UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

HÉLÈNE LAFRENIÈRE

HISTOIRE ET HISTOIRES DE VIE DES ÉCOLES DE RANG

JUIN 1997

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Cette recherche de madame Hélène Lafrenière, intitulée : *Histoire et Histoires de vie des écoles de rang*, a été réalisée dans le cadre des séminaires EDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), inaugurés au Département des sciences de l'éducation (UQTR) en 1981 et financés par le FCAC et le FCAR (FCAC EQ - 1880, 1981-1985; FCAR EQ - 3192, 1985-1987), par commandite de l'Université Laval (1988-1991), et par le FODAR (1993-1994) avec la professeure-chercheure C. Gohier (UQAM) et (1995-1998) avec le professeur-chercheur R. Pallascio (CIRADE - UQAM), sous la direction scientifique et administrative du professeur Pierre Angenot.

RÉSUMÉ

Le moment où est déposé ce mémoire consacré aux écoles de rang au Québec (juin 1997) coïncide avec le trentième anniversaire de la fermeture des dernières d'entres elles. C'est dire qu'un bon quart de siècle à peine nous sépare d'une institution qui aura porté durant quelque 140 ans l'espoir d'alphabétisation et d'éducation des petits Québécois en milieu rural.

Trop souvent méprisée lorsqu'elle ne fut pas méconnue ou tout simplement ignorée par l'effet des préjugés et à cause, aussi, d'une documentation éparse, inégale et très fragmentée, cette petite école, témoin de l'étonnante survivance d'un peuple, mérite amplement qu'on en réhabilite la mémoire pour marquer des écarts autant que certaines proximités de préoccupations fondamentales à l'égard de l'éducation des enfants d'aujourd'hui. Ce travail de recherche s'efforce donc, en la replaçant dans son contexte historique d'origine notamment sous le Régime anglais, d'éclaircir certains aspects saillants de cette réalité (Devoirs et responsabilités de la maîtresse d'école, les commissaires, l'inspecteur, les programmes, ...) en vue d'aboutir à l'esquisse d'un portrait vivant de l'école de rang.

La démarche méthodologique, qui accompagne la production d'un essai de type cognitif (Robert Vigneault), entreprendra de coordonner et d'exploiter la documentation disponible en la conjuguant systématiquement avec les résultats (catégories d'idées) d'entrevues réalisées avec des témoins et des acteurs de premier plan d'une époque sans doute révolue mais manifestement pleine d'enseignements.

En conclusion, dans un esprit de sauvegarde du patrimoine éducatif, à égale distance de la rêverie nostalgique et de la critique aisément dépréciative, se ravivera le souvenir d'hommes et de femmes remarquables parce que leur courage, leur dévouement, leur persévérance et, plus récemment, le succès de leurs luttes émancipatoires peuvent encore inspirer voire mobiliser des générations à venir.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements les plus cordiaux à tous ceux et celles qui ont pris part à ce mémoire consacré à une réflexion sur notre patrimoine éducatif : Mesdames Jeannine Plante Beauclair, Juliette Allard, Gilberte Dubé Julien, Catherine Renière Guimond, Juliette Giguère, Yvonne Pépin et Colette Baribeau. Mesdemoiselles Ranie Lafrenière, Emélie-Anna Lemay et Germaine Lebeau. Messieurs Richard Lebeau, Réal U. Guimond, Théodoric Lagacé et Jean-Jacques Milot, Photo Milot, ainsi que madame Christiane Defoy pour la dactylographie de ce document.

Un merci spécial au pédagogue qui a su m'émerveiller, me guider et me donner la voie sur les différents axes des discours où il a été merveilleux de s'ouvrir à l'idéologie de la société rurale. Ceci s'apprend dans les arts, les lettres et à fréquenter l'histoire. Ce merci s'adresse tout particulièrement à mon directeur de recherche, M. Pierre Angenot.

Cette homme, d'une culture étonnante, a réussi à me faire retrouver et situer un peuple à l'intérieur même de ses racines.

Je termine, M. Angenot, en vous disant que le plus bel héritage que vous me laissez, ce sont les «mots» avec toute leur «argumentation».

Affectueusement, à mon époux Vital Lebeau et à mes deux enfants, Maryse et Olivier, qui m'ont permis de poursuivre un «rêve d'enfant».

À toutes les femmes, à tous les hommes remarquables qui ont forgé notre passé; à toutes les personnes disponibles à l'émerveillement, ouvertes à l'imprévisible en éducation et qui sont convaincues que l'enseignement est encore la plus noble profession.

TABLE DES MATIÈRES

Commandite ii

Résumé iii

Remerciements iv

Dédicace v

Introduction et méthodologie 9

CHAPITRE I : L'élaboration du système scolaire au Québec 21

1.1 Sous le Régime français (1608-1760) 21

1.2 Sous le Régime anglais (1760-1867) 24
1.2.1 Période de 1760 à 1841 24
1.2.2 Période de 1841 à 1867 26

1.3 Sous le Régime confédératif (1867-1961) 27
1.3.1 Période de 1867 à 1907 27
1.3.2 Période de 1907 à 1961 27

1.4 Les influences spécifiques à la charnière des Régimes français et anglais 28
1.4.1 L'immigration 29
1.4.2 Le clergé 30
1.4.3 L'influence anglo-saxonne 32

CHAPITRE II : Les écoles de rang : conditions et contexte d'émergence et de développement 34

2.1 Chronologie des principales transformations politiques et scolaires jusqu'au Rapport Durham 34

2.2 Du Rapport Durham au pacte confédératif 47

2.3 La contribution des deux surintendants de l'éducation (1842-1867) 58
2.3.1 Jean-Baptiste Meilleur 58
2.3.2 Pierre-Joseph-Olivier Chauveau 62

2.4 Quelques transformations dans la province de Québec 66

CHAPITRE III : La vie et le travail de nos institutrices 68

3.1 L'institutrice rurale 68

3.2 Les exigences de l'éducation 71
3.2.1 Les agents sociaux de l'éducation 71
3.2.2 Le travail, les devoirs, les valeurs morales et la philosophie du temps .. 76
3.2.3 Les diplômes 87
3.2.4 Les contrats d'engagement 88
3.2.5 L'éducation des filles au détriment des garçons 92

3.3 Les écoles 94
3.3.1 Le mobilier 96
3.3.2 Le chauffage et l'hygiène 98
3.3.3 La discipline, les récompenses, les punitions 99
3.3.4 Les méthodes, les manuels scolaires, la préparation de classe, les programmes et les matières 101
3.3.5 Le personnel enseignant 113
3.3.6 Les écoles normales 113
3.3.7 L'enseignement ménager 115
3.3.8 L'Ordre du Mérite scolaire 116
3.3.9 Les devoirs et les obligations selon le système 116
3.3.10 L'horaire 118
3.3.11 Les élèves 118
3.3.12 Le transport 119

3.4 Les inspecteurs 119

3.5 Les commissaires 122

CHAPITRE IV : Les luttes et les revendications des institutrices 127

4.1 La naissance du syndicalisme avec Laure Gaudreault 127

4.2 La fermeture des écoles de rang 145
4.2.1 L'analyse situationnelle entraînant la fermeture des écoles de rang 145
4.2.2 Vers un nouveau système 156

Conclusion 159

Lexique 168

Bibliographie 171

Table des annexes

Annexe I	L'oeuvre des récollets et des jésuites au Canada français	181
Annexe II	L'importance du clergé en éducation au Québec	201
Annexe III	Le système scolaire selon Charles Mondelet	209
Annexe IV	Le projet de loi scolaire de 1841 vu par les «Mélanges Religieux»	211
Annexe V	Observation sur le fonctionnement des lois d'éducation par Jean-Baptiste Meilleur	217
Annexe VI	La mission de l'institutrice	221
Annexe VII	L'heure du dîner	246
Annexe VIII	La carrière de l'instituteur	248
Annexe IX	Les certificats d'Instruction Religieuse	253
Annexe X	Le crucifix, le calendrier et la visite de M. le Curé	256
Annexe XI	L'instituteur	260
Annexe XII	Des diplômes	266
Annexe XIII	L'école de rang	271
Annexe XIV	Le Journal d'appel en 1948-1949	275
Annexe XV	Le mobilier de l'école de rang	284
Annexe XVI	La discipline, les récompenses et les punitions	287
Annexe XVII	Un exemple de «L'Enseignement Primaire» de septembre 1925	307
Annexe XVIII	La revue pédagogique «L'École» de septembre 1942	320
Annexe XIX	Un exemple du «Livre du chrétien»	336
Annexe XX	Les principes directeurs du programme d'études des écoles élémentaires de 1959	342
Annexe XXI	L'économie domestique enseignée en 1954	350
Annexe XXII	Ordre du Mérite scolaire	355
Annexe XXIII	L'horaire et l'emploi du temps à l'école	358
Annexe XXIV	Le jardin à l'école	366
Annexe XXV	Les loisirs à l'école	368
Annexe XXVI	Les photos-souvenirs	371
Annexe XXVII	Le cahier de visites de l'inspecteur à l'école de Saint-Paulin	373
Annexe XXVIII	La préparation de classe signée par l'inspecteur	381
Annexe XXIX	La chronique des commissions scolaires en 1905 «salaire»	388
Annexe XXX	Laure Gaudreault selon la revue Nouvelles CEQ, mars-avril 1996	392
Annexe XXXI	Un exemple du journal «Notre Petite Feuille»	399
Annexe XXXII	La critique de Jean-Claude Magnan	402
Annexe XXXIII	Témoignages, souvenirs et nostalgie	418

Appendices

Appendice I Interview n° 1 d'une maîtresse d'école de rang, le 2 février 1995 437
Appendice II Interview n° 2 d'une maîtresse d'école de rang, le 23 février 1995 .. 470

INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE

I- Problématique et objectif

L'histoire de l'éducation au Québec est riche et complexe. À bien des égards, elle est fertile en événements et en rebondissements depuis les débuts de la colonie. Elle est aussi étroitement associée aux cadres sociaux, politiques, religieux, économiques qui ont façonné le Québec depuis ses origines. Cette histoire nous rappelle en particulier que l'école québécoise n'a pas toujours été structurée systématiquement comme on le voit depuis le Rapport Parent et donc, dans les faits, depuis la fin des années 1960. Si bien que lorsqu'on jette un regard rétrospectif, on est saisi par l'ampleur du contraste avec les développements les plus récents. Mais, cela ne signifie pas pour autant que la responsabilité et l'organisation de l'instruction, auparavant, avaient été laissées au hasard.

Au contraire : à l'image de ce qui s'est produit en Europe, et en France plus particulièrement, l'école a été convoitée par les pouvoirs civil et religieux, et ce sont ces derniers, incarnés par l'Église et la hiérarchie ecclésiastique, qui ont fort longtemps contrôlé sa destinée et coordonné son organisation sur le terrain. Il pouvait paraître alors assez naturel que l'Église catholique assure du même coup la survie et le prolongement des traditions d'un peuple ainsi que les conditions d'un certain avenir. Mais, en dépit de cette influence puissante et déterminante, fermement enracinée depuis les débuts du Régime français en terre d'Amérique, un type d'école cependant a paru échapper à ce contrôle tout en assurant, pendant près d'un siècle et demi et avec des moyens extrêmement rudimentaires, l'instruction élémentaire et l'éducation des enfants des campagnes : l'école de rang.

Celle-ci se voyait ainsi désignée de façon populaire, tout simplement parce qu'elle était située en milieu rural le long de la route du rang. Cette école, il est vrai, n'a pas particulièrement bonne réputation et elle fait quelquefois figure de parent pauvre dans l'histoire de l'éducation au Québec, lorsqu'elle n'est pas purement et simplement rejetée avec mépris. Sans doute est-ce une des raisons pour lesquelles elle demeure encore généralement si peu ou si mal connue, en dépit du fait qu'elle a longtemps représenté la seule source d'instruction disponible pour de très nombreuses générations de Québécois; en dépit du fait, aussi, que ces écoles ont bénéficié du dévouement exceptionnel d'institutrices ("les maîtresses d'école de rang") et d'instituteurs consacrés à la cause des enfants.

Ce mémoire de recherche souhaite donc contribuer à éclaircir quelques-uns des aspects saillants de cette réalité. La démarche, pour aboutir à l'esquisse d'un portrait vivant de l'école de rang, devra exploiter la documentation disponible; mais elle s'efforcera aussi de tirer le meilleur parti d'entrevues réalisées avec des témoins et des acteurs de premier plan d'une époque, désormais révolue, mais dont il y aura lieu de montrer qu'elle demeure encore pleine d'enseignements susceptibles d'inspirer notre présent.

