par de nombreuses images. Ce supplément dispense l'élève des écritures inutiles, lui fournit tout de suite la matière d'un travail fructueux.

C'est un fait que les enfants travaillent peu et mal au foyer. A l'école, six heures de classe ont vite lassé leur attention et les laissent médusés, inertes, incapables de profiter des efforts de la maîtresse. La solution ce serait de réduire quelque peu le temps de la classe proprement dite, et de consacrer le reste à des travaux d'application confiés à chaque enfant, à faire travailler l'enfant sous l'oeil de la maîtresse. C'est le conseil de Montaigne: faire trotter l'enfant sous une surveillance experte, sous une direction à la fois discrète et toujours en éveil, qui l'oblige d'éprouver ses forces et de les développer sans cesse par un exercice habilement gradué. C'est même la seule recette à suivre pour les basses classes, mais qui devrait être plus souvent employée de la quatrième à la huitième qu'elle ne l'est actuellement. Nous l'avons déjà remarqué: c'est là d'autant plus nécessaire que nos maîtresses à l'école rurale dirigent deux ou trois cours à la fois. La méthode qui consiste à les réunir pour des leçons « moyennes » vaut peut-être en théorie, en pratique *ça ne vaut rien*, c'est le piétinement sur place.

Quelques maîtres particulièrement habiles en prêchant le contraire ne prouvent que l'exception.

Cette préparation matérielle de la classe par la Revue laisse à la maîtresse toute liberté d'intervention. La tâche d'instruire demeure entière. Cette réforme que peut fournir l'Enseignement Primaire aurait pour double conséquence d'affermir le programme quotidien d'enseignement à l'école, de lui imprimer une progression régulière en même temps que d'assurer à nos maîtresses le loisir d'étudier.

3.—Ces facilités acquises, deux autres conditions devraient être posées qui inclineraient davantage les institutrices de la campagne à chercher la culture, la compétence attestées par des diplômes: un programme d'étude proportionné, et des appointements suffisants.

Proposer un programme d'études? La chose est faite, remarquerez-vous, et par l'Institut Pédagogique. Cette institution a établi un cours par correspondance sur le décalque de ses cours internes: c'est la perfection même. Nous ne saurions trop souhaiter voir nos maîtresses rurales s'y adonner. A vrai dire nous le croyons au-delà de la préparation réelle de la plupart de ces jeunes filles. Le titre de bachelière ès-sciences pédagogiques ne perdrait rien de son excellence ou de son efficace si

l'on créait quelques échelons en-dessous un titre académique ou universitaire qui reconnaîtrait une véritable culture classique et une compétence correspondante aux jeunes filles qui se seraient appliquées à la triple étude de la *Religion*, de l'*Histoire Générale* et de la *Littérature classique française*. Chacune de ces disciplines étant doublée, comme il convient, la première de l'*Histoire de l'Eglise*, la deuxième de l'*Histoire du Canada* spécialement approfondie, la troisième enfin complétée de l'étude de l'*Histoire littéraire*. Il nous semble important d'établir ce point avec quelque soin.

« Une formation sans Religion est
un pain sans levain. »

Mgr GIBIER.

Nos écoles sont catholiques deux fois, si l'on peut dire, de par la volonté de nos familles qui entendent rester fidèles à la Religion du Christ, et de par la volonté de la Loi qui en cela reste loyale à la population, laisse à l'Eglise la gouverne de l'instruction religieuse de ses enfants et de leur formation morale, et reconnaît son devoir d'y apporter une aide puissante.

Tant vaut sa religion, tant vaut l'homme. Par ses convictions religieuses l'homme gagne en profondeur et en hauteur. La Religion convoie toute

sa civilisation, tous ses progrès, tout son bonheur, elle l'empêche de s'égarer sur une route où la raison seule est un guide insuffisant. Il faut ajouter le plus important: elle est maîtresse de son salut éternel. La Religion est donc notre bien le plus précieux dont il faut d'abord être instruit.

Or chez nos catholiques de campagne (sans vouloir faire entendre que les urbains soient mieux partagés) jusqu'où va la maîtrise consciente de la Religion? Quelle intelligence ont-ils de leur église, du temple où ils pénètrent au moins tous les dimanches? Comment pourraient-ils causer de son architecture, de sa décoration; que comprennent-ils de son symbolisme? Ils assistent à toute la liturgie — *opus Dei* — des cérémonies religieuses: en peuvent-ils faire l'élémentaire interprétation? Que saisissent-ils des cérémonies éloquentes du Baptême et des autres sacrements habituellement fréquentés? Enfin et surtout ont-ils de la doctrine religieuse une vue sommaire, mais complète pourtant, en savent-ils non pas seulement l'égal de ce que l'on appelle le par-cœur du catéchisme, mais encore ces formules ont-elles laissé dans leur esprit le trait de lumière qui résulte de l'emprise de l'intelligence sur la chose comprise?

Qu'on ne nous accuse pas d'exiger de l'homme des champs qu'il soit architecte, liturgiste ou théologien: nous demandons, nous cherchons où est le

résultat de six à dix ans de vie scolaire si après, à l'âge d'homme, ce catholique vit toute sa vie religieuse en routinier, sans recevoir du spectacle religieux, de son audition, ce choc en retour impossible à celui dont l'intelligence est impréparée, à qui n'a pas reçu le vocabulaire nécessaire, qui ne peut par conséquent entretenir en lui-même le monologue que veut amorcer, développer le milieu chrétien qu'est le temple, ou la parole doctrinale qu'est le sermon, ou tout autre mouvement de la même sorte auquel cependant assiste et concourt ce paysan passif!

C'est la Foi qui a transporté nos Pères de France en Amérique. Les plus humbles d'entre eux avaient dessein d'accompagner les missionnaires, de les aider dans leur ministère auprès des sauvages. Les découvreurs et les fondateurs qui les guident portent la Croix, leur premier geste en descendant sur la terre nouvelle est de l'y planter au nom du Christ et de l'Eglise. L'Eglise veille sur la colonie naissante comme une mère sur un berceau, elle protège le développement intellectuel et moral de notre nation, elle la défend contre les dangers d'une conquête où menaçait de sombrer tout notre héritage de foi catholique et de civilisation française, en sorte que le travail d'abeille qu'on lui attribue en France, la gloire lui en revient encore dans la Nouvelle-France.

Sera-ce l'enseignement purement livresque d'une formule catéchistique plus ou moins obscure qui suffira à donner à nos Canadiens catholiques la conscience, qu'ils doivent avoir pour en vivre, de leur doctrine religieuse, de la morale qui en découle et des bienfaits dont ils sont redevables jusque dans leur vie nationale à l'Eglise catholique, leur mère? Non.

Pour relever ces connaissances essentielles et fonder la conscience catholique sur le roc, il faut aller à l'école. Ce sera l'oeuvre de la maîtresse qui enseigne à la petite école de rang ou rien ne sera restauré à la campagne. Mais il faut pour cela que la maîtresse soit elle-même imbue de sa religion et saturée de l'histoire de l'Eglise. Ensuite qu'elle soit dressée à cet enseignement par un stage suffisant de pédagogie spéciale qui lui permette d'exploiter ses connaissances, son expérience personnelle, d'en tirer les vues synthétiques, les précisions psychologiques, les rappels historiques susceptibles de transformer les élèves en catholiques complets et conscients de l'être. Sans doute une part importante dans cette formation revient au ministère sacerdotal. Mais précisément il faudrait que nos maîtresses d'école par leurs études autant que par leur habileté pédagogique pussent facilement conjuguer leur enseignement avec celui du prêtre, qu'elles pussent reprendre la leçon sacerdotale pour l'inculquer plus

avant, en assurer la mémoire, en tirer par son effort éclairé tout le rendement.

Il faudrait donc à nos maîtresses un cours de Religion et d'histoire de l'Eglise où la parenthèse de l'histoire religieuse propre à notre pays aurait toute l'envergure nécessaire. En Europe, la Hongrie par exemple, pour enseigner le catéchisme *aux écoles primaires*, on exige une formation pédagogique spéciale dont les cours durent trois années. Et n'y passent pas que les petites maîtresses, mais tous les catéchistes, sur ce principe d'expérience facile qu'il ne suffit pas de savoir sa théologie pour être un habile catéchiste.

Le manuel étant l'intermédiaire inévitable entre la maîtresse et ses élèves, avons-nous le catéchisme qui réponde aux postulats de cet enseignement?

Le *Petit Catéchisme du Québec* est peut-être un monument de théologie, mais il n'est sûrement pas un monument de pédagogie. On en réclame, unanimement croyons-nous, une nouvelle rédaction. Une commission de pédagogues théologiens résoudrait peut-être cet important problème. Une formule socratique serait pour la maîtresse suggestive de la meilleure méthode et des explications qu'elle doit donner. Un petit lexique des expressions techniques, théologiques, assurerait un meilleur éclairage du texte. Quelques applications pratiques à la fin des chapitres feraient la liaison entre la théo-

rie et la vie chrétienne vécue. Des cantiques appropriés accompagneraient utilement chaque leçon de catéchisme. Du premier cours au quatrième, une exposition de tableaux correspondant au chapitre à l'étude en concrétiserait l'objet, offrirait aux enfants une emprise plus facile. C'est connu, mais ça n'est pas encore pratiqué. Au surplus, pourquoi bannir de ce manuel l'image qui « illustre » tous les autres textes et leur ajoute une puissance d'attraction avec les séductions de la beauté?

Serait-il si difficile, sans prétendre à la formule définitive, d'améliorer notre catéchisme actuel? Le Catéchisme de Butler est la preuve qu'il serait au contraire relativement facile de rédiger un catéchisme à la portée de nos enfants, clair, précis, de réponses immédiates. Dans Butler, le langage est simple et exclusif du mot abstrait. L'auteur prend soin d'éviter les définitions didactiques, et surtout d'en faire son point de départ. Au contraire il procède constamment du connu à l'inconnu. Il en résulte un manuel d'un abord facile aux maîtresses comme aux enfants, qui sollicite la collaboration des deux. Les parents eux-mêmes moins rebutés devraient y trouver une invite à leur fonction de répétiteurs.