*

Il n'y a pas si longtemps, les écoles de rang faisaient partie des réalités de la vie quotidienne au Québec. Elles étaient le lieu des rencontres des enfants; chacun y recevait une éducation et une instruction conformes aux valeurs du milieu ambiant. Axées sur la religion, l'agriculture, l'art ménager, la famille, ces écoles répondaient aux besoins immédiats et aux attentes d'une société agriculturiste. C'est sans doute pourquoi ces écoles paraissent aujourd'hui appartenir à un autre monde, car il fut un temps où la petite école rurale jouait un rôle prépondérant et témoignait de l'importance que l'on accordait à

l'éducation et à l'instruction des enfants. Cette école avait été conçue, en effet, pour répondre le plus adéquatement possible et rapidement aux besoins du milieu environnant. Il y avait là du reste, un enjeu social et politique de première importance. Certains étaient partisans de confier l'éducation à l'État, tandis que d'autres voulaient la maintenir entre les mains de l'autorité religieuse. Ces divergences provoquèrent des conflits et suscitèrent, par conséquent, de larges débats qui contribuèrent au progrès de l'éducation au Québec.

Comme membre responsable et engagé d'une communauté sociale, nous éprouvons régulièrement le besoin de connaître plus profondément notre passé pour mieux saisir ce qui nous y relie et comment nous sommes en rupture avec lui. Une meilleure connaissance de la vie des écoles de rang nous permettra également de nous rapproprier leur valeur à titre de ressource du patrimoine éducatif et culturel. Mais cette prise en considération n'implique pas une adhésion aveugle : elle n'est pas un effet de la nostalgie et elle ne sous-entend aucun parti pris inconditionnel en faveur des institutions plus anciennes. En revanche, le regard porté sur ce passé oblige à une attitude critique pour s'efforcer d'en dégager les événements les plus significatifs pour notre propos. Il existe, en effet, peu d'études qui prennent en compte l'examen de la valeur éducative de ces écoles tout en cherchant à clarifier leur impact social et culturel. Seuls quelques fragments d'études et de témoignages disséminés dans une littérature séculaire éparse nous permettent de maintenir vivants certains liens avec cette institution qui a encadré l'enfance de nos ancêtres proches et plus lointains. Il y a donc amplement matière à mettre à jour les circonstances qui ont présidé à la naissance et à l'organisation des écoles de rang et à tenter de cerner les traits dominants de leur physionomie.

Cette démarche suppose toutefois l'existence d'une documentation assez complète et bien coordonnée; mais une analyse préliminaire a permis de réaliser rapidement que ce n'était pas le cas. Puisque les sources écrites actuellement disponibles sur les écoles de rang sont dispersées, fragmentées et peu accessibles, un aspect non négligeable de l'importance de cette recherche consistera à établir un corpus de textes bien à jour, plus cohérent et plus intelligible, afin d'accroître et d'actualiser nos connaissances sur cette question ou de stimuler des travaux plus avancés. Cette documentation permettra de dégager les données les plus convergentes concernant l'histoire des écoles de rang. Toutefois, pour soutenir et enrichir ces recroisements de données, la recherche exploitera également selon une démarche précisée plus loin, le contenu d'entrevues avec des personnes-ressources reconnues comme des témoins et des acteurs de premier plan : maîtresses d'école, inspecteurs, commissaires, etc. Ces tranches de récits de vie permettront d'accéder, ne serait-ce que brièvement, à l'histoire professionnelle de personnes qui ont consacré à la vie de ces écoles une part substantielle de leur existence, et qui figurent donc au nombre des mieux placées pour nous aider à recomposer des moments significatifs de leur réalité quotidienne.

Mais cette recherche est aussi importante à plusieurs autres titres. D'abord, d'un point de vue global, elle s'efforcera, au fil de cette exploration dans le passé éducatif des Québécois, de dégager les faits pertinents à une compréhension plus fidèle et plus complète des écoles de rang en inscrivant leurs pratiques éducatives dans le contexte plus vaste des contraintes sociales, législatives et politiques des périodes considérées. D'autre part, d'un point de vue contemporain et tout à fait circonstanciel, cette recherche est animée également par le désir de contribuer à la création d'un musée thématique régional centré sur de multiples aspects de l'éducation au Québec. En effet, certains résultats de ce travail sont destinés à nourrir le

projet de rédaction d'un guide touristique de la région 04, afin de mettre en valeur le potentiel de notre patrimoine éducatif local.

En fin de compte, le but de cette recherche n'est pas de fournir un bilan complet des réalités socio-scolaires durant toute la période d'existence des écoles de rang, mais bien plutôt de saisir et de connaître la situation, le rôle et le mode de pratique quotidienne de ces écoles ainsi que leur positionnement historique relatif dans l'organisation scolaire du Québec. Il s'agira donc de coordonner et d'exploiter les écrits et les témoignages les plus significatifs relatifs à cette dimension de notre patrimoine éducatif, afin d'accentuer son relief et de contribuer à sa connaissance plus approfondie et au développement de sa mise en valeur.

II- Orientations méthodologiques

Le projet *d'esquisser un portrait vivant de l'école de rang*, comme il a été dit plus haut, oblige à orienter la démarche méthodologique dans une double direction. La première est liée à la nature même de tout portrait. Il s'agit en effet de décrire une réalité qui comporte plusieurs dimensions de complexité. Et cette description doit, pour l'essentiel, garantir la *fidélité* de son propos, c'est-à-dire son exactitude, sa conformité au phénomène étudié, en particulier en ce qui concerne les événements du passé proche et lointain, sa concordance avec les textes fondamentaux et reconnus qui ont déjà abordé la question.

Mais il y a une seconde direction qui vient en quelque sorte soutenir et enrichir la première, car le portrait qui doit être composé est *vivant*. Il n'est pas une copie photographique du réel. On ne fait pas de l'histoire comme on fait de la géographie : en arpentant un territoire et en accumulant un ensemble de données objectives pour procurer à un lieu sa nature et son identité. Le portrait vivant inclut le paysage et l'ambiance. Il oblige donc à porter attention et à prendre en considération *le regard de celui qui dépeint*. L'analyse doit par conséquent faire sa place à une part de subjectivité qui contribue à construire la représentation de l'objet étudié, non pas pour en biaiser l'approche, la rendre tendancieuse, mais au contraire pour l'enrichir, pour lui donner de la consistance et du relief. Il faudra donc préciser dans quel cadre et à quelles conditions cette subjectivité peut être à la fois agissante et contrôlée.

En fin de compte, la rencontre de ces deux directions aboutit à faire de ce mémoire un *essai*, c'est-à-dire une recherche où se conjuguent les caractères d'objectivité avec les produits de la réflexion orientée et structurée par le témoignage personnel. En ce sens, il s'agit ici de recroiser

sur un même thème l'histoire et l'histoire de vie. C'est ce que nous désignerons sous le nom d'essai cognitif, pour caractériser la démarche de notre propos, selon la définition qu'en a suggérée Robert Vigneault :

> Un autre registre d'écriture privilégie le propos ou les idées exprimées [...] : l'investissement personnel [y] reste intense même s'il n'occupe pas l'avant-scène comme dans l'essai intime ou la polémique, si bien que la considération du contexte d'énonciation pourra grandement éclairer la lecture du texte. Il n'en demeure pas moins qu'on observe ici, contrairement à ce qui se passe dans les modèles polémique et introspectif, un certain effacement du sujet de l'énonciation devant la pensée énoncée. C'est pourquoi j'appelle *cognitif* ce registre de l'essai, où l'accent est mis sur les idées exprimées [...]. Ces registres fort différents de l'énonciation postulent tout de même un commun dénominateur personnalisé, une certaine *relativité*, donc, de l'essai. (1994; 96).

En résumé, le portrait vivant des écoles de rang au Québec que notre travail de recherche se propose d'esquisser, devra s'élaborer à partir des faits reconnus et de données à caractère objectif ("effacement du sujet de l'énonciation") tout en exploitant les ressources issues de témoignages vécus, pertinents et systématisés ("investissement personnel intense"), de telle sorte que cette représentation soit à la fois la plus fidèle et la plus riche possible.

*

La première composante de notre démarche méthodologique est donc de nature objectiviste. Il s'agit de se constituer un corpus de textes fondamentaux relatifs à l'histoire de l'éducation au Québec. Il ne s'agit évidemment pas de récrire l'histoire, mais plutôt de situer les principaux événements qui ont contribué, d'abord, à la constitution et à la progression du système scolaire au Québec; ensuite, à provoquer des ouvertures pour la création des écoles de rang. Des auteurs très largement reconnus comme

Louis-Philippe Audet ou Gérard Filteau ont étudié en profondeur l'histoire de l'école québécoise sous l'angle économique, politique, juridique, religieux, social, culturel, et ils sont donc en mesure d'outiller la recherche pour clarifier les formes, les défis et les enjeux de l'éducation et de l'instruction. D'autres auteurs sont porteurs de synthèses plus spécifiques. Jaques Dorion, par exemple, développe la dimension architecturale de l'école de rang tout en s'intéressant également à la vie quotidienne et aux conditions socio-économiques de la maîtresse d'école.

À un autre niveau, plus englobant, une littérature abondante touchant la vie d'école au Canada français se révèle sous la plume de Lionel Groulx, Jean-Baptiste Meilleur, J.-C. Magnan et Yves Dionnes. Ces auteurs racontent l'histoire de la vie de nos ancêtres qui ont tout fait pour affirmer et soutenir l'importance de l'instruction au Québec. À l'inverse, au plan plus strictement régional, il y aura lieu de retracer et de faire revivre les vestiges disponibles de ce passé attrayant qui a contribué à procurer à la nation des hommes et des femmes qui ont vécu leur engagement près de nous et à qui nous sommes, pour une part non négligeable, redevables de certains progrès de notre éducation aujourd'hui.

Enfin, l'examen attentif de documents d'archives ou de synthèses et de bilans auprès des commissions scolaires (procès-verbaux, règlements divers, etc.), auprès du ministère de l'Éducation (lois scolaires, amendements, etc.), auprès de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et de la Confédération des syndicats nationaux (CSN) (syndicalisme, problèmes communs aux enseignants-es ruraux et urbains, etc.) constituera une ressource incontournable pour établir des liens et replacer dans leur contexte les institutrices[1] d'autrefois, leur vie scolaire, leur rôle, les valeurs

[1] Le mot «institutrice» a été retenu tout au long du mémoire parce que les femmes ont été les plus nombreuses à assumer cette responsabilité, même si cette fonction a été assumée au tout début (dès 1829) principalement par des hommes.

sociales et les conditions d'existence qui étaient les leurs. Tout cela sans négliger l'un ou l'autre document ponctuel lié à un événement exceptionnel. Par exemple, à l'occasion du décès de Laure Gaudreault ou de sa commémoration anniversaire, des témoignages de première main sous forme écrite ou audiovisuelle, ont été rendus publics. Ce sont là également des pièces majeures versées aux dossiers du corpus.

Cela ne signifie pas que tous ces documents engendrent, comme par miracle, une vision cohérente et complète de l'école de rang. Il appartiendra donc à ce mémoire *d'élaborer des thèmes classificateurs et des catégories de regroupement d'idées clés* pour réussir à rassembler, puis à exploiter de façon systématique les ressources historiques et techniques (archives institutionnelles) et en retenir les données les plus pertinentes, afin d'esquisser un portait riche et vivant de cette petite école rurale.

C'est à ce point qu'entre en ligne de compte la deuxième composante de notre démarche méthodologique. Celle-ci se présente comme empreinte d'une subjectivité qualifiée "d'agissante et de contrôlée". De quoi s'agit-il?

Lorsqu'on cherche à enrichir les ressources documentaires pour construire une représentation d'une réalité historique récente, il peut être fort utile de recourir aux témoignages de personnes ayant été impliquées dans les événements étudiés. Dans le cas des écoles de rang, un certain nombre d'acteurs ayant vécu de très près cette réalité sont toujours vivants et plusieurs se sont montrés intéressés à participer à une forme d'enquête exploratoire en vue de reconstituer l'une ou l'autre dimension de ce patrimoine collectif et aider à en dessiner le portrait. Du point de vue méthodologique, cette démarche emprunte à ce qu'il est convenu d'appeler la dynamique des "récits de vie".

En effet, pour J. Poirier, S. Clapier-Valladon et P. Raybaut :

> Recueillir un récit de vie implique une croyance dans l'individu, une valeur du moi et de son histoire, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et la façon dont il s'exprime [...]. C'est l'aspect de la réalité intimiste et de confidence qui fait la valeur des documents en tranchant avec la dépersonnalisation des études statistiques [...]. La liberté d'expression est la règle en ce sens que la technique de recueil est l'entretien non directif agissant comme un stimulus déclenchant un récit en mettant le narrateur dans une situation favorable à l'évocation de son passé. (1983; 130, 131, 139)

La littérature savante traitant des récits de vie est d'une ampleur considérable et oblige à retenir, pour les besoins de notre propos, les aspects les plus pertinents de cette démarche. Cette citation de Poirier et al. est illustrative à plusieurs titres. Elle exprime d'abord la valeur et la qualité de l'expérience individuelle; elle présente aussi le contenu d'un témoignage vécu comme susceptible de compléter et d'enrichir les données à caractère objectif; elle rappelle enfin que l'évocation de souvenirs dans ce contexte doit s'effectuer d'une façon encourageante et stimulante mais aussi contrôlée.

Ajoutons que dans le cadre de notre recherche, ces entrevues avec des témoins privilégiés ont effectivement contribué à élaborer et à renforcer des catégories d'idées pour structurer l'exposé des aspects concrets de la vie professionnelle de la maîtresse d'école de rang (par exemple : la *gestion* des activités scolaires, le contenu de l'*enseignement* proprement dit, les formes d'exercice de pouvoir traduites en *obligations et contrôles*). Ces catégories ont à leur tour été subdivisées en sous-thèmes qui ont d'abord conduit à orienter les questions des entretiens préliminaires qui, par un effet de renforcement successif, ont été ensuite ramifiées et rengendrées puis retravaillées et renforcées d'une entrevue à l'autre et d'une personne à l'autre. Ce mouvement de va-et-vient a donc permis de poser des questions

plus précises, plus pointues et plus pertinentes dans le but de produire un matériau susceptible d'être réinvesti directement dans le corps même du mémoire dont le propos aboutit ainsi à combiner histoire et histoires de vie.

Pour obtenir un échantillonnage adéquat et diversifié, deux critères ont été retenus : avoir été impliqué directement dans un aspect de la vie de l'école de rang (professeur, élève, inspecteur d'école, commissaire); être disponible pour évoquer cette expérience sur une base volontaire, confidentielle et dans le cadre d'un entretien semi-structuré d'orientation narrative. Voici la liste des personnes rencontrées dans cette perspective :

- deux professeures d'école de rang;
- une professeure à l'école de rang et à l'école du village;
- une professeure qui a connu les programmes des écoles de rang, le programme-cadre ultérieur et le programme instauré en 1980-1981 jusqu'en 1988;
- une élève qui a fait son cours à l'école de rang et qui enseigne encore aujourd'hui (en 1996);
- un ancien inspecteur d'école et directeur de l'enseignement;
- un commissaire qui était pour la fermeture.

Précisons, d'un point de vue plus technique, que ces personnes ont d'abord été rejointes au téléphone pour leur expliquer le but de la recherche et la nature particulière de la collaboration qui était souhaitée en s'adressant à elles. Il leur a également été proposé de recueillir leur témoignage soit par enregistrement sonore, soit en prenant des notes manuscrites, soit en leur offrant de déposer des textes rédigés par elles en réponse à des questions orales ou écrites. Ces dispositions ont été prises pour permettre d'établir avec les participants le type de relation le plus susceptible de créer un climat de confiance, de les mettre à l'aise et d'obtenir d'eux l'information la plus

pertinente dans le respect de la stricte confidentialité. Nous avons estimé utile de présenter, en appendice à la suite des annexes, le verbatim de deux entrevues réalisées chacune avec une ancienne professeure d'école de rang choisie conformément aux critères définis plus haut. Les cassettes de ces entrevues, lorsqu'elles ont été enregistrées sur bandes sonores, peuvent être mises à la disposition des examinateurs sur demande de leur part.

Telles sont donc, en conclusion, les consignes, les prescriptions, les exigences de rigueur auxquelles nous avons soumis notre démarche de recherche, afin d'esquisser un portrait vivant de l'école de rang sous la forme d'un essai cognitif combinant l'histoire et les témoignages vécu d'acteurs impliqués de premier plan. Rappelons pour terminer que la participation bénévole de ces personnes n'était pas seulement justifiée par le souci d'obtenir un complément méthodologique pour équilibrer la provenance des données (à caractère objectif et subjectif) requises pour mener à bien ce travail. Notre propos est animé également par un souci de contribuer à l'enrichissement du patrimoine éducatif du Québec et d'en raviver la teneur notamment par la constitution d'un volume d'annexes particulièrement révélatrices. Il est donc heureux d'avoir pu bénéficier du concours de personnes désireuses de produire ces témoignages, et aussi du fait qu'elles sont toujours vivantes pour en recueillir le meilleur et faire profiter les générations à venir de ces modèles de courage, de dévouement et de persévérance.

CHAPITRE I

L'élaboration du système scolaire au Québec

1.1 Sous le Régime français (1608-1760)

La province de Québec se distingue à presque tous les égards. C'est le noyau du plus ancien peuplement et son histoire couvre près de trois siècles et demi. Peuplée dès le début du 17^{e} siècle par une population française et catholique, elle est devenue, à la suite de la cession à l'Angleterre, biethnique et multiconfessionnelle.

Il y a lieu de distinguer cinq périodes dans l'évolution scolaire de la province de Québec. La première couvre le Régime français de 1608 à 1760. Comme en France, l'enseignement est placé sous l'autorité de l'Église catholique qui en assume principalement la responsabilité avec l'aide financière de l'État. D'ailleurs, l'Église fit, de la tenue des écoles, une fonction de son haut ministère. Des prêtres, des religieux, des jésuites, des récollets et des sulpiciens s'adonnent à l'enseignement. Des communautés de femmes offrent aussi leur dévouement : les Ursulines à Québec et à Trois-Rivières, les Soeurs de l'Hôpital général de Québec. Celles-ci, à partir de 1725, joignant aux soins des malades, tiennent un pensionnat. On prise si haut le devoir d'enseigner que dans une colonie absorbée par différents besoins et tâches, des communautés d'hommes et de femmes vont se fonder pour l'instruction de la jeunesse (Marguerite Bourgeoys, l'abbé Souart, Louis-François de la Faye). Les laïcs fournissent aussi leur contingent d'instituteurs : des maîtres ambulants et quelques notaires qui s'instituent pédagogues.

Pour ceux qui croient à l'éducation, bien que la colonie soit peu peuplée et à fortune précaire, malgré la rareté de l'argent, on s'emploie à négocier les prix de la pension dans les écoles, qui se soldent avec des cordes de bois de chauffage, des pots de beurre, un cochon gras, un baril d'anguilles salées, etc.

Au 17^{e} siècle, on insiste sur l'enseignement du tricot, l'apprentissage à filer et à faire de la dentelle. *À cette époque, rares sont les diplômes autres que celui de la bonne volonté dans un pays où tout s'improvise.* Des ordonnances spéciales des évêques, ratifiées par l'intendant, exigeront de ceux qui enseignent, des certificats de moralité et de compétence. À cette époque, on pense déjà à une école normale et l'évêque de Québec, M^{gr} de Saint-Vallier, s'en entretient le ministre de Sa Majesté dès 1686. Il veut qu'au noviciat des Soeurs de la Congrégation Notre-Dame, les institutrices soient formées à l'art d'enseigner. Ainsi, dès le 18^{e} siècle, les frères Charron établiront cette première école normale.

Quels sont donc maintenant les manuels et le programme des études? Le particularisme canadien n'est pas de formation si ancienne ni d'une telle rigueur qu'il exige une réadaptation de l'instruction publique et des méthodes scolaires. Les écoliers se penchent donc sur les mêmes livres, les mêmes manuels que ceux de France : *Le Petit Alphabet*, *Le Grand Alphabet*, *Les Pensées chrétiennes*, *L'Instruction chrétienne*, *etc.*

Le programme est aussi celui des écoles primaires de France tel qu'exposé dans un traité de pédagogie : «l'école paroissiale, ou la manière de bien instruire les enfants des petites écoles», imprimé pour la première fois en 1654. On enseigne alors le catéchisme, on apprend à lire, à écrire et à compter. Le programme ne varie guère pour garçons et filles, si ce n'est que, pour celles-ci, l'instruction se complète d'un enseignement ménager.

Elles doivent apprendre à lire, à écrire, à filer, les prières, les moeurs chrétiennes et tout ce que doit savoir une fille. Mais que devons-nous entendre par cette formule qui sonne fort bien? Eh bien! Les Ursulines répondent de cette façon :

> Tout ce que doit savoir une fille, c'est parler correctement et avec facilité, se présenter avec grâce et se former aux moeurs honnêtes des plus sages et vertueuses chrétiennes qui vivent dans le monde. Tous ont cette volonté que la foi brille avec clarté.[1]

Dès 1668, M^{gr} de Laval établit en son séminaire et à Cap-Tourmente, une École des arts et métiers dont le but est d'appliquer aux travaux de la terre et à différents métiers ceux qui ne se dirigeront pas aux études classiques (menuisier, charpentier, couvreur, cordonnier, couturier, maçon, serrurier), les arts : sculpteur et peintre.

En 1635, les jésuites établissent le Collège de Québec. Dès 1655, le cours est complet : cours de lettres en cinq ans, dont trois pour l'enseignement des grammaires, un celui des humanités, un pour celui de la rhétorique et le tout couronné par un cours de philosophie de deux ans.

La colonie se voyait pourvue d'un système à peu près complet d'instruction publique qui était soutenu par les moyens suivants : dotations en argent et en terre. Ce système était organisé selon le dessin franco-latin : à la base, l'instruction, les langues et les humanités intégrales, le tout orienté vers la haute morale et la foi. L'école est donc un témoignage et elle marque la qualité d'un peuple, harassé de besognes et d'épreuves, venu s'installer dans ce nouveau pays.

---

[1] Groulx, L. L'enseignement du français au Canada. Tome 1, p. 19.

En conclusion, comme en France, l'enseignement est sous l'autorité de l'Église catholique qui en assume la responsabilité avec l'aide financière de l'État. Durant cette période, il n'y eut aucune structure administrative de l'enseignement. Nul ne peut enseigner sans une autorisation de l'intendant et de l'évêque. En pratique, l'autorité en matière d'enseignement appartenait à l'Église catholique. L'évêque ou son délégué profitait des visites pastorales pour s'assurer de ce qui se faisait dans les paroisses; il avait toute autorité pour accepter ou refuser les maîtres. Les écoles mixtes étaient interdites.

En général, les entreprises du clergé et des communautés religieuses reçurent l'appui du roi, des gouverneurs et des intendants. Le concours du pouvoir civil était surtout d'ordre financier. Discrétionnaire, cette assistance prenait la forme de concessions de seigneuries dont la mise en valeur pouvait apporter des revenus appréciables. Les subsides royaux étaient souvent généreux mais irréguliers. Une tradition d'initiatives privées, partiellement appuyée sur l'aide gouvernementale mais exercée principalement par le clergé et les communautés religieuses, s'établit solidement qui, d'ailleurs, va continuer à influencer l'éducation jusqu'au milieu des années 1960.

1.2 Sous le Régime anglais (1760-1867)

1.2.1 Période de 1760 à 1841

Après la conquête, la situation des écoles catholiques se résume comme suit : quelques écoles (une trentaine) s'occupent de

l'enseignement primaire, deux écoles latines à Montréal préparent au cours classique donné au Collège des Jésuites à Québec et des cours de mathématiques et d'hydrographie sont offerts au Collège de Québec. Ce sont surtout les jésuites et les Ursulines qui s'occupent de l'éducation.

Qu'advient-il du personnel enseignant? Les récollets **(annexe I)** disparaîtront vers 1796. Les jésuites **(annexe I)** cesseront d'exister au Canada en 1800. La pénurie de prêtres n'aidait pas la cause de l'éducation. On négligea de préparer un personnel qualifié pour dispenser l'enseignement primaire et secondaire. Le même phénomène se produisit pour les communautés enseignantes de femmes, les Ursulines et les Soeurs de la Congrégation Notre-Dame. La spoliation des biens des récollets et des jésuites eut un effet direct sur l'instruction du peuple.

De 1760 à 1789, la situation scolaire laisse à désirer et cela est dû à la pénurie de ressources matérielles et de vocation; ajoutons aussi la pénurie de manuels scolaires. Même si nos dirigeants écrivirent au gouverneur pour demander les biens des jésuites, afin de permettre l'éducation de nos jeunes, cela resta sans réponse. De plus, le peu d'empressement des parents à payer pour l'école ne contribuait guère plus à la cause.

La conquête anglaise aura donc sur l'instruction publique des conséquences très directes. Elle entraîne la disparition des subsides gouvernementaux. La période de 1760 à 1841 se découpe en trois étapes : continuation du régime de l'initiative privée; tentatives pour créer un système scolaire centralisé;

législation pour développer des structures locales. Il y aura des luttes pour la sauvegarde des droits scolaires.

Cette période est marquée par quelques tentatives pour établir des écoles sous une direction centrale, rattachée à l'autorité civile, puis par des encouragements à la mise sur pied de structures locales chargées du soin des écoles.

1.2.2 Période de 1841 à 1867

De 1841 à 1867, apparaît un système d'enseignement dont l'administration est presque entièrement confiée à l'autorité locale. L'État participe, avec les contribuables du lieu, aux dépenses scolaires mais il exerce un rôle de surveillance assez restreint.