Le catéchisme d'aujourd'hui pourrait, soumettons-nous, tenir plus compte, pour la formation

religieuse des enfants, de leur milieu social et des problèmes ou des dangers qui l'agitent sans cesse. Dans les centres, la population est mélangée d'éléments religieux très-disparates. À la campagne, sans parler de la présence périodique d'une villégiature allogène en des endroits de plus en plus nombreux, disons que c'est surtout le milieu moral qui s'imprègne d'influences cosmopolites. Il y a des conséquences. La mentalité et les moeurs de nos gens se modifient sensiblement, s'amoindrissent comme valeur catholique. Tant de théories, d'opinions, d'erreurs se colportent que les idées qui ne sont déjà pas claires s'en obscurcissent davantage. Ajoutez à cela les préjugés démocratiques exploités par une presse « partisane » insouciante de vérité doctrinale, aggravés par les accoutumances du régime parlementaire. N'est-ce pas le régime du touche-à-tout par n'importe qui? Quel est le problème politique, si voisin de la religion qu'il soit, que l'on n'affecte de soumettre pieusement à la consultation populaire et qui ne trouve soi-disant une solution sacro-sainte dans un vote plus ou moins majoritaire? Chacun se croit le droit et bientôt la compétence de dirimer les plus graves difficultés de la vie publique ou sociale! Chacun surtout s'arroge le droit de discuter toute la hiérarchie des autorités dont les mandats relèvent périodiquement de son jugement, de ses goûts, de ses capri-

ces ! Cette liberté d'examen, dont on ne voit pas qu'elle ait ses limites, porte au maximum l'audace de tous. C'est un état de chose dont il ne suffit pas pour le changer de prouver qu'il est absurde. Il est plutôt urgent d'essayer de l'améliorer en dissipant une ignorance trop épaisse, en multipliant jusque dans le peuple les petites élites, les esprits éclairés, les Canadiens « moyens » capables de se servir du verre grossissant de quelques connaissances précisées. Au surplus on finirait par en profiter à tous les étages.

Cette jactance, cette mentalité démocratiques et tous les détraquements qui en découlent ont envahi même le champ de la Religion : les conséquences sont ici beaucoup plus graves et peuvent empirer encore. Nous sommes en champ clos, et les sectes ou les fausses religions suscitent trop souvent les apôtres les plus ardents. Le *populo* prend facilement le fanatisme pour l'enthousiasme de la vérité. Rien de plus facile que de leurrer son apathie. C'est dans son sein que se recrute la troupe des gogos à qui il est toujours possible de faire lâcher la proie qu'elle tient pour l'ombre qu'on lui promet.

Une brume d'idées fausses, d'impressions de toutes sortes, monte dans notre ciel de cette société trouble par ses origines différentes souvent jusqu'à la contradiction. Le catéchisme instruisant la génération de demain peut dissiper tant d'erreurs et

empêcher qu'elles ne se perpétuent. Du moins doit-il l'essayer avec confiance. Puisqu'il est plus important que jamais que nos gens reconnaissent facilement les frontières dogmatiques, distinguent les bornes salvatrices de la morale, c'est par lui, le catéchisme, qu'il faut commencer. Ainsi ne serait-il pas utile, voire nécessaire, dans un manuel de religion d'approfondir, peu ou prou, tel point de doctrine mis en péril, de donner sur tel point de morale, où nos gens paraissent faiblir, quelques développements, premiers jalons qui rendraient plus intelligibles et assimilables les démonstrations ultérieures auxquelles nos auditoires d'aujourd'hui restent indifférents. Des événements récents de notre vie publique et morale donnent emprise à ces réflexions.

Qui n'observe que les mœurs se dissolvent encore plus vite que les idées ne prennent de temps à se transformer. Le matérialisme de la vie moderne par son train prodigieux et sensuel captive toute l'attention, exaspère les appétits, laisse nos catholiques désemparés, ennuyés plus que moins de la vie simple et apparemment monotone d'un bon chrétien. Ce travail de désagrégation est favorisé par l'ignorance, par la paresse spirituelle, par ce dégoût trop naturel qui fait déchoir à nos propres yeux le meilleur de nous-mêmes! ¹

¹ *Assueta vilescent*, affirmait saint Augustin.

Il y a donc aussi des valeurs morales à restaurer, à mettre en plus grande lumière. Et c'est encore au catéchisme de commencer. Cependant il s'agit ici plutôt d'éducation proprement dite, de formation pratique que de formulaire catéchistique et d'analyse plus ou moins subtile. Nous croyons à la Rédemption par la Croix, par Jésus crucifié, et nous voulons de moins en moins nous gêner.

L'homme est nécessairement voué à la souffrance. C'est une fatalité extérieure à laquelle il ne peut échapper. Intérieurement, il peut l'utiliser, mais c'est à la condition de l'apprendre et d'en savoir les moyens. En dehors de la religion, l'homme essaie de réagir, mais tous les moyens qu'il prend pour lui échapper ne le mène qu'à en changer. C'est la connaissance de Notre-Seigneur qui seul peut permettre à l'homme d'utiliser la souffrance pour un bien spirituel et même pour son salut et celui des autres. C'est tout un côté de la Religion qui est fondamental et que le catéchisme ne mène pas suffisamment à comprendre. A l'humanité vouée à souffrir, il fallait pour maître l'Homme de Douleurs. Encore faut-il l'apprendre aux âmes dès le commencement parce que les premières orientations demeurent pour toute la vie. Trop tardives, elles tombent au rang de notions mineures toujours dépassées par les premières venues qui ont moulé tout l'être et en restent le principal moteur.

Alors l'enfance est-elle suffisamment entraînée à l'effort, au sacrifice, au désintéressement, à l'oubli de soi? Les volontés sont-elles mises en demeure, tout le long du temps scolaire, « d'agir » selon l'esprit du divin Crucifié? Les occasions ne manquent pas à l'école. Aucune, si possible, ne devrait être négligée. Au surplus, Notre-Seigneur n'a pas fait que souffrir, et avant de mourir il a fondé une oeuvre à la collaboration de laquelle il nous a tous appelés. . . Les enfants assistent-ils au défilé des saints et des héros? Les exemples contemporains leur sont-ils signalés? En jouent-ils les rôles sur la scène scolaire devant leur parents ou amis? Autant qu'il est possible à cet âge, par ces moyens et d'autres encore, les enfants font-ils l'expérience de l'idéal catholique, non pas par une sèche formule ou le seul enseignement livresque, mais dans la lumière de l'admiration, dans la chaleur de l'émotion, de l'affection que la contemplation de vies sublimes a fait naître? Ce pourrait être chez eux l'aboutissement de tout un travail d'observation et de convictions habilement dirigé par la maîtresse, l'occasion de les solliciter par la noblesse de l'effort, de leur apprendre à se freiner, à se gêner, à se refuser à la détente spontanée de la passion. Ils devineraient, ils comprendraient que leurs forces physiques et morales, s'ils ne les gaspillent pas dans les satisfactions d'un égoïsme mesquin, ils les retrouveront au

service du bien qu'ils rêvent d'accomplir à leur tour. Et leur coeur allumé des plus magnanimes désirs, forme les plus généreux projets de servir, de se dévouer, de se donner. Du moins les natures mieux nées peuvent-elles en recevoir le choc d'un beau déclanchement, et les autres retenir de précieux souvenirs qui, plus tard, serviront encore à les émouvoir, peut-être à les enrôler enfin au service de l'idéal! Dans tous les cas, tous auraient reçu la révélation vivante que la conquête des vérités, l'effort personnel pour le bien confèrent une noblesse à celui qui en a eu l'héroïsme, l'armement de puissance et l'élévent à la dignité d'apôtre, de sauveur. Tout est-il entrepris avec l'habileté psychologique et pédagogique indispensable pour ébranler ces petites âmes, les convaincre, les mouler selon cet idéal? Ne serait-ce pas là le moyen de faire du catéchisme quelque chose de vivant, d'actuel, osons le dire, un temps de noviciat pendant lequel on exerce l'enfant à vivre en catholique, de pensée, d'affection et d'activité!

On objectera peut-être: vous confondez catéchisme, apologétique, liturgie, etc. Peu nous en chaut. Il ne s'agit pas de la distinction des genres, mais, pour la formation religieuse et morale de nos enfants, de trouver et d'employer les moyens qui en feront des catholiques de conscience infrangible, de les armer des jugements qui résultent logiquement

d'une solide instruction religieuse; il s'agit d'en faire des catholiques militants instruits de la pensée de l'Eglise sur les problèmes de la société moderne et de leurs solutions chrétiennes. Ne faut-il pas que notre peuple ait la notion des intérêts spirituels, qu'il a à défendre? qu'il soit moins étonné de l'intervention ecclésiastique et connaisse les problèmes qui relèvent de sa compétence, de sa juridiction? qu'il soit enfin en état de recevoir une direction de ses supérieurs religieux et fixé sur la qualité d'obéissance, d'allégeance qu'il leur doit? Et le catéchisme n'est-il pas le premier moment, le meilleur, pour semer ces notions dans les jeunes âmes de nos enfants? N'est-il pas mieux, important, nécessaire que ces notions se présentent les premières et créent au bénéfice des âmes et de la Religion ces impressions qui se gravent si profondément dans la cire molle de l'enfance, plutôt qu'elles n'arrivent après que nos jeunes gens auront été d'abord entamés par l'erreur, le préjugé contre l'Eglise, alors que d'autres plus rapides que nous les auront déjà dressés dans l'attitude de la défiance et même de la résistance?

Nous nous résumons: des maîtresses plus instruites de la Religion et de l'Histoire de l'Eglise, préparées à leur enseignement par une formation pédagogique adéquate; un catéchisme plus clair, plus moderne, plus complet; des enfants assujettis

à un travail plus méthodique et plus personnel. C'est toute la réforme dont il s'agit, mais nous avouons qu'elle est de taille.

*« Pas d'intelligence sans mémoire ni
continuité sociale sans histoire. »*

L'abbé Lionel GROULX.

Ni la vérité apprise ou formulée, ni la beauté aperçue, ni même la vertu ou la perfection définies ne font la civilisation, mais plutôt la vérité assimilée, la beauté réalisée par un effort personnel de l'imagination ou du cœur, mais surtout la vertu pratiquée selon les caractères d'un tempérament donné. Les résultats de cette triple recherche peuvent ainsi varier selon la personnalité de chaque individu, de chaque peuple, de chaque race.

En effet, les génies ne sont pas partout les mêmes ni les qualités, mais chaque peuple a les siens. Les aspects de la vérité, les nuances de la beauté, les attraites de la vertu étant infinis, chacun les aborde différemment, les voit sous l'angle de son zénith et de sa personnalité. D'où la diversité agréable des civilisations. Partout la même vérité, la même beauté, la même vertu, mais pourtant sous les couleurs non-pareilles des génies, des tempéraments si différents d'innombrables peuples. Dans sa source la lumière est la même, mais elle ne traverse pas toujours le même prisme, les mêmes âmes. Selon

que l'on est en France, en Angleterre ou en Italie, la civilisation se présente sous d'autres figures et témoignent d'expériences nouvelles. Partout le tourment humain de la perfection, un acheminement de l'âme, sa montée à travers des difficultés différentes, sous l'empire de préoccupations personnelles, de milieux très variables, sous des influences historiques dissemblables aboutissant à des civilisations qui se sont incrustées sur la face de chaque pays et ont sculpté chaque peuple, ont fait saillir ses caractères propres, la physionomie de chacun.