La période de 1841 à 1867 revêt une importance particulière. C'est durant ces années que s'ébauchent les caractères dominants du système administratif et du système financier de l'enseignement public. On y voit se préciser la commission scolaire avec le régime de fiscalité qui lui est propre et les premières divisions confessionnelles; on voit apparaître le poste de surintendant, puis le Conseil de l'Instruction publique. Il apparaît très important d'indiquer quatre développements ou aspects majeurs : élaboration des structures administratives supérieures, mise en place des organismes locaux, financement des institutions et problème de la confessionnalité.

1.3 Sous le Régime confédératif (1867-1961)

1.3.1 Période de 1867 à 1907

Depuis 1867, une abondante législation a modifié le système, mais sans en changer les lignes maîtresses : corporations de commissaires ou de syndics, mode d'élection, financement, droit à la dissidence. De 1867 jusqu'à 1907, ce sont les structures supérieures qui vont se cristalliser. Grâce à la création de ces structures et au caractère confessionnel qu'on leur donne, le mouvement de confessionnalisation aboutit, après la Confédération, à la séparation complète du système en deux secteurs autonomes : protestant et catholique. Ces deux traits qui caractérisent cette période marquent aussi l'expansion des institutions publiques et privées.

1.3.2 Période de 1907 à 1961

Durant la période de 1907 à 1961, aucune modification importante aux structures administratives supérieures. Elle est caractérisée par le rôle actif du gouvernement pour appuyer le système d'écoles publiques.

L'autorité réelle reste entre les mains des deux comités et du surintendant. On voit se créer et se développer de nouveaux services d'enseignement pour répondre aux besoins d'une société

industrielle et technique en rapide évolution : enseignement technique et scientifique, enseignement secondaire et supérieur, formation du personnel enseignant, enseignement agricole, enseignement ménager et familial. On voit aussi se poser le problème de la centralisation des commissions scolaires, de la fréquentation obligatoire et de la gratuité. Des initiatives sont prises un peu partout par les deux comités, par divers ministères, par les institutions privées et par les groupements professionnels.

1.4 Les influences spécifiques à la charnière des Régimes français et anglais

L'indigence de la population, le manque de livres et de maîtres, provoquent le questionnement sur la qualité des livres et la qualification des maîtres qui les utilisaient. L'échec et l'abandon scolaire furent aussi une barrière à l'évolution de notre éducation. Puis grâce au progrès technique, un vent nouveau transformera notre éducation. En effet, les conditions économiques, le chômage, l'évolution sociologique, le besoin de s'instruire, l'augmentation des effectifs scolaires ainsi que la transformation du savoir, permettront l'avancement de l'éducation au Québec et la création d'écoles sera le facteur de survivance des peuples de l'époque. Ainsi, pour bien comprendre l'évolution de notre système scolaire, il est important de tenir compte de diverses conjonctures économiques, sociales et politiques de l'époque.

1.4.1 L'immigration

Les années 1759-1760 sont des années décisives pour le Québec qui, à cette époque, s'appelait la Nouvelle-France. Tout d'abord, sous une domination française depuis plusieurs siècles, cette colonie devient maintenant sous la domination anglaise. C'est la conquête du pays par les Anglais. Nos directives nous parviendront de Londres maintenant.

De 1760 à 1875, Québec voit sa population augmenter grâce à l'accroissement naturel dû à un taux de natalité élevé. Puis le phénomène de l'immigration marqua cette période.

Après la conquête, soldats britanniques, marchands de fourrures, loyalistes, soldats déserteurs, pionniers immigrants apportent avec eux leur instruction, leurs traditions, leur culture, leurs idées pédagogiques, leur foi chrétienne, etc. Il est alors difficile d'en mesurer l'importance ou la richesse. Pourquoi cette immigration? À cause du manque à gagner, de la misère, des taxes et des impôts élevés, des épidémies, des querelles religieuses dans la mère patrie (la France).

De plus, plusieurs viennent s'installer avec une ferme intention de s'enrichir et le commerce leur apparaît comme le moyen par excellence. D'où l'influence sur toute la vie économique et le domaine de l'enseignement. En 1837-1838, Lord Durham favorise l'immigration contrôlée au départ, accueillie à l'arrivée. C'est l'anglicisation et l'assimilation par étape. En 1846-1859, l'arrivée de charpentiers, de mineurs, de cordonniers, de tailleurs,

de forgerons, de maçons et de fermiers favorisera l'aspect commercial du pays. On finit par faire venir des personnes spécialisées comme, des ingénieurs, des commerçants, des hommes d'affaires qui vont jouer un rôle et avoir une influence considérable sur la vie économique de cette période.

Depuis la dernière guerre, les immigrants en provenance de l'Europe continentale ont ajouté une grande diversité à la composition de sa population. En majorité française, elle comprend une forte minorité de langue anglaise et une minorité croissante de nouveaux canadiens. Depuis la fin du 19^{e} siècle, la province de Québec s'est industrialisée et urbanisée à un rythme rapide.

Étant devenue une province biethnique et multiconfessionnelle, elle fait figure particulière par rapport au reste du pays. C'est dans ce contexte d'originalité que s'inscrit l'histoire des structures de son enseignement.

1.4.2 Le clergé

Le clergé est la classe dirigeante. Il fondait les écoles et le gouvernement l'encourageait de son autorité, de ses conseils et de ses deniers.

Lors de la guerre de l'Indépendance américaine en 1775-1776, les évêques de Québec ont insisté, afin que les sujets restent fidèles à la Couronne britannique.

Le clergé se fait défricheur et colonisateur, ce qui assurera la survivance de la «race française». Il a pris en main les intérêts collectifs du peuple. Il a perpétué chez les gens ses façons de penser et ses manières de vivre.

Le curé de la paroisse a été le centre de rapprochement des Canadiens français. Avec l'établissement du protestantisme, il devint nécessaire de côtoyer des citoyens de religion différente et cette dualité religieuse s'accentua après la conquête. En effet, la nomination de l'évêque anglican, le révérend Jacob Mountain, influença la préparation de la loi scolaire de 1801. L'évolution scolaire sera marquée par le contexte économique de cette période.

Le clergé catholique et le clergé anglican jouèrent un rôle primordial dans le système scolaire du Québec. Mais le meilleur moyen de s'en rendre compte est de regarder les tableaux et les lectures tirés des volumes de Louis-Philippe Audet **(annexe II)**. Ces tableaux reflètent la participation et l'esprit de notre clergé de l'époque. Notre clergé s'éleva contre le fait de voir son peuple s'angliciser ou s'assimiler.

L'esprit de clergé est forcément bien ancré dans les moeurs des gens, puisque J.-C. Magnan (haut fonctionnaire au Département de l'Instruction publique) allègue ce qui suit, dans son discours lors de la conférence aux commissaires du diocèse de Trois-Rivières le 28 août 1913 : «En rapport avec les oeuvres postscolaires : l'instituteur doit guider l'enfant sur la route de la vie, afin de préserver et d'affermir les principes chrétiens qu'il a puisé en classe. Son apostolat doit franchir les murs de la classe

et s'étendre à tous ceux qui furent un jour ses élèves. L'institutrice doit avoir le goût et donner le goût du patriotisme.»

1.4.3 L'influence anglo-saxonne

Un autre facteur important est celui de l'influence des Anglo-Saxons. Rappelons qu'ils furent marqués par la civilisation gréco-romaine, puisque depuis 1005 jusqu'en 1272, l'enseignement fut de type ecclésiastique. En effet, du 9^{e} au 13^{e} siècle dans les écoles élémentaires, on lisait et on chantait les hymnes latins, on faisait de la lecture et de l'écriture. On distinguait les écoles suivantes :

a) «l'école monastique» pour ceux qui veulent entrer au clergé;

b) «l'école de grammaire» qui donnait l'enseignement secondaire et la grammaire latine;

c) «l'école de maîtrise ou chantreries» donnait l'enseignement élémentaire et secondaire;

d) «l'école des métiers»;

e) «l'université».

Puis survint le changement politique et religieux qui provoqua la formation de trois groupes d'Anglais répartis selon les croyances religieuses :

a) «les anglicans» dont l'enseignement relève de l'Église;

b) «les puritains» convertis au calvinisme, c'est-à-dire à la pensée centrée sur deux points : la transcendance et la souveraineté absolues de Dieu. L'homme est prédestiné au salut ou à la damnation;

c) «les séparatistes» qui croient à la liberté religieuse et à la démocratisation de l'Église ou de l'État.

Toute cette influence anglo-saxonne contribua à l'avancement de l'éducation en poussant le gouvernement à instaurer des lois.

Cette influence, tant économique que politique, débouchera en 1867 sur la Confédération qui donnera au peuple français la liberté d'orienter ses destinées selon les besoins essentiels des Canadiens français.

L'influence anglo-saxonne se prolongea jusqu'en 1869, où l'adoption de la loi 32 Vict. C16 partagea le système scolaire en deux secteurs autonomes : catholique et protestant.

CHAPITRE II

Les écoles de rang : conditions et contexte d'émergence et de développement

2.1 Chronologie des principales transformations politiques et scolaires jusqu'au Rapport Durham

Au lendemain de la conquête, c'est la rencontre de «deux races». Du côté anglais, on pense que le seul terrain d'entente est l'assimilation tandis que les Français s'uniront pour sauvegarder leur religion, leur langue et les lois françaises. Cette dynamique provoquera de grandes transformations qui vont s'échelonner sur 80 ans d'histoire (1760-1890) environ. Ces transformations sont dues à l'action de la politique anglaise, à l'administration locale, à l'influence du clergé catholique et aussi aux sectes protestantes.

La vie économique (agriculture, commerce, industrie) va modifier l'aspect des sociétés nationales. C'est une source de problèmes que l'État et l'Église auront à résoudre pour doter la nouvelle colonie d'un système scolaire cohérent et efficace.

Le protestantisme condamnait toutes sortes de communautés religieuses de voeux, de vie commune et la pratique du célibat. Tout personnage officiel du gouvernement anglais était tenu de tout faire pour appuyer l'anglicisme.

Le traité de Paris ne fait aucune mention d'une attitude hostile à l'égard de la langue française.

De plus, les instructions royales au gouverneur James Murray sont contenues dans trois documents :

1- Le premier concerne les quatre nouvelles colonies dont le Québec.

2- Le second donne les directives pour l'administration.

3- Le troisième établit les bases de l'administration du Canada : organisation militaire, judiciaire, économique et commerciale.

4- Quant à la religion et aux écoles, le but est d'induire les habitants à embrasser la religion protestante et à établir des écoles à cette fin.

On fera appel à la tolérance, à la prudence, au jugement et à la modération pour éviter toute friction sur le problème religieux.

Le clergé sera le pivot de la Résistance française. M^{gr} Jean-Olivier Briand, évêque de Québec en 1766, contribua à instaurer d'excellents rapports entre le clergé catholique et le gouverneur britannique.

Pour bien concevoir et établir les liens économiques, sociaux et politiques dans l'évolution de notre éducation au Québec, il est essentiel d'essayer de dresser un tableau chronologique des événements qui ont marqué le peuple québécois au cours des années concernées.

Tout d'abord, en Europe :

1496 : Une loi rend l'instruction obligatoire de faire instruire son fils aîné.

1505-1572 : John Knox suggéra que les biens de l'Église servent à l'installation d'écoles. Cependant, une première difficulté surgit : les églises qui n'avaient pas de revenus n'établirent aucune école.

Ensuite, dans le Haut et le Bas-Canada :

1600-1700 : Des écoles se fondent sous la responsabilité de certaines communautés religieuses qui vouent leur fidélité à l'éducation.

1760-1840 : Différents régimes politiques se sont succédé :

a) 1760-1764 : régime militaire où il fallait éviter tout incident fâcheux et où la collaboration pour ravitailler la colonie devait provoquer la reprise de la production;

b) 1764-1774 : traité de Paris qui laisse aux Canadiens le libre exercice de leur religion en accordant ainsi au clergé une souplesse d'action pour autant que le permettent les lois de la Grande-Bretagne;

c) 1774-1791 : Acte de Québec qui favorise le rétablissement des lois civiles françaises et accorde pleine liberté à l'Église catholique. On prétend assurer une administration plus efficace des territoires de l'Ouest pour maintenir de bonnes relations avec les Indiens, bien régler la traite des fourrures et mieux contrôler l'exploitation des pêcheries. L'Acte de Québec maintient ainsi les lois criminelles anglaises.

d) 1791-1840 : Acte constitutionnel qui divisa le Canada en deux provinces : le Bas-Canada et le Haut-Canada en accordant :

- une Assemblée législative;
- un Conseil législatif;
- un Conseil exécutif.

Cet acte stimulera l'éclosion du nationalisme canadien-francais. Les dernières années sont perturbées par l'insurrection des patriotes en 1837-1838, provoquant ainsi la suspension de la Constitution, l'abolition de l'Assemblée législative et son remplacement par un conseil spécial.

1787 : Lord Dorchester mène une enquête sur l'administration coloniale. Il souligne la pénurie d'écoles et charge un comité du Conseil exécutif de s'enquérir des moyens à prendre pour répandre l'instruction chez le peuple. Il créa ainsi le Comité spécial d'éducation. Il essaie de faire passer le régime scolaire des mains de l'Église aux mains de l'État. Cette commission d'enquête, sous la coprésidence du juge en chef William Smith (Cour de New York), recommanda l'établissement d'une école publique gratuite dans chaque paroisse, d'une école secondaire dans chaque comté et la fondation à Québec d'une université commune d'où l'enseignement de la théologie serait exclu. Tout le système serait dirigé par un corps composé de l'évêque catholique et de l'évêque anglican de Québec ainsi que de laïcs des deux confessions en nombre égal. Tous les membres du Conseil

législatif appuyèrent la résolution. Mais ce projet échoua devant l'opposition rencontrée dans la colonie et en Angleterre.

1789 : Un premier essai de législation scolaire s'amorce. À la suite des travaux de la Commission Dorchester-Smith, on convient de la nécessité d'établir des écoles dans chaque paroisse, des écoles d'un niveau plus élevé dans chaque comté; quant au projet d'université, on décréta que l'état présent de la province n'autorisait pas cette fondation. On préfère établir des institutions, des collèges ou des académies où l'on pourra se préparer à remplir les emplois publics. On propose alors l'établissement d'un collège dirigé par un recteur et quatre administrateurs dont le programme comportera l'enseignement de la grammaire, de la logique, de la rhétorique, des mathématiques et de la morale. Ceci restera à l'état de projet.

1799-1800 : M^{gr} Jacob Mountain obtient l'approbation du Conseil exécutif «en faveur d'un projet d'école gratuite» avec des instituteurs anglais payés par le gouvernement. C'est alors le moyen le plus pacifique *de supprimer l'ignorance, de stimuler l'industrie et de confirmer la loyauté du peuple par l'introduction graduelle des idées, des coutumes et des sentiments anglais.*

1801 : On pose un geste concret en instituant l'*Institution royale pour l'avancement des sciences.* Cette loi donnait au Gouverneur le pouvoir de diffuser l'instruction populaire en nommant, dans chaque paroisse ou comté, des commissaires chargés de construire et d'organiser des écoles; de nommer des maîtres

et de déterminer leur salaire ainsi que des syndics pour former la Corporation de l'Institution royale chargée de régir tout ce système d'école.

Joseph-François Perreault propose un projet de loi rival mais sans succès. On se contente d'assurer l'indépendance des écoles confessionnelles et privées et d'assujettir la création des écoles de l'Institution royale dans toute paroisse à la volonté de la majorité. La seule contribution de l'État est de payer les maîtres. *Cette loi établit un véritable ministère de l'Instruction publique*. L'Institution royale, pour l'avancement des sciences, est chargée de surveiller les écoles royales, les écoles de grammaire ou les écoles nationales, et d'organiser l'enseignement supérieur. À la suite de cette loi, le clergé a droit de regard sur l'école tant sur le plan catholique que protestant. Le clergé catholique s'oppose aux écoles royales. Cette loi crée dans l'organisation scolaire deux secteurs : privé et public.

Bien que la loi soit votée, elle sera promulguée tardivement et il faudra attendre 17 ans la nomination des membres du premier bureau. Comme la loi annonçait des moyens d'angliciser et de protestantiser les Canadiens, le clergé catholique luttera pour l'établissement de deux institutions royales ou tout au moins de deux comités distincts et ce, à partir de 1821.

1803 : À côté des tentatives du gouvernement du Bas-Canada, on voit naître, à partir de 1803, une quinzaine de collèges qui, tout en optant pour la diffusion des humanités gréco-latines, organisent un enseignement commercial, industriel et agricole pour répondre aux besoins de la société.

1820 : Henry Peter Brougham propose un projet de loi qui visait à organiser des écoles où le besoin se faisait sentir : elles

devaient être anglicanes et non confessionnelles. Ce projet avorta, car cette réforme était trop audacieuse. Au cours de ces années, les besoins de la formation des Anglo-Saxons immigrants suscitèrent la création de différents types d'écoles :

a) «l'école d'apprentissage» : les patrons des filatures devaient s'assurer que les enfants d'âge scolaire devaient apprendre à lire, à écrire et à compter;

b) «l'école de paroisse» : cette école était sous la direction des ecclésiastiques avec des maîtres laïques;

c) «l'école de charité» : où l'on enseignait la religion, la lecture, l'écriture, l'arithmétique pour les garçons. Pour les filles, on y enseignait le tricot et la couture. C'était une école d'industrie et on y recevait une initiation au travail des filatures ou des manufactures;

d) «l'école de dames» : considérée comme une garderie. On gardait les enfants des femmes qui travaillaient à l'usine;

e) «l'école commune de jour» : école privée. Elle avait mauvaise réputation en raison des maîtres plus ou moins formés et des punitions corporelles;

f) «l'école du dimanche» : instituée par Robert Raikes, au bénéfice des enfants qui travaillaient durant six jours de la semaine dans les manufactures.

Toutes ces écoles reflétaient les conditions sociales et les attitudes des gens de l'époque. De plus, il fallait favoriser le respect de l'autorité religieuse et ne pas s'efforcer de tout comprendre; il convenait de justifier les inégalités sociales en les attribuant à Dieu. Il fallait obtenir obéissance, au besoin par des châtiments corporels. *Le peuple devait être maintenu dans l'ignorance, parce que l'instruction l'aurait rendu raisonneur et difficile à conduire.*

1824 : L'adoption de la Loi des écoles de fabrique. On permet aux fabriques d'utiliser vingt-cinq pour cent de leur budget pour le financement d'écoles primaires. En investissant la fabrique ainsi de pouvoirs en matière scolaire, le parlement établissait le premier organisme local ayant officiellement autorité sur l'école. La loi accordait à ces structures locales la plus entière autonomie, mais plusieurs paroisses n'ont rien, à cause de l'apathie de la population et de l'insuffisance de revenus de certaines fabriques, à cause aussi de l'absence de subsides du gouvernement; très peu d'écoles furent mises sur pied. On en aurait recensé seulement 68 en 1830.

On abandonne les *structures centralisées* favorisées jusqu'alors pour chercher à utiliser ou à créer des *institutions locales* responsables de l'enseignement.

Ce fut surtout l'initiative des écoles privées, sous la responsabilité des curés ou d'un laïque voués à l'éducation, qui permit la création de certaines écoles. Ce furent les premières écoles confessionnelles. On admettait alors la confessionnalité de l'école.

1829-1832 : L'adoption de la Loi des écoles de syndic ou d'assemblée donne des résultats et plusieurs amendements seront apportés jusqu'en 1836. Cette loi servira à encourager l'éducation élémentaire. Pour assouplir les rouages administratifs, la Chambre établit un Comité permanent pour l'éducation et l'école. Maintenant, les pères de famille auront un rôle actif à jouer dans le règlement des problèmes scolaires. Ainsi, tous les propriétaires fonciers devront se choisir cinq mandataires ou syndics qui seront les représentants et qui devront ériger, contrôler, diriger, régir et administrer les nouvelles écoles. Cette loi commence à se préoccuper de l'aspect pédagogique des écoles. Dès 1830, un Code scolaire est établi par l'institution d'examens semestriels. On constitue aussi la création du poste d'inspecteur d'école dont le titre de visiteur. Cette loi s'intéresse également aux problèmes financiers. Le gouvernement s'engagea :

a) à payer la moitié du coût de la maison d'école jusqu'à concurrence de £ 50;

b) à consentir au maître un salaire de £ 20 par an;

c) à donner une gratification de dix chelins pour chaque élève pauvre instruit gratuitement pourvu qu'il ait au moins 20 et pas plus de 50 élèves.

La loi ne parle pas des minorités religieuses. On évoque le respect des écoles catholiques et protestantes déjà établies. La législature se réservait un contrôle direct sur tout le système en obligeant ceux qui bénéficiaient de

la loi à lui soumettre un rapport annuel certifié par le député de la circonscription. L'autorité de la Chambre s'affirmait par la création d'un Comité permanent de l'éducation et des écoles.

1831 : La Loi des fabriques :

En 1830, un mouvement s'amorce pour faire admettre les notables aux assemblées de fabrique. Des pétitions furent adressées à la Chambre en 1831 par les paroissiens de Sainte-Marie-de-Monnoir, de Saint-Jean-Baptiste-de-Rouville, de Saint-Hilaire et de Saint-Louis-de-Lotbinière.

Un comité permanent et consultatif de la Chambre est chargé d'étudier les pétitions. Finalement, Louis Bourdages présente un projet de loi déclarant que les propriétaires ont droit d'intervenir pour tous les règlements du gouvernement temporel de l'Église. La loi est votée. Au Conseil législatif, le bill est rejeté. Plus tard, les marguilliers seront élus par tous les paroissiens. Ce comité avait pour tâche d'éduquer l'opinion publique et de l'orienter vers un système scolaire fondé sur les contributions des familles.

D'abord rattachés aux conseils municipaux, les commissaires d'école virent leurs fonctions se préciser et leur autonomie s'accroître au cours des années 1841-1846. On fixe à 190 jours l'année scolaire. La loi exige pour les écoles subventionnées, une moyenne d'au moins 20 élèves. Le comité préconise la fondation d'écoles normales, d'un bureau d'examinateurs pour les candidats à l'enseignement et l'établissement de la cotisation obligatoire.

> L'administration et le financement des «écoles communes» furent confiés aux commissaires groupés en des corporations distinctes. On confiait en même temps au clergé une large part du contrôle de l'enseignement.

En 1832, on précisa les fonctions et les devoirs des syndics d'école et des inspecteurs. L'amendement de 1832 apporta un soin à l'élaboration d'un véritable Code scolaire. La nouvelle législation exige du maître d'école :

1- Posséder un certificat de compétence à l'enseignement.

2- Durée de l'année scolaire.

3- Nombre d'élèves.

4- Rétribution scolaire.

5- Examens de contrôle.

6- Visites officielles.

7- Cahier d'appel.

8- Règlements locaux.

9- Destitution du maître pour incompétence ou mauvaise conduite.

Ce fut les premiers pas pour l'établissement et des certificats de moralité et de compétence pour les institutrices, pour déterminer l'âge scolaire, pour diviser le cours primaire en classes et pour assurer la gratuité aux pauvres.

Cette loi permet la multiplication des écoles et la scolarisation des enfants. On reproche justement à cette loi son caractère temporaire. Elle expire en 1836, sur le refus du Conseil législatif d'en voter le renouvellement.

À cause du climat de tension et l'absence de l'aide financière de l'État, l'expansion scolaire est retardée. Les facteurs de ce retardement sont :

a) l'insouciance des parents;

b) le manque de prestige des écoles publiques;

c) la faiblesse du Bureau local de direction scolaire ou commission scolaire. Certains sont illettrés et incapables de juger de la capacité du maître;

d) l'absence d'une autorité centrale pour coordonner les efforts et assurer l'efficacité du système.

Même si les citoyens n'en furent pas complètement conscients, trois principes apparaissent durant cette période. Le premier est le principe de l'intervention de l'État en matière scolaire. Les courants d'idées européens et américains influencèrent les législateurs. Contrairement à ce qui s'est passé sous le Régime français, l'État commence à endosser la responsabilité de l'instruction élémentaire partout où l'on accepte son aide et s'efforce d'organiser un système scolaire public. Pour la première fois, le gouvernement légifère en matière d'enseignement pour établir des structures centrales et locales. C'est surtout à partir de 1829 qu'il établit un système de subventions fixées par la loi.

Le second principe est celui d'une décentralisation progressive. Après des tentatives d'organisation centralisée, en 1787-1789 et en 1801, la législation des années 1820 à 1840 s'efforce d'utiliser ou de susciter des cadres administratifs locaux pour assurer le bon fonctionnement des écoles.

Le troisième principe qui guide alors l'État est celui de l'abstention de toute mesure tendant à uniformiser le système scolaire. Il laisse coexister une grande variété d'institutions, sans même chercher à les coordonner. Par la loi de 1829, il étend largement ses subventions aux écoles privées. On trouve donc à la fois des écoles de l'Institution royale, des écoles de fabrique, des écoles de syndic, des écoles privées philanthropiques et des écoles des communautés religieuses. Un esprit d'indépendance et même d'individualisme s'affirme et va marquer profondément le système scolaire de la province de Québec.

1820-1840 : Apparaissent des associations bénévoles qui s'intéressent à l'éducation. On les appelait les «Sociétés d'éducation». Elles étaient multifonctionnelles ou neutres. Elles accueillaient des enfants pauvres et de toutes les croyances religieuses. Pour les élèves de langue française, on organisait des classes séparées pour les garçons et pour les filles. On y dispensait : la lecture, l'écriture, le calcul, le français, l'anglais et parfois la religion.