C'est l'histoire, évidemment, qui témoigne pour chaque nation de son effort de civilisation, de son élan, de ses oeuvres pour réaliser l'idéal qu'elle s'est formé de la perfection humaine. Il faut en conclure que l'étude de l'histoire, sa connaissance est un « haut lieu » de culture, un moyen nécessaire de formation personnelle. On en peut donner tout de suite cette raison qui revient à notre sujet : en effet, chacun va à l'histoire de son peuple comme à l'école qui lui est le mieux adaptée par la nature en même temps que par l'expérience ; où la vérité se fait mouvement et vie, où la beauté et la vertu varient leurs incarnations pour ravir l'enfant et l'entraîner. Et l'enfant comprend d'autant plus vite et mieux que sa naissance et son appartenance l'ont préalablement syntonisé avec les émissions de « son » histoire.

Une première conséquence c'est que pour prendre contact non-seulement avec soi-même mais avec les « siens », il faut avoir expérimenté par la fréquentation du passé tous les éléments que nous avons hérités des ancêtres et qui composent notre personnalité collective. Autres conséquences: il n'y a pas mieux que l'histoire pour établir la qualité de la vie nationale actuelle. Et pour trouver son orientation future, faire le point, il faut aussi se tourner vers son passé et repérer ses directions profondes, vraies, celles qu'il faut maintenir parce qu'elles sont vérifiées par l'épreuve du temps. C'est encore l'étude attentive de notre histoire qui nous donnera le moyen de distinguer, dans l'activité moderne de notre peuple, par où il s'écarte de ses origines ou leur reste fidèle; les qualités, les vertus propres à la race et qu'il faut garder ou faire revivre en les cultivant dans les descendants.

Lisez la vie de votre nation, elle se présente à vous comme une personne plus ou moins douée qui a joué son rôle dans la société universelle. À la lumière de ses origines, aux détails de son évolution historique, le lecteur-spectateur apprécie la qualité de sa civilisation, il voit grandir l'héritage matériel et spirituel, et la patrie lui apparaît comme un legs précieux de traditions intellectuelles et morales, comme une réalité géographique et ethnique dont la dernière génération reçoit le trésor non pour le

dilapider, pour l'ignorer sottement, mais pour en tirer son propre bien, le bien de toute son âme, pour en tirer le bien de sa propre nation, dans la pensée généreuse d'apporter au progrès de tous la collaboration désintéressée dont les ancêtres ont donné autrefois l'exemple. Pour cela il faut se rendre compte par soi-même que la nation consciente apporte au monde ses ressources spirituelles, ses qualités de vie morale, ses méthodes originales; que la nation, pour soutenir cette vitalité, cette action toutes spirituelles, doit chercher la puissance économique et qu'elle se présente encore sous l'aspect d'une raison sociale qui travaille à accroître sa fortune. Enfin la nation apparaît au même lecteur attentif comme une puissance qui doit bientôt disparaître si elle ne se rend pas compte que la vie se garde en se développant, en s'accroissant sans cesse, en acceptant toute la tâche de sa courbe progressive nécessaire. A ce point venu les plus intelligents, les meilleurs comprennent que la nation doit exercer toutes ses influences en les multipliant toujours, elle doit agir et se développer par son magistère intellectuel comme elle doit en imposer par son abnégation chevaleresque, par une haute vertu de désintéressement, et enfin qu'elle doit assurer la permanence et l'efficacité de son action la plus élevée par son évolution économique.

Vu au rayon de ce panorama, l'histoire nous

apparaît comme « *le moyen nécessaire de relier les générations actuelles aux générations passées et de prolonger dans le même sens les efforts de toutes. C'est la condition de conserver le trésor acquis et de pouvoir y ajouter.* » ²

Le peuple doit-il être exclu de cette conscience nationale? En est-il incapable? Ou bien est-il possible par l'école primaire de la lui donner? Il n'y a pas à en douter.

On n'est une nation que dans la mesure qu'on en a conscience. ³ Et l'instant où l'on en a conscience est le moment même où une nation est formée. ⁴ C'est-à-dire que pour être une nation il faut le savoir et le vouloir. Il faut un peuple qui a la pleine conscience qu'il est là et même un peu là! Il connaît ses devoirs sans fléchir de vaillance, il appuie ses droits sur une sage virilité. Il s'entête de son avenir, il se remue comme tout ce qui vit et fait ses propres combats avec fierté. Mais tout cela ne suppose-t-il pas qu'il a la mémoire de son passé, c'est-à-dire qu'il sait son histoire et qu'elle a façonné sa conscience?

² Cf. M. l'abbé Lionel Groulx: *Dix ans d'Action française*.

³ Hoyer cité par l'abbé L. Groulx: *Dix ans d'Action française*, p. 240.

⁴ Lamy, cité par le même au même endroit.

Mais notre peuple ne sait pas son histoire, il ne l'a pas dans le sang, il n'en a pas la mémoire du cœur. . . De fait, chez nous, « *la notion de patriotisme est de soi complexe, embrouillante pour l'esprit populaire . . . Les éléments de la vie nationale sont dissociés . . . Foi, langue, école, politique nationale, rien plus n'intéresse vraiment notre peuple. . . L'idéal ne sait plus relier les éléments de notre vie. . .* » ⁵ N'est-ce pas le résultat d'un défaut de mémoire, de l'ignorance de l'histoire propre? Or pas d'intelligence sans mémoire, pas de vie nationale sans une histoire connue, assimilée, inspiratrice du présent et de l'avenir.

Il faut donc manifester à notre peuple « *le visage de la patrie et les aspirations de la race,* » ⁶ c'est-à-dire qu'il faut ressusciter en lui, pour les orienter ensuite dans le sentiment très vif d'une vie collective à vivre, les aspirations communes. Cette première vue mène logiquement à l'intelligence d'une solidarité dans les moyens à prendre, dans les vertus à pratiquer. Elle enracine la conviction d'un trésor national à garder, à exploiter, à défendre et à transmettre, fondement de la prospérité, de la perfection et du bonheur de chacun. C'est de la

⁵ M. l'abbé L. Groulx, *op. cit.*

⁶ L'abbé Lionel Groulx, *ib.*

diffusion de cet esprit que naîtra la nation. Sa personnalité s'exprimera spontanément par un patriotisme éclairé, agissant, conscient.

Ces notions ne peuvent venir que de l'enseignement de l'histoire. La connaissance pédantesque de quelques dates ou d'événements décousus n'y peut suffire. Il y faut une étude appliquée, une assimilation de ce que l'histoire comporte de leçons, de directions, d'idéal et de vertus manifestés; des leçons pleines de ces qualités de vie qui se révoltent en lumière pour l'intelligence, en chaleur, amour et enthousiasme pour le coeur. Cet enseignement est délicat. Ce n'est pas un fanatisme qu'il faut allumer, mais c'est un amour qui doit rayonner dans l'enfant de la conscience très nette qu'il prend de lui-même, de la société, de la nation à laquelle il appartient. Un amour qui, avec celui de la religion, fera centre dans sa vie et d'où partiront les principales commandes de son activité humaine. *Magistra vitæ*, l'histoire doit révéler leur parenté aux fils de même sang; elle doit les organiser en phalanges pour la défense de l'héritage commun, les soulever de fierté à l'appel de la race, elle doit enfin les souder aux générations passées dans la volonté généreuse de tout transmettre à l'avenir: « *Elle doit incorporer l'individu à la nation en le mettant au ser-*

vice de son vouloir-national, de la conservation de l'héritage collectif moral, littéraire et esthétique. »¹

Tenir l'esprit des enfants comme emmaillotté dans les feuillets d'un manuel, ne lui livrer les leçons de l'histoire qu'à la façon d'une litanie ennuyeuse de faits enchaînés plus ou moins par des interprétations difficiles, abstruses, et qui ne s'imposent que très obscurément aux pratiques de la vie, c'est vouer l'enseignement de l'histoire à un échec certain. Les enfants plutôt, devraient être initiés à la vie nationale comme à quelque chose de très actuel, vécu par tout le monde autour d'eux : une vie qu'ils doivent vivre avec les autres. De là, à l'école, des rites vivants auxquels ils prennent part, où ils reçoivent un rôle, avec peu à peu l'illumination de mieux comprendre, la joie de découvrir, la satisfaction de concourir. C'est la méthode intuitive. L'enfant d'abord voit, il palpe, il vit ce qu'ensuite on lui explique, on lui enseigne en lui apprenant à analyser ce qu'il a vécu, en écoutant les théories nécessaires pour qu'il se formule à lui-même la vérité, pour qu'il sache, qu'il prenne conscience de son être religieux, historique, de la qualité de son génie national de Canadien d'origine française et catholique. Précisément, il finira par se définir : catholique et Canadien français ! Mais en même

¹ L'abbé L. Groulx, *op. cit.*

temps, il pourra se détailler à lui-même les éléments de cette définition.

Convainquons-nous de l'importance, à l'école, d'un décor catholique et historique qui situe l'enfant. Un décor évocateur des principaux épisodes de l'histoire ancienne du pays, qui batte sous les yeux de leurs descendants le rappel des actions glorieuses des ancêtres, et les invite à applaudir aux sentiments qui les animaient. Un décor qui rende facile à la maîtresse de faire « visiter » à l'enfant, l'histoire de son pays, sa géographie, comme on visiterait un musée, pour y faire la connaissance des beaux sites, des lieux célèbres, lui présenter les grands hommes, les héros de la vie religieuse, militaire ou civile, les artistes, en célébrant chacun selon ses oeuvres, pour le bien qu'ils accompliront, pour les exemples qu'ils nous ont laissée, trésor de vérités conquises et de vertus accumulées qu'il lui reste à reproduire sans déroger. Ce qu'il y a de meilleur en son âme et qu'il possède déjà par apport subconscient se réveille en lui, se développe en accord avec ce qu'il voit, ce qu'il admire. Il découvre en même temps le devoir et la possibilité d'imiter : *quod isti et istæ, cur non ego?* Ce que mes pères ont fait, pourquoi ne le ferai-je pas à mon tour pour le bien de ma nation, pour sa prospérité, pour sa défense, pour assurer son avenir, sa mission? A chaque occasion prévue, un souvenir glorieux à célé-

brer, un évènement contemporain ou quelques fêtes religieuses à souligner, alors une cérémonie appropriée fait vibrer l'enfant: il « prend le ton », il s'émeut, il comprend, il « chante ». Ses premières impressions se créent, impressions ineffaçables de l'enfance; des souvenirs puissants se constituent, se classent dans sa mémoire, des interprétations adéquates ont fait la lumière, ont fondé des convictions. C'est-à-dire que cet enfant absorbe et assimile des éléments conformes à sa propre substance, à son milieu, il s'en enrichit, s'en augmente. A l'âge mûr, son tour venu de jouer un rôle, non plus sur une scène factice, mais au forum de la vie religieuse ou nationale de son pays, s'il veut être fidèle, il aura toutes les chances d'apporter une collaboration la moins dissonante possible.

Une nation a les chefs qu'elle mérite. Nous voulons dire que si la nation a suffisante conscience de sa vie collective, de son importance, de ses besoins, de ses droits, si elle s'irrite courageusement, noblement des difficultés qu'elle rencontre: cette fermentation prépare, suscite les hommes, les chefs qu'il lui faut pour lutter ses combats, vaincre et passer outre.