1836 : La crise politique qui s'ouvrit eut de graves répercussions sur le système d'enseignement. Aucune loi scolaire ne fut adoptée avant 1841. L'établissement d'écoles normales donnait peu de résultats. La première Loi des écoles normales constituait un comité de régie de dix membres. Cette loi précisait le programme, les conditions d'admission et

les certificats de compétence. La loi ne fait aucune mention de la confessionnalité. En 1842, les écoles normales disparurent, moins par l'effet d'un manque de volonté qu'en raison des difficultés politiques de l'époque.

C'est durant cette période de crise que des études importantes préparèrent la législation des trente années suivantes. La première étude, celle de Lord Gosford en 1836, déplore l'absence d'une autorité centrale, le manque de qualification des instituteurs, le peu d'assiduité des écoliers et le faible intérêt des parents pour l'instruction de leurs enfants. Elle propose que les parents soient appelés à contribuer davantage au soutien des écoles.

1837-1838 : Fut marquée par l'insurrection des patriotes. Celle-ci n'eut pas une influence directe et immédiate sur les écoles.

2.2 Du Rapport Durham au pacte confédératif

L'année 1838 voit paraître le fameux Rapport Durham. Lord Durham mit en place une enquête couvrant les domaines suivants : les concessions agraires, l'instruction publique et les institutions municipales.

En quoi consiste le Rapport Durham? Lord Durham incarnait la volonté d'angliciser les Canadiens français. Il s'est vite rendu compte que les possibilités d'y arriver étaient minces. Lord Durham recommanda l'union du Bas-Canada et du Haut-Canada. Il fut le pionnier de la théorie fédérative.

En terme éducatif, les propos de Lord Durham se résument à quatre points :

1- Il blâme le gouvernement britannique pour sa négligence à l'égard de l'éducation. Il lui reproche de n'avoir pas suscité ces institutions qui auraient permis une anglicisation rapide des Canadiens français par le moyen de l'école.

2- Il souligne l'ignorance du peuple.

3- Il note l'abondance des séminaires dirigés par le clergé catholique.

4- Il constate le manque de situations ouvertes aux jeunes gens formés dans ces institutions; la conséquence immédiate c'est qu'une fois retournés dans leur village, *ces jeunes gens se mêlent de politique, deviennent des démagogues et troublent la tranquillité publique*.

Avec le Rapport Durham, une étude de Arthur Buller recommande d'établir un système scolaire public à l'abri de toute ingérence politique et propose la création d'écoles normales. Le système scolaire proposé est basé sur les principes suivants :

a) la première étape d'anglicisation consiste à réunir aussi souvent que possible la jeunesse des «deux races» : jeux, activités sociales et ensuite l'école;

b) la deuxième préoccupation est de placer l'école au-dessus et en dehors de la politique;

c) le troisième principe est la mise en oeuvre de l'enseignement religieux. On y enseigne un ensemble de points sur lesquels tous les

chrétiens s'entendent. Un comité sera créé pour choisir les passages de la Bible acceptables à tous;

d) le quatrième principe est la taxation directe. Il suggère d'exiger une somme équivalente à celle qui sera fournie par le Trésor public : il sera donc du devoir de chaque localité de payer la moitié du salaire du maître, de fournir le chauffage pour la maison d'école et pour celle de l'institutrice et de les entretenir dans un état convenable; une partie de la dépense initiale de l'édifice pourra être défrayée par le gouvernement et le solde par chaque localité. Lorsque les maisons d'école nécessaires seront bâties, la contribution annuelle du Fonds public d'éducation restera disponible pour d'autres fins : constitution de bibliothèque de district, l'achat d'appareils scientifiques. L'aide de l'État ne constituerait qu'un complément aux efforts volontaires des districts eux-mêmes.

M. Buller énumère aussi les différentes catégories d'écoles qu'il faudra établir; il trace les grandes lignes du Code scolaire, il fixe les modalités du contrôle local et central et termine par des suggestions d'ordre financier. La partie essentielle de son plan réside dans l'inspection et la supervision.

L'idée est l'établissement des municipalités. Le but est de libérer le gouvernement central de tous les problèmes purement locaux et d'en confier la responsabilité à l'administration de chaque paroisse qu'on projette d'ériger en corporation municipale. Il n'est pas encore question de distinguer la municipalité civile de la municipalité scolaire. M. Buller fixe les devoirs des commissaires et des syndics municipaux à l'égard de l'école :

a) la définition du mode d'élection;

b) le rôle vis-à-vis des octrois gouvernementaux;

c) la procédure à suivre pour l'établissement des districts scolaires;

d) la surveillance qu'ils devront exercer sur l'école, le choix des maîtres qui devra se faire en collaboration avec les ministres du culte.

Au-dessus des commissaires et des syndics, M. Buller établit le Bureau des visiteurs ou inspecteurs composé de cinq personnes :

- un ministre du culte;
- deux personnes résidentes nommées par l'inspecteur;
- deux autres désignées par la municipalité.

Leurs devoirs consisteront à vérifier les rapports des commissaires et des syndics, à visiter chaque école trois fois l'an, à des intervalles irréguliers et à faire rapport à l'inspecteur.

L'une des recommandations les plus importantes est la création de la fonction de surintendant de l'Instruction publique.

Il présente des suggestions sur les moyens de soutenir son réseau d'écoles nationales :

1- Fonds permanent en utilisant les revenus des biens des jésuites et les réserves du clergé.

2- Plus £ 25 000 provenant de taxes.

Son rapport repose sur un seul principe : l'unification des «deux races», l'anglicisation des Canadiens et l'exclusion du clergé de l'inspection et de la supervision des écoles.

1840 : Charles Mondelet publie une série de lettres **(annexe III)** dans lesquelles, rappelant la situation dans l'État de New York, il demande que l'école publique soit confiée à l'autorité locale, représentée par des commissaires ou des syndics; qu'un privilège de dissidence soit reconnu aux groupes confessionnels minoritaires; qu'un surintendant de l'Instruction publique soit nommé par le pouvoir central. La législation subséquente s'inspirera de ces observations et recommandations.

1841 : La loi scolaire de 1841 **(annexe IV)** donnait le droit d'organiser des écoles qui conviennent à chaque paroisse. La responsabilité des commissaires s'étend de la construction des écoles et le financement jusqu'à l'engagement des maîtres, l'étude des programmes et l'approbation des manuels. Quant aux minorités, la législation prévoit que, si les écoles publiques ne conviennent pas à un nombre quelconque d'habitants, ils peuvent établir des écoles qui conviennent à leurs besoins. La loi de 1841 instaura les obligations du surintendant et les devoirs des commissaires :

a) les obligations du surintendant de l'éducation :

1- Distribuer les sommes que le gouvernement affectera; la répartition proportionnelle au nombre d'enfants d'âge scolaire (5 à 18 ans).

2- Faire rapport de cette répartition.

3- Certifier ces montants au trésorier du district municipal. Le trésorier, lui, fait rapport au Conseil de district qui devra prélever, par le moyen de taxes, un montant égal à celui de la part gouvernementale.

4- Visiter annuellement tous les districts municipaux pour se rendre compte de l'état des écoles.

5- De préparer des formulaires de rapport pour assurer l'uniformité des comptes rendus.

6- Présenter au gouverneur, à la fin de chaque année, un rapport détaillé sur l'état des écoles, sur les dépenses encourues, sur la source des fonds et sur les améliorations suggérées.

b) les devoirs des commissaires :

1- Faire un estimé des dépenses indispensables pour l'achat du terrain, pour la construction et pour l'entretien de l'école et faire part de cet estimé au greffier du district, afin que les habitants puissent être taxés en conséquence.

2- Désigner un ou plusieurs commissaires pour surveiller les travaux de construction, pour voir

au chauffage, pour régir les affaires de l'école et en faire rapport tous les trois mois aux autres commissaires.

3- Voir à l'engagement des instituteurs.

4- Préparer les programmes, acheter, choisir les livres scolaires et élaborer les règlements scolaires.

5- Arbitrer les conflits qui pourraient surgir à l'occasion de la régie et de la visite des écoles.

6- Désigner un ou plusieurs commissaires pour la visite des écoles chaque mois et faire rapport sur l'état de l'école, la discipline, les progrès des élèves, la compétence des maîtres et la diligence du commissaire.

7- Accorder des garants sur le trésorier du district, afin de pouvoir payer régulièrement les institutrices.

8- Exempter les familles pauvres qui ne pouvaient pas payer les taxes.

9- Garder les procès-verbaux de toute réunion des commissaires.

10- Présenter un rapport annuel du Conseil de district sur tout ce qui se rapporte aux écoles de la paroisse.

Rappelons que cette loi, par l'admission du principe de dissidence, constituait le progrès le plus important. On admettait le caractère confessionnel de l'école.

La loi de 1841 établissait clairement des écoles communes à l'intention de tous les enfants d'une localité. Cette loi est le départ vers une organisation scolaire plus appropriée et plus stable avec les besoins des deux provinces (Haut-Canada et Bas-Canada). On reproche à cette loi la centralisation excessive, la mainmise sur les finances scolaires par les fonctionnaires.

1842 Ce fut la création de la surintendance. L'accès à la surintendance était interdit aux membres de l'exécutif et du parlement. C'était donc un premier pas de la mise de l'école en dehors et au-dessus de la politique. Donc une garantie d'impartialité. Ce qui permit d'attirer la confiance de la population.

D'ailleurs, le surintendant J.-B. Meilleur s'appliquait à atteindre le but suivant : mettre à la disposition de la population un système d'écoles régulières et efficaces. Le système put être ainsi modifié et adapté aux besoins du pays, aux exigences de la population et orienté vers une coordination de l'action de la famille, de l'Église et de l'État.

1843-1846 : On sentit le besoin de dissocier complètement les corporations scolaires des corporations municipales : premier pas de l'autonomie scolaire paroissiale. Ces lois furent la charte des commissions scolaires locales. Ce fut l'établissement obligatoire des taxes scolaires. Cette loi fut mal comprise. Ayant peu l'habitude de payer des taxes scolaires, une partie de la population oppose de la résistance à la loi de 1848. On brûla quelques écoles et en ferma d'autres. Cet épisode est connu sous le nom de «la guerre des éteignoirs».

1851 : La Loi des inspecteurs, par laquelle les députés inspecteurs sont remplacés par les inspecteurs d'école. C'est l'organisation de l'inspectorat. Ils avaient pour mission d'aider le surintendant à amener la population à se prévaloir de la Loi des écoles et à en surveiller l'application. Ils commencèrent par se gagner la coopération du curé, puis d'un groupe de notables. La nomination des inspecteurs permit d'édifier la partie administrative et municipale des écoles.

1853 : Un comité spécial, sous la présidence de Louis-Victor Sicotte, est chargé d'enquêter sur l'état de l'éducation dans le Bas-Canada. Dans un rapport précis, la Commission Sicotte conclut que le système scolaire ne fonctionne pas de manière à donner à la jeunesse une instruction suffisante et convenable aux intérêts industriels du pays. Les principales raisons invoquées sont le manque de maîtres compétents, l'absence d'instruction des commissaires et le fait que la direction du système ne possédait que le droit d'aviser. Notre dualité religieuse et nationale a été une cause majeure du

retard du système scolaire. La Commission Sicotte recommande la mise sur pied d'une direction active, énergique, intelligente ayant droit d'initiative. Elle propose de fonder des écoles normales à Québec et à Montréal, et de constituer un Conseil d'instruction auquel elle propose d'accorder de vastes pouvoirs.

1855-1857 : Ces recommandations inspireront la législation de 1856 qui va permettre l'établissement des écoles normales et un fonds permanent destiné à subventionner l'éducation supérieure.

Les fonctions du conseil consistent à faire des règlements portant sur les écoles normales (régie, conditions d'admission, cours d'instruction et certificats d'étude); sur la certification des maîtres par les bureaux d'examinateurs; sur l'organisation, la gouverne et la discipline des écoles communes. Il devait choisir ou faire publier les manuels à l'usage des commissaires d'école, à l'exclusion toutefois des livres de religion ou de morale qui continueraient d'être choisis par le curé ou le ministre desservant. Il avait la responsabilité d'édicter les programmes d'étude.

Tous ces règlements étaient sujets à l'approbation du gouverneur en conseil qui pouvait lui aussi donner à ses membres tous les ordres et instructions dans l'accomplissement de leurs devoirs. De plus, le conseil agissait comme tribunal pour juger de la mauvaise conduite des instituteurs avec pouvoir de révoquer leur certificat d'enseignement. Ce conseil réussit assez bien à fonctionner de façon unifiée jusqu'en 1869.