Or, à l'école, toute cette puissance de culture, de formation que l'on attribue à l'histoire tombe, est annihilée si la maîtresse n'en est pas parfaitement instruite, si elle n'est pas, elle d'abord, informée par cette histoire! A cette condition-là seulement

elle devient le ministre de cette culture. Après s'être assimilé cette substance difficile, elle est en état d'en servir à l'enfant un aliment qui soit à sa portée.

A l'école rurale, combien d'institutrices, dans l'étude de notre histoire, ont dépassé le petit manuel de l'école primaire? Combien ont lu Garneau? Sont-elles légions celles qui ont suivi les travaux les plus récents de nos historiens d'aujourd'hui pour écouter de plus proche l'âme de leur race, en renouveler sur elles-mêmes l'empreinte profonde et se faire ensuite auprès des enfants de la nation les messagères fidèles de notre foi et de notre civilisation française? Combien ont essayé, par un effort personnel, d'apercevoir mieux à travers les faits et gestes de nos ancêtres la qualité de leur humanité? Analysant sur le vif les pensées qui les ont éclairés, les aspirations qui les ont soulevés et animés, les besoins qui les ont fait agir? En repassant les luttes qu'ils durent soutenir, ont-elles suffisamment remarqué les qualités qu'ils y déployèrent: l'amour du risque qu'il faudrait diminuer aujourd'hui du goût de l'aventure, l'entregent, le courage joyeux, la persévérance, la générosité, l'attachement à la foi jusqu'au martyre, à la patrie par tous les dévouements, avec le prosélytisme des deux? Chacune de ces qualités prenant un jour spécial, une spéciale beauté à travers l'héroïsme de leurs actions. Ont-elles reconnu comme nos pères se révélèrent sur-

tout sous la première période de la domination anglaise? Ils durent entreprendre alors leur propre établissement. Aujourd'hui, sur trop de points importants, il s'agirait de rétablissements? Il faut mettre en haute vedette la fierté des ancêtres qui surent faire respecter leur langue et, proscrire, osèrent sans vaine bravade la parler, se levant pour la mieux saluer et lui marquer toute sa place. Et les combats soutenus par nos grands ancêtres pour obtenir leur émancipation politique? Le Canadien, *l'habitant* d'alors regardait son antagoniste à la hauteur des yeux, affirmait avec naturel et combien de bon sens qu'il était lui aussi le charbonnier de la maison et entendait participer au gouvernement de son pays d'égal à égal!

Oyez plutôt comme on fait ailleurs: « *Always refer to the class as « we Canadians » when bringing out a point in a lesson. Don't let them forget for one minute that they are Canadians; that the Union Jack is their flag and that they are going to be the future rulers of Canada.* »⁸ Sans doute nous sommes les moins nombreux, les moins riches, bref les plus faibles, et il nous serait plus ridicule qu'à d'autres de vouloir nous affirmer en forçant les biceps. Heureusement qu'il y a d'autres façons,

⁸ Cf. *The Canadian Teacher of Toronto*, 1925, No 8, p. 523.

non pas de jouer des coudes ou du poing pour évincer des concurrents, mais simplement de prendre sa place sans priver les autres de la leur, ou de se la faire donner parce qu'on a la compétence avec la saine ambition d'apporter au pays une collaboration intelligente et pleine d'allant.

Seulement en avons-nous beaucoup parmi les nôtres pour jouer ce rôle? *Des compétences, il nous faut des compétences*, nous crie un de nos chefs les plus éclairés. Sans doute il pense d'abord à la grande élite. Le mot demeure vrai à tous les lits de la société. La campagne a besoin d'agriculteurs compétents et de cultivateurs organisés, de citoyens éclairés sur la conduite de leur pays en même temps que sur les moyens d'améliorer leurs produits agricoles. L'école rurale n'a pas la mission de nous les donner mais de nous les préparer. C'est à elle de les élaborer. Il lui revient d'allumer plus de clartés au front de nos jeunes gens, de les élever au plan d'un idéal précis bien au-delà d'un égoïsme mesquin qui les isole dans la méfiance. Il n'y a pas comme les luttes que nous raconte notre histoire pour nous faire comprendre le besoin que nous avons de serrer nos rangs, comme l'intérêt général bien soutenu et défendu tourne au profit de l'intérêt particulier. La démonstration cependant, même à l'école primaire, n'est à la portée que d'une maîtresse très cultivée.

Voilà la maîtresse qui de nos enfants nous formera des Canadiens avertis sur le caractère de leur nation, sur ses droits, ses besoins et les justes prétentions de son avenir, les nécessités fondamentales de son évolution; des Canadiens qui, par leur activité besogneuse et éclairée nous reposeront du patriotisme verbal de tant d'autres facilement comblés par le bruit des grands discours anniversaires ou par des tams-tams nationaux; des Canadiens qui reconnaîtront à des signes certains les vrais intérêts de ce pays, religieux ou nationaux, et susceptibles, s'ils sont en danger, de s'en apercevoir et surtout de s'en émouvoir, capables d'accourir au combat dans la volonté inébranlable de remporter la victoire nécessaire; des Canadiens soucieux de réalités, qui ne se paient pas de mots même ronflants, qu'un sourire ou quelque chose de plus tintinnabulant ne suffit pas à paralyser quand il est question du bien général à défendre ou de l'héritage ancestral à garder.

L'école tirera principalement sa valeur de maîtresses qui personnifient notre histoire, la racontent avec conviction, amour et enthousiasme, avec vie. A leurs récits, aux innombrables rappels qu'elles tirent de l'histoire, les enfants doivent être remués au plus profond de leur coeur. Avec leurs maîtresses comme cicérons ils parcourent les étapes de l'histoire nationale comme des pèlerins pieux, en

vérifiant un à un les signes catholiques et français de leur nationalité. Ils expérimentent les liens naturels qui les font d'un climat, d'une coutume, d'un pays, et constatent quel couronnement, quel rayonnement ils reçoivent en leur personne de la langue, de la religion, de la civilisation léguées par les ancêtres. Pénétrés d'admiration pour les efforts de l'humanité en général et de sa marche ascensionnelle, ils apprécient plus particulièrement le travail généreux de leurs pères pour implanter en leur pays plus d'amour de Dieu et plus de perfection humaine. Le souvenir qu'ils gardent ainsi de l'histoire du pays fait jeu d'épopée. Ils restent enthousiasmés, reconnaissants, convaincus de leurs responsabilités et que l'héritage qu'ils ont reçu est leur trésor le plus précieux, qu'ils doivent le défendre au prix même de la vie, puis le transmettre avec fidélité, si possible, après l'avoir enrichi.

« Les livres sont les réservoirs des expériences humaines. »

Louis BERTRAND.

La culture littéraire a cet avantage de réunir toutes les autres cultures et d'offrir, dans tous les domaines, les résultats les plus brillants de l'expérience humaine. C'est vraiment, ici, l'école de la culture générale. Les auteurs classiques, qu'on les

considère dans l'humanité ou dans une nation, sont un aréopage. Par droit de talent, de culture, ils sont les aînés, les chefs, les maîtres. Leurs oeuvres sont la leçon nécessaire. Elles manifestent l'homme à lui-même. Elles le délivrent des angoisses de sa curiosité par les plus étonnantes et les plus bien-faisantes découvertes, elles font la somme de ses expériences divines et humaines, nous le répétons avec Louis Bertrand. Et si l'on restreint la vue au champ national, la nation se reconnaît dans ses meilleurs classiques: elle les choisit en même temps qu'ils s'imposent. Ils traduisent son génie, ils révèlent le meilleur de son coeur. Ils satisfont ses besoins les plus profonds de savoir, de s'orienter. Ils expriment ce qu'elle a de douloureusement inexprimé. Ils manifestent à leur peuple son idéal ou lui signifient le programme magnifiquement aligné qui y prépare et y conduit; ils entretiennent ses espérances, excitent jusqu'à l'enthousiasme son besoin d'agir ou la fortifient en cours de route par l'assurance de la victoire.

Comme il est naturel à l'âme humaine de chercher à comprendre tout ce qui s'offre à ses regards; de vouloir s'appropriier le bien et le beau, de tendre à toujours plus de perfection, il est dans la logique de ce besoin inné de voir les plus intelligents, les meilleurs d'entre les hommes se précipiter à l'école des auteurs classiques comme les prospecteurs avi-

des de s'enrichir courent hardiment à la mine d'or que l'on vient de découvrir.

Ce serait donc de notre part, Canadiens et Français, une folie de négliger « *la masse énorme des souvenirs, le nombre infini des leçons de raison et de goût, l'essence de la politesse incorporée au langage, le sentiment diffus des perfections les plus délicates* », enclos dans la littérature française comme un trésor intellectuel et moral dans un riche écrin. Nul être vivant, nulle réalité précise ne vaut l'activité et le pouvoir latent, la puissance plastique des maîtres classiques de langue française. Ils n'ont rien laissé tomber de tout le patrimoine humain : traditions religieuses et nationales, fleurs et fruits de la civilisation occidentale si profondément pénétrée de christianisme. Surtout ils ont voulu connaître l'homme, son âme et son cœur, ses aspirations les plus hautes, ses passions, ses combats intérieurs. Ils ont compris que le monde entier devait être étudié en fonction de celui qui l'habite.

Bref, les livres, à condition de les choisir, multiplient, à des degrés plus ou moins rapprochés des classiques, les occasions heureuses de se cultiver soi-même pour une perfection plus délicate et pour une action plus efficace.

Une conséquence immédiate et qui nous ramène à notre objet précis, c'est que les livres en général, les auteurs classiques en particulier, sont un moyen

nécessaire de former les autres, donc, pour une maîtresse d'école, un moyen d'éduquer ses élèves.

La remarque vaut d'être reprise: « *le meilleur moyen de préparer un homme à son métier utile, c'est encore de le préparer à son « métier d'homme.* » Pour cela il y a un certain nombre d'idées-mères dont il faut faire sa substance spirituelle.⁹ Or on en trouve la litanie dans les manuels scolaires et le développement dans les classiques.

Ce qu'il y a de trop abstrait dans le catéchisme ou dans le manuel d'histoire revient au concret dans les auteurs classiques. La théorie est nécessaire, les définitions sont utiles, les systèmes résument les expériences d'un long passé et concentrent, tassées en un tableau, de nombreuses vérités dont on voit mieux ainsi comment elles s'enchaînent ou ce qu'elles exigent. Cependant pour recevoir cet enseignement et plus encore pour le transmettre il faut pouvoir refaire les analyses qui l'ont précédé et qui en sont les états éprouvés. C'est-à-dire qu'il faut en pressentir la logique cachée. C'est précisément cette expérience, ce sont ces analyses que nous offrent les classiques, les bons auteurs. Ce long acheminement de l'intelligence humaine curieuse de la connaissance d'elle-même et du monde, cette enquête ardue, les grands écrivains, tous les bons littérateurs nous en

⁹ L'abbé Calvet.

ont laissé le détail instructif dans leurs oeuvres dont les plus belles font l'école perpétuelle de tous les hommes qui veulent se renseigner, comprendre et savoir.

La grammaire est nécessaire à qui veut apprendre le mécanisme de sa langue et recevoir la révélation de ses idiotismes. Mais à qui fera-t-on croire qu'avec la grammaire seule l'on puisse apprendre à parler ou écrire une langue?

Il est encore nécessaire de fréquenter ceux qui la parlent. Et la distinction de votre langage dépendra toujours de vos modèles. C'est donc qu'il est important de choisir avec soin ceux qui l'ont parlé le mieux: ce sont les classiques. Alors c'est à leur école que vous atteindrez à toute la perfection de la langue. C'est en leur compagnie que vous apprendrez la valeur de ses termes, la grâce de sa démarche, les secrets de son rythme, l'harmonie de ses cadences. Faute de quoi la langue, même parlée grammaticalement, reste pauvre comme son maître.

La vérité est difficile à découvrir et difficile est l'art de se la parler à soi-même comme de dire aux autres ce que tous cherchent péniblement. La gloire des classiques est d'avoir vaincu ces difficultés avec éclat. Chez eux le verbe n'est si beau que parce qu'il dit la vérité, et la vérité n'est si belle que parce qu'elle est mieux exprimée. En d'autres termes leurs écrits ne sont des chefs d'oeuvre que

parce qu'ils présentent une harmonie plus parfaite entre le fond et la forme, entre la pensée et son expression. D'où la puissance de sympathie et de conviction qu'ils dégagent. Dédaigner la somme de ces découvertes, rester insensible à si merveilleuse éloquence, refuser ou ignorer si précieuse initiation seraient tout le contraire de la plus humble sagesse.

Avec combien de justesse on insiste plus que jamais dans les milieux professionnels sur la formation de la personnalité dans l'enfant. Sans doute doit-on pour cela aider l'enfant à former son idéal, à en choisir les éléments; il importe ensuite de lui faire découvrir l'ordre et de lui fournir les disciplines nécessaires; enfin, pour une action efficace, il faut l'élever à *quelque degré* d'exaltation, vaincre son apathie et acclimater l'enthousiasme en son ciel intime. La tâche est difficile et délicate à l'extrême. Tous ces éléments sont dans l'âme de l'enfant comme à l'état négatif et pour faire jaillir l'étincelle qui l'éclaire et le fasse *se sentir humainorem* il faut retrouver les mêmes éléments à l'état positif, c'est-à-dire développés selon leurs perfection ultimes dans la vie des grands hommes et dans leurs oeuvres les plus humaines. C'est à la maîtresse d'école, même à l'école de rang, d'opérer ce rapprochement. Elle doit y mettre tout son esprit et tout son coeur, tout son savoir-faire et tout son zèle. Ses élèves sont trop jeunes pour fré-

quenter eux-mêmes les classiques, l'institutrice ne peut pas davantage les leur enseigner directement, il lui revient donc de se les assimiler pour en faire le moyen de son enseignement maternel. C'est ainsi qu'elle passera le flambeau: « *Vitæ lampada tradit.* »

De quelle culture la maîtresse d'école n'a-t-elle pas besoin pour susciter dans le coeur de ce petit enfant un idéal apparemment modeste: l'amour de la terre, l'attachement aux travaux paternels, la soumission à la tâche quotidienne. Eclairée par l'humanité profonde des classiques elle sait découvrir, sous la monotonie de ces gestes humains, les volontés mêmes de Dieu, elle sait montrer quelles amours profondes, et qui sont tout l'homme, s'expriment si l'on peut dire par ces durs labeurs auxquels l'homme plus éclairé se soumet plus volontiers.

Puis s'il est plus facile, voire agréable, d'accepter sa condition lorsqu'on la comprend, le même mouvement nous incline tout normalement à accepter la loi: chaque être a sa loi. L'enfant l'aimera s'il constate, sans plus de démonstration qu'il n'en peut porter, l'ordre qui en résulte, et les profits matériels qui naissent de l'ordre, la beauté morale, la tranquillité, la paix qui en découlent. Il est alors préparé à recevoir les disciplines nécessai-

res pour se mettre d'accord, il veut s'assujettir, il est fier de collaborer.

Le petit homme se redresse pour recevoir plus en face la lumière de la vérité, pour en rayonner la beauté. Ses qualités, favorisées par la lumière et la chaleur, s'évaluent, il s'humanise et se christianise, ce qui est tout un selon la norme de la foi. Sans doute nous ne prétendons pas trouver là la recette magique des réussites infaillibles. Mais malgré toutes les déchéances de notre nature, malgré bien des obscurités qui s'obstinent, et en dépit de toutes les paresse récalcitrantes, l'institutrice formée à l'école des classiques est celle qui est le mieux armée pour créer dans ses élèves un mouvement d'ascension. Tous ne monteront pas au même ciel, c'est entendu, mais heureusement sur la terre aussi *sunt multæ mansiones!* Et l'important c'est d'aimer sa place et de s'y installer joyeusement!

Que penser, au contraire, des institutrices qui sont privées d'avoir lu, médité les classiques? Elles ne peuvent même pas s'aider des bons auteurs qui, plus proches d'elles, auraient encore assez de qualités et de vérité pour leur servir d'interprètes dans leur enseignement. Nous dirions volontiers que pour recevoir la grâce de leur état d'institutrice il leur manque d'avoir touché, avec les maîtres classiques, à la cime de beauté où leur vie, en tout cas leur pensée, s'est élevée dans leurs oeuvres avec le

plus de proportion, avec le plus de perfection. Voilà un spectacle dont la contemplation ne peut être absente d'une âme qui se dispose à *élever* d'autres âmes sans qu'on puisse la taxer de la plus folle témérité, ou de la plus complète inconscience. Ou bien, comme Sisyphe, l'institutrice sans culture classique est condamnée, avec le risque assuré de toutes sortes d'erreurs et des plus douloureux échecs, à recommencer à ses frais le travail de nombreuses générations enregistré par les plus grands génies!

Le problème de l'éducation des enfants, tel qu'il est posé par M. l'abbé H. de Tourville, met en singulière clarté l'importance d'une formation classique chez l'institutrice.

Sans prétendre faire un sage de chaque individu, dit l'abbé, au moins si l'on réussissait à instruire les mieux doués, à leur donner de la méthode, le souci, les moyens d'exploiter, de développer leurs ressources intellectuelles, ne serait-ce pas par là-même leur donner plus d'horizon, élever leurs aspirations: et ces dispositions pour négatives qu'elles soient ne seraient-elles pas favorables à tous les progrès possibles, à toutes les formations ultérieures?... Et s'il faut toujours redouter dans un homme, même le plus cultivé, les secrets d'un libre arbitre qui se dérobe, il demeure que les obstacles

les plus ordinaires à l'avancement des hommes c'est leur insignifiance native, leur inattention, leur papillottage intellectuel si l'on ose dire, leur sécheresse de coeur, le désordre de leurs opérations essentielles, bref toutes ces diminutions ou déformations d'humanité qui rendent un sujet moins susceptible de recevoir et moins capable de porter les renforcements d'un progrès, d'une nouvelle théorie, d'un nouvel effort. . . Les meilleures croisades sont tenues en échec par cette débilité, ce rétrécissement de l'intelligence. Les campagnes les mieux organisées pour grouper les volontés, les orienter dans un même effort vers un progrès à réaliser avortent par la légèreté, la faiblesse des caractères du plus grand nombre.

L'éducation toute pénétrée d'une saine et intelligente instruction peut seule corriger ces tares, a seule chance d'en amorcer la guérison par un dressage non plus mécanique mais peu à peu choisi, voulu par le sujet lui-même qui doit en bénéficier.

N'est-ce pas là une tâche qui dépasse la portée des meilleurs manuels? Il y faut l'intervention d'une maîtresse d'école de grande culture. Et c'est trop clair que cette culture sera littéraire ou qu'elle ne sera pas.

Quelles que soient ses connaissances techniques, c'est au contact des écrivains classiques que l'institutrice les humanisera pour s'en servir avec tact et

mesure, pour faire la connaissance des âmes, apprendre à les former. Sa philosophie, si elle en a, au moins ses notions pédagogiques devront compléter leur lumière au *fiat lux* des hommes de génie. Toutes ses théories, spéculatives et plutôt livresques, devront chercher leur raccord à la vie réelle dans les créations des auteurs classiques. Privée de cette école, la petite maîtresse restera abstraite dans ses formules et le sera plutôt maladroitement, et pour ces deux raisons péremptoires n'atteindra pas ses élèves « en pleine chair » et les fera eux-mêmes donner dans le vide. À tous les degrés de l'enseignement, c'est le bon moyen d'abrutir plutôt que d'instruire.

L'association des idées est pour l'enseignement et l'éducation une procédure nécessaire et très féconde, à une condition toutefois qui est d'avoir des idées. Si la maîtresse se contente de son fond personnel, elle risque de tourner dans un rayon trop court et un peu dénué. Pourquoi s'interdire de puiser indéfiniment à la fontaine inépuisable des bons auteurs? En cette compagnie elle multipliera un vocabulaire dont elle fera profiter même les enfants. Elle y puisera une langue souple, claire, imagée, variée. Surtout elle y trouvera le commentaire de son manuel. Une maîtresse d'école incapable d'échapper à son manuel comme le papillon impatient de sortir de son cocon demeure enchiffrenée

dans son enseignement. Elle est victime de sa pauvreté toute livresque et ses élèves aboutissent au plus inintelligent psittacisme.

La meilleure revue pédagogique reste improductive d'intelligence et de formation pour des lecteurs sans culture classique. Les meilleurs conseils valent autant par ce qu'ils suggèrent que par ce qu'ils disent; autant par les souvenirs, les rappels qu'ils provoquent que par la substance qu'ils servent immédiatement. Ce qui suppose chez le lecteur une formation littéraire qui lui a meublé la mémoire, tout un passé facile à réveiller. L'expérience, à ses contacts supérieurs, trouve sa direction, glane avec clarté, abondance et sûreté.

Dans la lumière gémisée de son expérience classique et personnelle, la maîtresse se rend au goût de Montaigne qui préfère la beauté discrète d'une tête bien faite à l'éclat tapageur d'une tête bien pleine. Elle cherche tout naturellement, en classe, à obtenir le premier résultat. Aussi bien elle en a les moyens, parce qu'elle en a fréquenté les modèles. Son travail ne relève pas d'une application scientifique trop exacte, ni ne procède par coupe tranchée, par moments précis marqués d'avance. Mais plutôt elle fonde le travail de cette éducation dans le corps entier du travail de l'instruction. Elle insinue ses conseils plutôt qu'elle ne les donne, elle oriente le regard de ses élèves sur leurs propres défauts de

jugement et de caractère, elle les redresse incessamment par elle-même ou les uns par les autres, elle les corrige subtilement, elle a sans cesse la main à la pâte. Elle provoque l'enfant à s'aider, à travailler sur lui-même et pour lui-même, à se tirer d'affaire. Et l'enfant finit par observer, il relève avec plus de clarté les éléments de cette analyse à peine consciente, mais pourtant qui le devient. Peu à peu il enregistre des conclusions pratiques. Enfin la maîtresse qui a l'intelligence classique de cette méthode arrive à ce résultat qu'elle forme parce que l'enfant se forme.