De 1840 à 1867, les protestants du Bas-Canada comprennent qu'ils deviendraient une minorité. Ils prennent les moyens possibles pour protéger leurs droits scolaires. Ainsi, à Montréal en 1864, c'est la fondation d'une association dont le but est de protéger les intérêts des protestants. D'où en 1875, la loi 39 Vict. C15, assure au secteur anglo-protestant une autonomie complète.

L'application de ces lois crée graduellement les éléments du système actuel. Depuis 1867, une abondante législation a modifié le système sans en changer les lignes maîtresses : corporations de commissaires ou de syndics, modes d'élection, financement, droit à la dissidence.

De 1867 jusqu'au début du 20^{e} siècle, ce sont les structures supérieures qui vont se cristalliser dans la forme qu'on leur connaît dans les années 1960. En même temps, grâce à la création de ces structures et au caractère confessionnel qu'on leur donne, le mouvement de confessionnalisation observé aboutit à la séparation complète du système en deux secteurs autonomes : catholique et protestant. On permet ainsi de restituer les libertés suivantes : le contrôle exclusif de l'enseignement et de l'éducation, les garanties pour la protection des minorités qui interdisent aux législatures en place de toucher aux droits et aux privilèges légaux des écoles confessionnelles acquis avant 1867.

2.3 La contribution des deux surintendants de l'éducation (1842-1867)

2.3.1 Jean-Baptiste Meilleur

Jean-Baptiste Meilleur fut surintendant pour le Bas-Canada, Québec (1842 à 1855). Il fonde un collège classique à l'Assomption et écrit un traité de chimie (1832-1833). En 1835, il fait partie du Comité permanent pour l'éducation et les écoles. Il y joua un rôle dans la discussion des subventions et la préparation des lois scolaires. Pour lui, l'émancipation d'un peuple se fait grâce à l'éducation.

Il publie quatre articles exposant un plan général d'instruction pour le Bas-Canada et présentant aussi des suggestions adaptées aux conditions et aux besoins de l'heure.

En 1841, il est désigné pour assurer la fonction de surintendant au Département de l'éducation.

Il forma des maîtres, visita les écoles quand il le pouvait, rédigea des circulaires et des rapports **(annexe V)**.

En 1861, il devient inspecteur pour le district de Montréal.

En 1842-1843, on alloue des sommes pour le soutien des écoles communes. Voici tout ce qui s'est déroulé sous le règne de M. Meilleur :

1845 : La nouvelle loi 8 pour le Bas-Canada laissait les commissaires libres de percevoir les sommes nécessaires au soutien des écoles, soit par une cotisation et une répartition, soit par des contributions volontaires et qui confiait à une commission scolaire la gestion des écoles communes dont la direction supérieure relèverait du surintendant de l'éducation.

Ainsi, la commission scolaire échappe à l'autorité du conseil municipal. L'attitude à l'égard des minorités religieuses se précise, le problème de la coéducation apparaît pour la première fois dans une loi scolaire. Les écoles indépendantes dirigées par les communautés religieuses pouvaient être régies par des commissions scolaires et bénéficier des avantages résultant de ce contrôle et une exception de confessionnalité pour Québec et Montréal.

1846 : La loi 9 :

- établit des écoles communes;
- fixa les devoirs des commissaires d'école groupés en corporation;
- précisa les droits des minorités d'avoir des écoles qui leur seraient propres;
- indiqua le rôle des visiteurs d'école (inspecteurs) et les devoirs du surintendant;

- détailla les modalités d'évaluation foncière et des cotisations à prélever pour le soutien des écoles;

- décréta l'établissement d'un bureau d'examinateurs pour le choix des instituteurs divisé en deux départements selon les croyances religieuses.

1849 : La loi 12 :

Qui reconnaît aux membres du clergé le droit d'être élus commissaires d'école. La loi fortifia les pouvoirs du surintendant et créa des commissions d'examens pour les aspirants maîtres d'école.

1851 : Les lois 14 et 15 : Lois des inspecteurs

Ils doivent visiter les écoles, soumettre les maîtres à l'examen, inspecter les comptes du secrétaire-trésorier et les registres des commissions scolaires. Ces inspecteurs servaient d'assistants au surintendant pour expliquer la Loi des taxes scolaires.

1853 : Un comité spécial s'enquiert de l'état de l'éducation dans le Bas-Canada, du fonctionnement de la Loi des écoles, de l'efficacité du Département de l'éducation et des moyens de rendre plus effectives les dispositions législatives adoptées pour son avancement.

Voici les conclusions du rapport :

1- Le système scolaire a besoin d'une direction active, énergique, intelligente ayant droit d'initiative pour la solution de toutes les difficultés qui se présentent.

2- Les inspecteurs d'école devraient être plus compétents, indépendants de la politique, moins nombreux et mieux payés.

3- Un inspecteur doit être nommé président du bureau des examinateurs de chaque district et l'ensemble de ces présidents constitue le Conseil de l'Instruction publique.

4- Le nombre des commissaires sera réduit à trois et on devrait exiger d'eux qu'ils possèdent une instruction au moins de niveau primaire.

5- Des écoles normales devraient être ouvertes à Québec et à Montréal.

6- Les instituteurs devraient recevoir des salaires convenables et réguliers, une pension de retraite est suggérée après 30 ans d'enseignement.

7- L'uniformité des livres devrait être de rigueur et bien surveillée.

8- Le budget de l'éducation est considéré comme insuffisant pour l'époque désignée.

2.3.2 Pierre-Joseph-Olivier Chauveau

Il succéda à Jean-Baptiste Meilleur (1855-1867) et continua son oeuvre en éducation.

1856 : La loi 19 qui institue le Journal de l'Instruction publique et le Journal of Education. Elle établit un fonds de retraite pour les instituteurs. Elle crée le Conseil de l'Instruction publique. Ce fut le premier organisme de direction du système scolaire de la province. Elle se rapporte aux écoles normales qu'on veut établir à Québec et à Montréal.

1859 : La création du Conseil de l'Instruction publique constitué de 14 membres (dix catholiques, quatre protestants) et du surintendant de l'éducation qui est responsable :

- d'établir les règlements pour les écoles normales, pour l'organisation, la gouverne et la discipline des écoles communes, pour la classification de ces écoles et des instituteurs, choisir et faire publier les livres, cartes et globes;

- de préparer les règles pour les bureaux d'examinateurs;

- de tenir un registre des instituteurs porteurs de brevets ou certificats ainsi que la liste des diplômés des écoles normales.

De 1857 à 1867, le gouvernement adopta quatre lois :

1- La loi 22 qui traite des bureaux d'examinateurs, des taxes et des manuels scolaires.

2- La loi 27 (1863) concerne la perception des taxes et autres contributions scolaires.

3- La loi 29 (1865) concerne les certificats des instituteurs et leur validité.

4- La loi 29-30 (1866) concerne l'acquisition de terrains pour bâtir des écoles.

M. Chauveau s'occupa surtout des problèmes suivants :

a) l'organisation d'une bibliothèque au Département de l'éducation;

b) l'organisation des bureaux d'examinateurs;

c) l'inspection des écoles communes;

d) la distribution des subventions à l'éducation supérieure qui causa beaucoup d'ennuis et une agitation sérieuse dans les milieux protestants.

D'où, en 1864, naquit une association pour promouvoir et protéger les intérêts scolaires des protestants. C'est à l'insistance des protestants que l'on doit les clauses de l'article 93 destinées à protéger les droits des minorités confessionnelles.

En 1866, M. Chauveau visite l'Europe et les États-Unis, afin de rapporter des suggestions permettant l'amélioration du système scolaire de la province. Il y remarque les expériences nouvelles dans les domaines de l'enseignement professionnel, spécial, commercial et dans l'industrie. Il constate le retard du Québec dans le domaine des beaux-arts, de l'architecture, de la peinture et de la sculpture. M. Chauveau se posa la question à savoir si la province était prête à faire les sacrifices pour se mettre au pas en matière d'éducation. La réponse à cette question dépendra de la politique que la province voudra bien adopter dans le domaine de l'éducation.

Quelles furent donc les idées pédagogiques de M. Chauveau? Les principaux sujets traités dans ses rapports furent :

1- Les instituteurs; leur formation professionnelle dans les écoles normales et postscolaires, dans les conférences d'instituteurs; leur compétence; leur salaire et l'établissement d'un fonds de pension; la valeur du bureau d'examinateurs.

2- Le matériel didactique.

3- Les bibliothèques.

4- Le Journal de l'Instruction publique.

5- Le budget nécessaire à l'éducation et les taxes scolaires.

La compétence des maîtres et le niveau de leur rémunération furent l'une des préoccupations maîtresses de M. Chauveau. Il écrivait en 1862 :

> Les hommes instruits, répandus sur toute la surface du pays, ont une nouvelle tâche à remplir envers la société : c'est de persuader les populations qui les entourent que non seulement il faut des écoles (ce qui n'a pas été démontré sans peine), mais qu'il faut de bonnes écoles, et pour cela de bons maîtres qu'on ne saurait se procurer à vil prix ou au moins conserver longtemps avec des traitements insuffisants. Le département a lutté jusqu'ici de toutes ses forces et dans la mesure des pouvoirs mis à sa disposition, pour obtenir une augmentation dans le traitement des instituteurs, mais il a besoin pour cet objet du concours des amis de l'éducation dans chaque localité.[1]

M. Chauveau se soucie de l'uniformité des manuels scolaires. Il pallie au manque de cartes géographiques, de globes, de tableaux de lecture, il fait le nécessaire, afin de pourvoir les écoles normales du matériel didactique indispensable pour l'enseignement de la physique, de la chimie et des sciences

[1] Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2, Éditions Holt, Rinhart et Winston Ltée, Toronto, p. 73.

naturelles. M. Chauveau voudrait voir installer une bibliothèque officielle du Département de l'éducation.

Il est donc bien établi que nos deux surintendants ont voué une partie de leur vie à la cause de l'éducation dans la province de Québec.

2.4 Quelques transformations dans la province de Québec

1869 et 1875 : Les deux lois de 1869 et 1875 ont profondément modifié le Conseil de l'Instruction publique. Chacun des deux comités (catholique et protestant) doit servir les intérêts de l'éducation. Par la loi de 1869, le conseil était constitué sur la base confessionnelle et le principe de sa division en deux comités était définitivement accepté. Les subventions étaient divisées en deux, en proportion de la population de chaque confession. Le principe de la confession s'étend maintenant à la Direction supérieure de l'éducation.

Cette loi précisait les attributions des deux comités en spécifiant que tout ce qui relevait du conseil sera sous la juridiction exclusive du Comité catholique; de même que pour le Comité protestant. Cette loi souligne trois conséquences majeures : elle fixe les structures supérieures; elle établit la composition du Conseil de l'Instruction publique et consacre sa division en attribuant des prérogatives aux deux comités confessionnels. Ces deux comités avaient toujours fait rapport au conseil pour voir entériner leurs décisions.

La loi de 1875 faisait du surintendant le président du Conseil de l'Instruction publique. Elle le rendait responsable de la préparation du budget de l'instruction publique et lui adjoignait deux secrétaires. En confiant l'enseignement public au conseil et au surintendant, l'éducation pourrait être à l'abri des influences politiques. On conférait à l'Église catholique une influence et une responsabilité considérables, en faisant de chaque évêque un membre d'office du conseil et du Comité catholique.

Enfin, la loi de 1875 consacrait l'autonomie que les protestants avaient cherché à acquérir; c'est à ce moment que les deux secteurs se développent indépendamment. Le secteur privé connut des transformations rapides. Il faut dire que de telles structures offraient peu d'échanges entre les deux communautés culturelles. Ce fut la dernière grande loi affectant la structure de notre système scolaire.

1907-1961 : Au début du 20^{e} siècle jusqu'en 1962 environ, nous y voyons l'expansion des services d'enseignement : l'enseignement technique et scientifique, la formation du personnel enseignant, l'enseignement secondaire et supérieur.

D'autres problèmes se posent : la centralisation des commissions scolaires, l'instruction obligatoire. Durant ce temps, plusieurs commissions d'enquête établissent diverses études sur différents aspects de l'enseignement : enquête sur le secteur protestant, problème de l'intégration du système scolaire, problèmes constitutionnels, enseignement aux adultes, etc.

Malgré de nombreux efforts pour démocratiser notre système d'enseignement, l'accessibilité à l'instruction restera le fait d'une minorité de la population.

CHAPITRE III

La vie et le travail de nos institutrices

3.1 L'institutrice rurale

On la dénommait familièrement la maîtresse d'école. Elle fut pendant longtemps regardée avec mépris surtout au 19^{e} siècle, parce qu'on la considérait comme une personne incapable de se livrer à un travail manuel utile. Son rôle est peu considéré à une époque où les préoccupations sont plus d'ordre pratique qu'intellectuel.