Le premier objectif de cette formation *collaborée* est le jugement: si nous supposons au cours primaire une ascension de huit années, il nous semble possible de former un enfant moyennement doué à user de son jugement dans sa conduite personnelle et dans son milieu propre. N'oublions pas toutefois que généralement la maturité de jugement ne viendra qu'ensuite des études primaires, au contact des responsabilités d'une vocation choisie et vécue. Mais les préparations du cours primaire doivent ménager à la raison les exercices préliminaires par où le jeune élève reçoit quelques principes généraux, de la méthode, de la confiance en soi, une juste audace. Si, par exemple, vous l'habituez à s'arrêter devant un fait, à essayer de l'analyser: même s'il reste hésitant et jusqu'à la fin de son cours s'il

ne réussit pas à affermir son raisonnement, cependant ne lui avez-vous pas donné la meilleure attitude à prendre pour l'amener à bien juger des personnes et des choses, une fois muri par l'âge et fouetté par la vie réelle et responsable. Il a de la méthode, la curiosité d'observer, la facilité d'analyser. Une fois lancé dans la vie montante, comment pourra-t-il résister au désir d'en déchiffrer les énigmes? En face du problème il trouvera comme de distinguer entre le principal et l'accessoire, il dégagera la ligne principale, l'idée-mère de tout ce qui veut l'expliquer. Il aura la curiosité « d'aller voir » pour se renseigner, de remonter aux documents plutôt que de se contenter paresseusement des potins. Encore un coup, à l'école, l'enfant fera tous ces mouvements avec la gaucherie naturelle à son âge. Si pourtant vous avez persisté, vous avez grande chance, l'enfant venu à l'âge d'homme, de le voir employer une méthode, y trouver le moyen d'un meilleur épanouissement de sa raison et de sa carrière. Vous aurez là un homme capable de se former une opinion personnelle, qui en aura la juste fierté. Il restera à toujours persuadé que, devant les faits, en rester à une attitude passive est une honte qui le ravale au rang des animaux, et sera courageusement incliné à adopter l'attitude active toute faite d'observation et d'analyse. Il confessa avec générosité et reconnaissance qu'il la

doit principalement à son entraînement primaire sous la direction d'une maîtresse de formation classique.

Un deuxième objectif de cette formation éducative est le caractère, la trempe qui assure sa résistance et les qualités qui développent sa valeur, assurent la hauteur et le rayonnement de l'action. Ici, entre autres, deux difficultés. La maîtresse sait-elle ce qu'est le caractère? Puis, pour chaque enfant, trouvera-t-elle la formule ajustée de lui donner le caractère de son tempérament, de son être déjà commencé? Enfin, ne l'oublions pas, c'est l'enfant qui doit conquérir son caractère, il a droit à une direction, mais c'est tout. Le milieu scolaire doit être essentiellement propice à l'épreuve et à la formation du caractère. C'est à la condition qu'il soit ainsi créé puis exploité par la maîtresse qui ordonne le milieu physique et moral à cette fin. Dans cette ambiance provocatrice et qui photographie la vie le mieux possible, les enfants, sous l'oeil exercé de la maîtresse, sont tenus en alerte sempiternelle. Et c'est la vie! Ils ne peuvent en sortir pour leur honneur et leur bien-être qu'à force d'énergie toujours renouvelée. La tâche... et quelques succès créent l'amour du travail. Les muscles se développent, s'habituent à l'effort, à l'endurance: au moral comme au physique. Les plus aptes prennent de l'entrain, de la bonne humeur, un courage tou-

jours nouveau, dont une certaine égalité d'âme est le point de départ. Les plus faibles gagnent à ce voisinage et ont chance, la meilleure, de s'améliorer. Les vertus s'enchaînent, et un engrenage bien lié au commencement peut être indéfiniment poussé.

Qui est mieux placé que la maîtresse d'école pour diriger l'évolution de l'individu, sa renaissance spirituelle et morale, en développant les caractéristiques de sa personnalité, ses qualités de loyauté, de décision, « lui enseignant, sur le plan même de ses occupations nécessaires et héréditaires d'agriculteur, la précision dans la pensée, et la constance dans l'effort. » ¹⁰

Concluons avec persévérance que pour exercer un semblable ministère, il faut à l'institutrice elle-même un ensemble de qualités qui suppose la formation classique: une connaissance des âmes, une acuité de regard, une somme d'expérience que d'ordinaire elle n'a pas l'âge d'avoir, mais que des études littéraires peuvent suppléer avec rapidité et sûreté.

Enfin le troisième objectif de cette formation éducative pourrait viser les qualités... et les défauts de la race. Parce qu'il est généralement admis que nous avons aussi des défauts.

¹⁰ M. Barrès.

Notre milieu national est plutôt trouble. C'est malheureusement une arène ouverte à toutes les races et à toutes les religions si disparates qu'elles soient. Elles ne s'y coudoient pas que dans l'amitié. La concurrence est rude, les heurts multipliés, et les problèmes y sont compliqués. Pour vaincre tant d'obstacles, nous n'avons ni la suprématie du nombre ni celle de la fortune. Tout de même ce peut être, pour quelques-uns, dans la lutte affrontée, une heureuse occasion de se tremper le caractère; pour beaucoup d'autres, dans le désir excessif d'un succès immédiat, ce peut être l'occasion d'un rabaissement, voire d'un avilissement. Souvent l'ambition perd son maître. Et pour arriver plus vite, pour réussir une brillante carrière, pour gagner tels suffrages, l'on sent fondre ses scrupules, on plaide en soi toutes les complicités, on les accepte. C'est alors la trahison, plus ou moins, de la religion et de la langue. C'est la désertion de ceux que l'on devrait aider. C'est la fuite du poste de combat.

Tout l'entraînement scolaire doit aguerrir nos enfants, leur donner la compétence qui les aligne à bon rang pour cette lutte nécessaire. Mais cela saute aux yeux, cette formation s'appuie sur les qualités de la race dont elle affermit les ressorts et se heurte à ses défauts comme à autant de pierres d'achoppement. Nous avons réussi assez de braves

guerriers, d'éclatants défenseurs des nôtres pour avoir confiance. Il y a eu trop d'abandons, trop de positions mal défendues, pour ne pas sentir l'énergique besoin de travailler nos enfants pour améliorer en eux la race.

Or il y a deux manières de former l'homme d'une nation, assure Wasilewski, l'une intensive, c'est l'éducation scolaire; l'autre naturelle, fondamentale, celle par laquelle l'homme est obtenu comme un produit des faits historiques. Cet homme est un principe et un modèle. L'éducatrice a donc pour tâche de prendre comme point de départ ce modèle historique, et en se gardant de contrarier en ses élèves ces forces immanentes qui opèrent toujours, elle en dirige le cours pour la formation des enfants. Il ne suffit pas d'avoir de la culture pour maîtriser cette tâche. Il y faut la puissance du génie, à tout le moins un don particulier. Une race serait bien dépourvue qui n'aurait pas intéressé ses meilleurs écrivains. Aussi, autrefois et aujourd'hui, nos historiens et nos littérateurs de première vedette, se sont-ils passionnés pour ce problème. Une maîtresse d'école se doit de les fréquenter pour apprendre, sous leur direction, les caractéristiques de la race. Elle apprendra en même temps par quels moyens appropriés cultiver les qualités et réduire les défauts. Elle s'expliquera avec clarté la confiance que les capitalistes étrangers nous témoi-

gnent. Catholiques depuis toujours, la religion a fondé chez nous les vertus de fidélité, d'honnêteté, d'endurance, de courage et de labeur accepté qui sont devenues les vertus de la race. Elle voit ce que la nation a acquis d'équilibre par son esprit conservateur en même temps que tolérant. Ces traits nous méritent justement l'estime et la confiance de ceux qui nous connaissent. Ils valent d'être soulignés et accentués chez nos enfants.

A la même source psychologique de nos bons auteurs moralistes, l'institutrice a noté les défauts qui tarent plus ou moins notre peuple, et elle est impatiente de travailler à l'en corriger dans les enfants qui lui sont confiés.¹¹

Nous sommes des *coloniaux*. Nous n'avons jamais vécu une vie libre, autonome. Nous n'avons jamais eu la pleine responsabilité de notre indépendance. Sommes-nous restés, à cause de cela, un peuple mineur? Nous atteignons actuellement avec peine au sens de la responsabilité des peuples souverains. Cette carence se retrouve chez beaucoup d'individus: par suite dans les petites sociétés qui composent la grande, combien de chefs qui se dérobent et laissent faire? Combien de familles sans

¹¹ Les qualités d'un peuple, ses vices ou ses vertus dépendent absolument des maîtres chargés d'élever la jeunesse. (Leibniz).

autorité, combien de conseils sans gouverne? Les chefs craignent de prendre leur responsabilité. Sans le sens de la responsabilité nous n'atteindrons jamais à la cime de la perfection spirituelle et morale, à la force qui en résulte et qui seule inspire la confiance, le respect et une juste crainte. Sans le sens de la responsabilité nous ne pourrions pas entreprendre tout le bien qu'il semble que Dieu veut que nous fassions comme entité catholique et de culture latine.

Sans doute la plus large part de cette responsabilité revient à nos chefs. Mais nous croyons que ces chefs pleinement conscients ou bien ils ne rencontrent pas assez de correspondance consciente dans le peuple qu'ils conduisent, ou bien nous devons développer d'abord cette conscience dans le peuple pour qu'il mérite les chefs qu'il lui faut. Ou mieux encore, nous devons monter à cette rencontre par étapes et devons n'en négliger aucune.

Notre lenteur en cette ascension s'explique, partiellement, par les défauts qui nous sont le plus communs. Nous sommes légers, paraît-il, et insouciant: c'est du moins la constatation d'un de nos publicistes le plus autorisés. Et individualistes puisque latins, souligne un autre: nous manquons de cette discipline qui fait la cohésion, oriente les esprits et les coeurs. Aussi marquons-nous difficilement les points lumineux qui provoquent l'adhé-

sion universelle des esprits; nous ignorons les centres de vie qui nous feraient unis et unanimes.

L'avenir du pays dépend de la discipline dans les familles, parce qu'elle-même conditionne la discipline dans la société. Les générations sans discipline nous mènent à la révolte, à l'anarchie. C'est d'abord l'éparpillement des volontés, qui, leur faiblesse individuelle constatée, ne cherche plus d'alliance que pour mieux défendre leur quant-à-soi. La discipline fait les nations fortes, riches, influentes, sans qu'elle affaiblisse les initiatives, les volontés. Elle règle les activités, le travail et même le plaisir. Mais elle apprend à subordonner toutes ces forces à l'intérêt commun, au but général. Assimilée par tout un peuple, il en résulte comme naturellement que gouvernants et gouvernés comprennent chacun leur rôle et se coordonnent avec aisance dans une coopération sincère, assidue, dont tout le monde comprend la nécessité. Qu'est-ce en effet que la discipline? *« C'est la résultante de toute une culture, une éducation qui se manifeste en dernière analyse par le sentiment d'un rythme, d'un mouvement commun, d'un pas cadencé. C'est le besoin éprouvé par chacun, dans le même groupe, de prendre sa place dans l'ensemble et de se fondre dans une impulsion commune. . . »*

Nous sommes encore inconsistants: ce qui nous influence un moment est oublié le moment après.

Nos enthousiasmes durent l'espace d'une Saint-Jean-Baptiste, s'éteignent avec les lampions du jour, pour ne renaître qu'à la Saint-Jean-Baptiste suivante. Notre passion pour le bien public n'est pas toujours désintéressée. Nos problèmes nationaux les plus généraux laissent la grande masse indifférente. La nation entière, ou presque, sauf une élite aussi peu nombreuse qu'elle est ardente, ignore qu'il s'agit d'elle. Cette inertie ne s'explique pas uniquement par l'ignorance ou le défaut d'entraînement. Il y a un supplément d'explication. Abandonnés à eux-mêmes trop longtemps, angariés par les événements les plus contraires et les plus tragiques, impuissants à conduire leurs destinées communes, obligés de travailler durement pour subsister, les préoccupations de nos gens se sont raccourcies au rayon d'une routine toute domestique. L'horizon s'est circonscrit à la mesure de l'intérêt de l'individu. Pourvu que l'on se tire d'affaire, on est content. Le gain immédiat, si médiocre qu'il soit, comble trop facilement l'ambition du plus grand nombre. Pourvu que l'on mange et que l'on s'amuse un brin, la vie s'écoule suffisamment agréable. Pourquoi se fatiguer à étudier ; pourquoi chercher des maîtres pour mieux apprendre son métier ; pourquoi, au service d'un idéal, s'associer en vue de résultats problématiques dans un lointain fatigant à l'attente ? Moins, si l'on veut,

et moins bien, mais toute de suite et vogue la galère! Quand il n'y en aura plus, il y en aura encore! On a bien assez de peine, pourquoi la faire durer plus longtemps sous prétexte, en se préparant mieux, de vaincre mieux le sort? Risquons le tout tout de suite et soyons contents, en récoltant immédiatement, du peu que nous gagnons. N'est-ce pas le fait de trop de nos gens de toutes les catégories et à toutes les étapes? Dès qu'ils ont quelque bien, ils s'arrêtent pour le manger. Les mieux doués étaient en apparence assez patriotes, se mêlaient à la vie publique, semblaient prendre quelque intérêt au-delà de la circonférence de leurs affaires strictement personnelles. La fortune venue, petite ou grande, ils se sont désintéressés de tout pour ne s'intéresser plus qu'à eux-mêmes. C'est-à-dire que toute cette effervescence religieuse ou patriotique n'étaient qu'un moyen de réclame, une manière de pousser leurs petites affaires à soi. Et tout ce beau dévouement meurt dès que la place est trouvée ou la fortune faite.

Combien, hélas, parmi les plus intelligents, les plus capables de fournir à la société les apôtres dont elle a besoin, sont partis en chevaliers dont il ne reste plus, lorsqu'ils sont arrivés, que des intriguants, des fatigués, des égoïstes qui, écoeurés des efforts qu'ils ont dû faire, ont laissé s'éteindre en route le feu sacré de leur première ferveur. Au lieu

de rapporter à leurs frères déshérités le Saint-Graal, ils s'en servent comme d'un talisman pour faire fortune. Du rêve généreux d'autrefois, il ne reste que des formules pompeuses dont ils font feu d'artifice à l'occasion. À défaut de tour qui signale leur prestige, ils s'enveloppent d'un petit air ivoire: le masque de la distinction. N'ayant pas le cœur au niveau de leurs fonctions, ils se contentent avec une orgueilleuse paresse de tendre et raidir le col pour abaisser d'un peu plus haut leur noble paupière! Cette mimique cache mal l'unique ambition de conquérir la toison d'or ou la satisfaction égoïste de s'en être enrichi. N'est-il pas étonnant de voir échouer à l'oeuvre tant de beaux esprits qui se sont ardemment et fort bellement débattus pour conquérir avec la science la maîtrise intellectuelle, puis une fois passés maîtres, se sont trouvés n'être que des snobs, des cuistres, jouant « les dieux ». Il ne fallait pas perdre de vue qu'ils ne montaient que pour mieux servir. *Servus servorum*, le premier Notre-Seigneur en prend l'attitude, en joue la fonction; il la laisse ensuite à toute élite de la terre comme une consigne sacrée.¹²

¹² Les journaux et les revues sont pleins de gémissements sur l'âpreté avec laquelle nos contemporains se ruent vers la jouissance, sur la baisse universelle des sentiments généreux et nobles, sur la décadence de l'esprit de sacrifice, sur la rareté du désintéressement. (Termier).

Notre Religion est suggestive de la plus haute moralité, c'est clair. Mais à l'état concret, nous n'obtiendrons que le type moral que nous aurons cultivé. L'effort éducatif de l'institutrice doit atteindre l'enfant selon ce qu'il est : c'est-à-dire selon les qualités et les défauts de son individu. L'on doit procéder ici du particulier au général et non du général au particulier. Elevez l'enfant jusqu'à la connaissance de soi-même. Décidez-le à la réforme de soi-même. Formez-le énergiquement au respect de soi-même. Faites-lui accepter ses responsabilités. Enfin, faites-lui exercer ces devoirs primitifs sans lesquels il n'y a pas de société possible. Nous n'avons pas la moindre idée de vouloir faire entendre que ces vertus soient inconnues chez les nôtres. Nous voulons simplement faire entendre qu'il manque là de clarté, de bonne volonté affermie, que le sens moral gagnerait à une culture plus intensive, à un entraînement plus *gymnastique*. La culture classique et l'expérience qu'elle permet d'acquérir rendront facile à nos institutrices l'exercice de ce ministère.

Certains conseils d'André Bellessort conviennent admirablement au type canadien amélioré : « Avoir plus d'initiative et plus de cran, aimer à courir sa chance, croire à l'éminente dignité du travail, considérer que sa patrie est la première du monde, mais sans dédaigner les autres et même en essayant de les

connaître et de les comprendre, nourrir un vaillant optimisme, ressentir un échec comme un éperon qui nous incite à revenir sur l'obstacle pour le sauter, que l'effort individuel est d'autant plus estimable qu'il sert davantage à la collectivité. » Le plus difficile, évidemment, n'est pas de comprendre ces sages invites, mais, pour une institutrice, c'est d'en faire la substance de la conscience pratique de ses élèves.

Quand ils sortiront de l'école, nos enfants oublieront sans doute assez vite les définitions de la générosité, de la loyauté, de l'idéal, ; mais ils seront généreux, loyaux et illuminés d'idéalisme vivant. Ils seront proches, avec la conscience de le vouloir, de la définition d'un homme d'élite au gré du Général Tanant. *C'est à mon sens, dit le Général, dans chaque métier, celui qui l'exerce en ayant au coeur l'amour désintéressé de sa profession, qui lutte et travaille sans cesse pour approcher de la perfection, qui voit ses défauts et veut y remédier, chez qui, par conséquent les qualités morales prédominent ; C'est un homme de coeur autant que de raison. Il a l'intelligence. Il a la volonté. Il a du caractère. C'est un fort ! »*

Enfin, une dernière considération nous semble très importante et nous la soulignons à l'intention

du lecteur intéressé. C'est que la culture classique seule permettra à une maîtresse d'école d'avoir la vue claire du but qu'elle veut atteindre dans ses élèves, et d'en avoir toujours une intention égale. Sans cette intention habituelle, comment pourrait-elle, au jour le jour, ajuster tous ses moyens à la fin totale? Aussi l'on peut penser que l'institutrice qui n'a pas reçu cette formation générale reste *fragmentaire*; elle enseigne une foule de matières sans instruire, elle parle d'éducation sans former. Elle est incapable de procéder du fait à la théorie comme l'exige la bonne méthode d'enseigner.

Si imparfaite, si incomplète que soit notre tentative, avons-nous pourtant réussi quelque peu à marquer cette fin, cette intention, ces moyens? Le lecteur répondra.

C'est donc manifestement une injustice envers nos enfants de leur donner, pour les instruire, des maîtresses d'instruction uniquement primaire. En un sens très vrai, c'est une injustice à l'égard de nos maîtresses elles-mêmes que de ne pas leur donner, pour s'acquitter de leur tâche, les moyens d'acquérir toute l'habileté professionnelle nécessaire.

Emerson a dit excellemment: « *L'esprit seul peut instruire. Aucun homme profane, sensuel, aucun menteur, aucun esclave ne peut instruire; mais seul peut donner celui qui a, seul peut créer celui qui est.* »

L'homme sur lequel l'âme descend, à travers qui l'âme parle, peut seul enseigner. Le courage, la piété, l'amour, la sagesse peuvent enseigner; tout homme peut ouvrir la porte à ces anges et ils lui apporteront le don des langues. Mais l'homme qui cherche à parler comme les livres l'apprennent, comme les conférences ont coutumes de le faire, comme la mode l'indique, comme les intérêts l'imposent, ne fait que bavarder. Qu'il se taise! »

Est-ce trop exigé de celui qui veut instruire les autres qu'il ait d'abord travaillé à s'instruire soi-même? Qu'il ait cherché et trouvé sa propre méthode d'étudier, et les raccourcis de cette méthode? Après avoir analysé, pris des notes, qu'il ait éprouvé le besoin de vues générales, de synthèses, de conclusions? Qu'il ait senti sourdre en lui-même des convictions, un enthousiasme? Enfin qu'il ait entrevu avec émotion qu'il y a du bien à faire, un trésor à communiquer et tout un feu de dévouement pour les autres?

La vraie institutrice a la flamme. . . , elle est animatrice. Elle a le don d'exalter les énergies, de provoquer à l'action, d'arracher à chacun son maximum de rendement. Dans son petit monde elle sait renouveler l'intérêt, l'émulation, et pousse les meilleurs toujours plus avant. Ce n'est pas facile, ce n'est pas impossible. Il y faut un prestige d'une essence particulière, celui que des enfants sont capa-

bles de « sentir », de subir. Surtout une vision claire allumée par une culture profonde, des réflexions suscitées par l'étude, la méditation, l'amour du métier, et plus encore des âmes. . .

Ces conditions réalisées, la maîtresse n'a qu'à puiser dans les richesses lentement amassées. Tout ce qu'elle en tirera aura vie et tombera dans les âmes et les cœurs comme une semence féconde. Si malgré qu'elle fasse, elle ne lève pas partout, le Bon Dieu ne permettra pas qu'elle soit partout stérile.

Les études privées des institutrices mériteraient d'être secondées par un effort en commun qui leur servirait tout à la fois de stimulant et de sanction.

Durant les vacances, plusieurs communautés enseignantes ont accoutumé de réunir leurs professeurs par groupes, d'après l'affinité des classes. Ils entendent des conférences d'instruction ou de pédagogie. Ils sont soumis à des travaux d'examen. Ils se font part de leur expérience, en évaluent les nouvelles tentatives. Une exposition des travaux des élèves est organisée. Des comparaisons s'établissent, des méthodes plus habiles s'affirment, d'utiles discussions s'engagent. L'isolement est une faiblesse et l'union fait la force. Actuellement les institutrices sont unies pour revendiquer un salaire, elles ne le sont pas dans l'ambition de conquérir plus de compétence professionnelle. Serait-il donc impos-

sible de créer, pendant les vacances la semaine des institutrices? Groupées par région, peut-être dans les couvents de la campagne, leur appartenance au corps enseignant le plus considérable du Québec se concrétiserait, et de ce fait mieux palpé elle tirerait une fierté, une conscience de leur responsabilité, une force qui les transformeraient. La compétence professionnelle qui en résulterait pour notre personnel enseignant n'est pas à mettre en balance avec les quelques cinquante ou cent mille piastres que cela pourrait coûter.

DEUX CONCLUSIONS PRATIQUES

I

LES RAISONS D'UNE JUSTE RÉTRIBUTION

« Le salaire qualifie l'ouvrier. »

Les choses se passent comme si toute possibilité d'améliorer l'enseignement primaire — à l'école de rang comme ailleurs — reposait en dernière analyse sur la rétribution des professeurs et des maîtresses. Y a-t-il des gens qui se scandalisent que l'ouvrier intellectuel exige un salaire, et un salaire convenable? Mais tout ouvrier ne mérite-t-il pas son salaire? Chacun, selon son rang dans la société qui devrait se déterminer par l'importance des services qu'il peut rendre, n'a-t-il pas besoin d'un minimum de bien-être? Et pour qu'il rende à la société tous les services qui relèvent de sa compétence, ne doit-on pas mettre l'ouvrier intellectuel à l'abri des soucis matériels de l'existence? Et si l'on songe aux résultats infiniment précieux que la société at-

tend et retire du travail des institutrices, n'est-il pas évident que la société leur doit une rétribution proportionnée? Les institutrices de l'Ontario et des Provinces de l'Ouest, comme aux Etats-Unis, reçoivent huit cents à douze cents dollars d'appointement, même dans les plus petites écoles! Dans le Québec, la maîtresse d'école rurale reçoit une moyenne de deux cent cinquante dollars! Ajoutons que l'opinion publique plus éclairée semble actuellement toute en faveur d'un rajustement plus équitable.

Affermissons ce sentiment favorable au juste salaire des institutrices par un déploiement qui rayonne jusqu'à l'école de rang et manifeste à tout le monde que l'enseignement et la formation des enfants est la première de nos entreprises nationales. Ce sera tout logique d'avoir la plus grande estime pour les services du personnel enseignant. Personne ne sera ensuite surpris si l'on accorde la rétribution des institutrices sur les services qu'elles rendent. Appréciant mieux le rang social qui leur revient à cause de la dignité et de l'autorité qu'elles tirent de leurs fonctions, du témoignage de confiance qu'elles reçoivent des parents, et des résultats éminents que l'on attend de leur travail et de leur dévouement, toute la population voudra qu'une rétribution proportionnée soit le signe de la considération de tous et la reconnaissance publique

de leurs services. C'est un point parfaitement compris par les commissaires d'école à Montréal.

D'autre part, la thèse qu'il faut augmenter le salaire de toutes les institutrices sans s'occuper de leur degré de compétence devrait être abandonnée. Au contraire, l'échelle des salaires doit correspondre au catalogue des diplômes. Cette condition remplie, le salaire qualifie l'ouvrier.

À toutes celles qui enseignent, a-t-on déjà suggéré croyons-nous, l'on devrait attribuer un salaire minimum de trois cents dollars. Ce serait le cachet maximum des maîtresses qui ne sont pourvues que du brevet du Bureau central des Examineurs. Quant aux normaliennes diplômées, elles auraient droit à un maximum de six cents dollars à raison d'une augmentation de cinquante dollars par année. Enfin les bachelières ou docteurs de l'Institut Pédagogique pourraient prétendre au maximum de sept cents dollars.

La Commission scolaire rurale serait obligée jusqu'à concurrence de trois cents dollars, le surplus étant fourni par un subside du Gouvernement. Une disposition légale devrait obliger les commissaires ruraux d'offrir à leurs institutrices un logement convenablement garni!

Dans l'état actuel des choses, la profession est désertée par les mieux douées qui vont chercher ailleurs ce qu'elles ne trouvent pas ici. Celles qui,

malgré tout, risquent un stage dans l'enseignement, n'y restent que le moins longtemps possible. Elles sont vite dégoûtées par leur isolement, par le peu de considération qu'elles retirent de leur situation, le peu d'influence qu'elles exercent. Elles ont tôt fait de constater que le signe matériel de tout cela c'est le salaire, et qu'il fait défaut. Tous les motifs qu'une femme intelligente, et qui a du coeur, peut avoir d'aimer l'enseignement et de s'y adonner pour faire du bien, ont besoin de ce substratum d'un salaire correspondant à ses efforts, à son talent, à son zèle et à la dignité de ses fonctions, à l'importance de son travail.

C'est en vain que nous offrirons à nos institutrices les avantages de s'instruire si nous leur refusons ce pendant les appointements en correspondance avec une compétence généreusement conquise. Ces revenus leur vaudront efficacement la considération d'un public qui juge, non sans raison, de la fonction par ce qu'elle rapporte. Un juste salaire rendra seul possible un train de vie dont les satisfactions sont nécessaires aux ouvriers intellectuels. Puis un salaire suffisant rassure sur l'avenir, prépare le repos de la vieillesse. N'est-ce pas naturel que toutes ces raisons pèsent dans la balance et décident des sujets mieux doués à affronter une profession dont les exigences sont si considérables.

II

PARLONS MOINS, AGISSONS PLUS!¹

Estote Verbi factores.

Nil actum si quid agendum.

L'honorable Ministre n'a pas voulu dire qu'il fallait ni parler ni écrire, mais sans doute qu'il ne fallait parler ou écrire que dans le sincère dessein d'agir ou de provoquer à l'action : pour s'y décider soi-même ou y pousser les autres.

A quoi, en effet, servent des idées qui restent platement couchées sur le papier? C'est quand elles détonnent dans le vécu que les idées produisent tous leurs effets. Ainsi les meilleures pensées ne sont rien si elles ne deviennent de bonnes actions.²
Et la foi qui n'agit pas, est-ce une foi sincère?

¹ De l'honorable Secrétaire de la Province, M. Athanase David, à Laprairie.

² Joubert

Donc, bien orientées, les idées, l'analyse sont loin d'être une sorte de jeu à mettre en dehors de l'action. Elles l'éclairent, elles la redressent, elles dispensent les clartés souveraines qui mènent au chemin du salut. *Mens agitat molem*, répète-t-on depuis un long temps.

Chaque jour les journaux épiloguent avec compétence sur les résultats que l'école primaire, même au rural, devrait donner. Eh bien! quand sortirons-nous « *du régime des paroles femelles pour les mâles actions?* » Il y a une supériorité de l'acte sur la parole. Saint Paul disait: « *Soyez les réalisateurs de la Parole.* » Et le Romain, essentiellement acteur de sa pensée, formulait avec énergie: *Rien n'est fait si « tout » n'est fait.* C'est-à-dire, rien n'est fait jusqu'à ce que le dernier iota soit posé.

Mais à qui revient-il de faire jaillir l'école efficace que nous attendons?

Les déficiences actuelles viennent du manque de ressources de nos municipalités rurales. Elles n'ont pu édifier les écoles qu'il fallait, ni les meubler selon les exigences pédagogiques, ni leur donner des maîtres compétents.³

En demandant à Québec les subsides qui doivent servir à la haute éducation de l'élite de notre jeu-

³ L'honorable Secrétaire d'Etat.

nesse, l'Université de Montréal n'a pas cru devoir tendre les deux mains à la servitude gouvernementale. Aussi bien qui voudrait accuser nos hommes publics d'y prétendre?

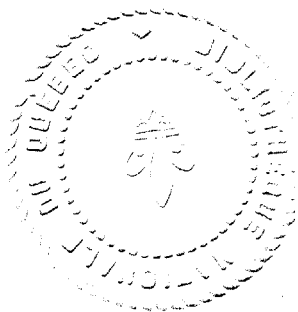
Par ailleurs le régime des écoles primaires relève de l'autorité publique, et le devoir de les subsidier pour les rendre pleinement efficaces est le sien. Qu'il soit d'abord le devoir des parents, personne n'en doute. Mais tandis que les parents ne peuvent être relevés du devoir d'instruire et de moraliser leurs enfants, et qu'ils demeurent toujours entièrement responsables de la qualité des professeurs et de l'enseignement qu'ils donnent; quand il s'agit d'établir des écoles efficaces, il revient au Gouvernement du pays de subsidier la pauvreté, l'impuissance pécuniaire du peuple pour garantir la nation contre l'ignorance et la grossièreté, pour assurer la compétence de chacun dans sa lutte pour la vie.

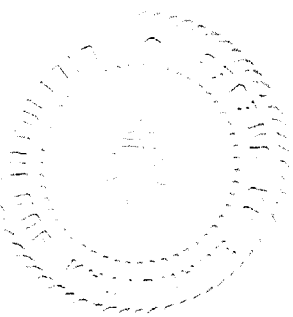
Il suffit d'étudier le budget scolaire des nations modernes les plus florissantes pour tomber dans l'étonnement du peu qui se fait ici pour l'enseignement de la classe populaire. Ailleurs on y dépense des milliards, ici nous n'en sommes qu'au deuxième ou troisième cent mille! Ailleurs les commissions techniques foisonnent qui rassemblent les compétences professionnelles, perfectionnent sans cesse le contrôle, poussent toujours plus avant! Cette puis-

sance technique n'est nulle part plus nécessaire qu'à la tête de nos écoles populaires. C'est le moyen *sine qua non* de maintenir nos écoles au point, et dans nos écoles d'exiger de nos maîtresses une compétence et des méthodes toujours à la page!

C'est au Gouvernement de poser le dernier iota!
Et nous ne cesserons de prier!

FIN





ACHEVÉ D'IMPRIMER LE
15 NOVEMBRE 1928,
AUX ATELIERS DE
LA MAISON
ARBOUR & DUPONT