Parce qu'elle vivait aux dépens de chacun des contribuables et qu'elle retenait à l'école ces enfants que l'on jugeait, en réalité, bien plus utiles de les voir se consacrer aux travaux des champs et de la maison, sans calculer les nombreuses dépenses encourues pour le support matériel de l'éducation (l'école, le mobilier, le chauffage), l'institutrice du rang fut la victime de beaucoup de préjugés. Il faut donc avoir la vocation **(annexe VI)** pour enseigner, car le bien-être de cette institutrice dépend de la générosité et de la compréhension des citoyens. Elle doit plaire aux commissaires et à Monsieur le Curé.

Grâce à l'inspectorat, elle est devenue la personne jouant un rôle primordial dans la vie des enfants. La considération que l'on manifestait à l'endroit de l'institutrice se traduisait par une foule de manifestations à caractère social dans lesquelles elle se trouvait impliquée. Ainsi, dans plusieurs arrondissements, elle était astreinte à une visite annuelle chez les parents dont les enfants fréquentaient la classe. À titre d'exemple, voici les propos de M^{lle} Rita Boutin :

> La collaboration des parents était importante. Imaginez, lorsque vous avez six petits Tremblay dans votre classe, c'est important d'avoir les parents de votre côté. Lorsque j'arrivais dans un arrondissement, le premier moyen que je prenais pour m'assurer cette collaboration était la visite de chacune des familles. Je le disais d'avance, car je ne voulais pas arriver dans une famille et mettre ces gens-là mal à l'aise. J'allais chez M. Tremblay, le soir après l'école. Généralement, M^me^ Tremblay nous gardait à souper, et nous revenions durant la soirée. Nous savions alors dans quel contexte était l'enfant. Une petite visite comme cela valait un traité de sociologie. La peine que je me donnais était récompensée cent fois par la connaissance du milieu et l'appui que ces gens-là me donnaient. L'institutrice du rang dans ce temps-là était un personnage. C'était un demi-dieu qui venait tout de suite après M. le Curé, et qui avait daigné visiter les parents.[1]

L'école de rang où elle travaille lui sert de logis. Elle doit veiller elle-même à l'entretien quotidien de l'école : chauffage, balayage et lavage de toutes les pièces y compris les latrines. Comme les municipalités ne sont pas toujours riches et que les commissaires sont souvent mesquins, les conditions de vie de l'institutrice sont pénibles : le froid causé par une école mal isolée, les mauvaises odeurs des toilettes, les meubles insuffisants pour elle-même et pour la classe.

Elle doit assumer seule les responsabilités d'une maîtresse de maison : aller chercher de l'eau chez le voisin quand il n'y a pas d'installation, allumer son poêle dès l'aube, préparer la soupe du midi **(annexe VII)** pour les écoliers qui demeurent trop loin de l'école.

Dans la municipalité, l'institutrice remplit de multiples tâches : veiller aux morts lorsqu'elle avait dans la classe un élève dont un membre de la famille était décédé, écrire des lettres importantes pour les parents d'élèves plus ou moins lettrés, recenser les habitants du comté. L'institutrice doit faire état

---

[1] Enquête orale auprès de M^lle^ Rita Boutin. Collection Jacques Dorion.

d'une grande diplomatie, puisqu'elle est souvent la personne la plus en vue après le curé de la paroisse. Sa conduite est constamment observée : des tenues vestimentaires voyantes, des prises de position politique, des mots grossiers, le moindre flirt peuvent provoquer son renvoi. Elle est effectivement en butte à l'arbitraire des commissaires qui peuvent la congédier au moindre prétexte pour engager une de leurs parentes à sa place ou l'obliger à acheter, à crédit, chez les commissaires marchands du village. Parfois même, elle était astreinte à héberger des élèves lors des grands froids.

Le soir, seules dans leurs écoles, ces institutrices vivaient beaucoup de solitude, de nostalgie et d'ennui. Elles réalisaient qu'elles devaient se débrouiller par leurs propres moyens. Quand l'isolement devenait trop pénible, pour oublier les murs gris et leur solitude, ces institutrices s'occupaient : dessin, broderie, tricot, couture, etc.

Les institutrices ne comptaient pas leurs minutes ni leurs heures. Elles faisaient, selon elles, leur devoir. Tout ceci projette une image d'austérité mais cela reflète fidèlement l'âme et la pensée de ces femmes ignorées qui ont accompli un travail gigantesque auprès d'une génération presque éteinte.

Après un bref rappel du rôle des agents sociaux de l'éducation, la section 3.2.2 ci-après développera davantage le contexte des valeurs morales et de la philosophie religieuse qui façonnait l'organisation des écoles de rang et encadrait sévèrement la vie de l'institutrice rurale.

3.2 Les exigences de l'éducation

3.2.1 Les agents sociaux de l'éducation

Comme l'école devait tout à la fois répondre à des besoins et respecter des normes, trois instances de soutien et de pouvoir jouent un rôle déterminant à cette époque : la famille, l'Église et l'État. Chacune d'elles, selon sa juridiction, doit s'occuper de l'administration, de l'organisation et de l'aide matérielle des écoles de rang.

Les priorités de nos ancêtres étaient :

a) la formation d'écoles (sous le Régime français). Ils essayaient de les maintenir le plus nombreuses possible au début du Régime anglais grâce aux sacrifices qu'ils s'imposaient;

b) la préoccupation des moyens pour se donner une instruction valable, adaptée aux besoins de tous les citoyens.

Voici comment Lionel Groulx dépeint la situation :

> En ce pays français (...) notre peuple trouve au milieu de lui; pour l'instruire et le diriger, quatre maîtres principaux : l'Église, l'école, le théâtre populaire, le journal quotidien : ces deux derniers, en fonction très récente, depuis la concentration de nos populations dans les villes, et depuis l'établissement du courrier rural quotidien. Voilà les

> quatre maîtres qui atteignent et façonnent les masses. L'Église et l'école n'ont rien abdiqué de leur noble mission : elles restent, chez nous, maîtresses de vérité, gardiennes de l'ordre moral.[1]

Par ailleurs, Louis-Joseph Papineau disait que l'instruction était une des conditions nécessaires pour arriver au bonheur social (...) elle est une nécessité pour la population du Bas-Canada en particulier.

Étienne Parent le précisait en ces termes :

> Tâchons d'établir un Maître d'école par village. Le Maître d'école seul procure à un peuple tout ce qu'il faut pour faire respecter ses libertés et l'en faire profiter; il apprend à l'homme à connaître ses droits et à les apprécier et de plus il le met en état d'acquérir les moyens matériels de les faire respecter.

Mais la question scolaire n'est pas seulement une question de principe; elle repose aussi concrètement sur la façon dont doit s'opérer le partage des tâches et des responsabilités en matière d'éducation. Il faut se rappeler que ce partage se fait pour l'essentiel, entre : la famille, l'Église et l'État.

A) La famille :

> Les parents ont le droit et le devoir de donner à leurs enfants l'éducation. Ils doivent prendre soin des enfants et de leur assurer le bienfait d'une éducation convenable selon leur condition et leurs besoins. Les parents ont

[1] Groulx, L. (1935). Orientations. Éditions du Zodiaque, Montréal, p. 21.

l'obligation de donner des soins à l'enfant jusqu'à ce que celui-ci soit en mesure de se suffire à lui-même.

En fait, l'éducation pendant de très nombreux siècles, a été fondée sur ce principe naturel de la vie qui est encore valable aujourd'hui. En effet, tous les parents dignes de ce nom se soumettent à cette exigence dès la naissance d'un enfant, car cet enfant est souvent le trésor, l'espoir de leur vie.

De plus, même si elle comportait une dimension civique et physique, l'éducation était surtout religieuse et morale. L'Église va donc occuper une place centrale dans l'organisation de la vie individuelle et collective. En voici un bref aperçu.

B) L'Église :

a) a la mission de donner à tous les hommes l'éducation surnaturelle;

b) a un droit de surveillance;

c) a un droit positif d'enseigner;

d) veille à ce que rien ne vienne en contradiction avec sa doctrine dans les manuels et les programmes. Les livres doivent être d'une pureté morale sans faille et conformes à l'orthodoxie religieuse;

e) peut exiger le renvoi des maîtres insuffisamment préparés ou qualifiés du point de vue moral et religieux;

f) a une grande part dans l'organisation et la direction des écoles.

L'Église a été liée à la vie privée et nationale et elle a mené des luttes pour notre survie. Elle a été très longtemps la seule autorité à s'occuper formellement de notre éducation. Mais l'État avait également une part de responsabilité en ces matières.

C) L'État se doit :

a) de protéger les droits;

b) de soutenir les intérêts destinés au progrès des écoles;

c) d'édicter des lois et des règlements pour protéger les droits de chacun et assurer le bon ordre;

d) de réprimer les abus telle la violation des lois de l'hygiène, de la morale;

e) plus précisément, sur le terrain scolaire, il peut :

- surveiller l'enseignement pour exiger que l'école n'enseigne aucune doctrine

subversive, c'est-à-dire rien qui menace l'ordre déjà établi;

- intervenir dans le choix des maîtres en exigeant qu'ils possèdent une certaine compétence;

- imposer l'obligation d'enseigner certaines disciplines;

- tout en respectant les droits de l'Église et des familles, fonder, contrôler, administrer au double point de vue économique et intellectuel, des écoles spéciales, techniques, de commerce, d'industrie, d'agriculture, de droit, de médecine, des instituts scientifiques ou toute autre institution spécialisée dans lesquelles on prépare immédiatement aux carrières civiles des jeunes gens dont l'éducation est parachevée.

f) influencer l'organisation scolaire par la promulgation des lois et l'octroi de subventions.

Donc, l'influence de la famille, le respect des droits de la religion, le rôle de notre clergé et nos convictions sont les principales influences historiques qui ont contribué à donner à notre système scolaire sa forme actuelle.

3.2.2 Le travail, les devoirs, les valeurs morales et la philosophie du temps **(annexe VIII)**

Il faut d'abord se rappeler cette réalité primordiale : le village fut longtemps le noyau de vie sociale et religieuse des paroissiens. Le curé de la paroisse exerçait son pouvoir en éducation et dans tous les domaines de la vie quotidienne. Cette influence religieuse s'est maintenue jusqu'au seuil de la Révolution tranquille. Souvent l'Église et l'État ont collaboré très étroitement comme l'atteste l'histoire du système scolaire au Québec.

«La philosophie» de l'époque nous indiquait que *l'école restait attachée à la mentalité du peuple qu'elle instruisait et l'esprit d'un peuple se reflète dans son système d'éducation* qui est à la fois un élément de sa vie et un des fruits de son activité. Il est donc nécessaire d'examiner toute composante du système éducatif en étroite liaison avec le milieu où il s'est créé, et en rapport avec les problèmes qu'il a eu à résoudre. Et cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de l'école de rang.

De ce point de vue, il faut s'efforcer de se représenter la mentalité du temps, la misère, les effets dévastateurs de la crise de 1929, la survie, les luttes résultant de notre dualisme langagier, les facteurs politiques et économiques. Au coeur de cette complexité, nos ancêtres ont dû se fixer des priorités et l'Église y a fortement contribué.

Il y a donc lieu d'évoquer tout d'abord les fondements religieux du concept de l'éducation, puisqu'en éducation, «nous devons

chercher à actualiser toutes les virtualités qui sommeillent dans l'enfant»; l'éducation cherche à faire sortir l'enfant de lui-même et à lui donner le sens du dévouement à Dieu et à ses frères. Sa principale ambition est de le préparer à recevoir la grâce à l'état surnaturel. D'ailleurs, M^gr^ Paquet cite :

> L'éducation, pour être complète, pour établir l'homme dans la plénitude de ses facultés et de sa puissance, doit en quelque sorte embrasser l'être humain tout entier : elle doit, par l'instruction, développer l'esprit par la pitié et la religion, orienter la volonté vers Dieu, par une forte discipline, créer des habitudes de règle et de devoir, par des exercices physiques donner au corps cette santé, cette vigueur, cette souplesse qui le mettent en état de répondre aux vues providentielles du Créateur. L'éducation, c'est la formation intégrale de l'homme.[1]

Une partie de ce grand principe reste encore vraie de nos jours. La deuxième partie, quant à elle, reflète l'importance de la religion dans la conception de l'éducation elle-même selon les concepts traditionnels de l'époque.

Ceci démontre bien l'attachement à la religion à une époque qui n'est pas si lointaine. Aujourd'hui, nous parlons de développement intégral de l'enfant dans ses apprentissages et dans sa formation générale. N'était-ce pas déjà à l'époque un principe acquis et qui demeure encore vrai aujourd'hui?

---

[1] Filteau, G. (1950). Les constantes historiques de notre système scolaire. p. 10.

Le pape Pie XII, lui, l'exprimait en ces termes :

> La fin propre et immédiate de l'éducation chrétienne est de coopérer à l'action de la grâce divine dans la formation du véritable chrétien, c'est-à-dire à la formation du Christ lui-même dans les hommes régénérés par le baptême. (...) Il s'ensuit que l'éducation chrétienne embrasse la vie humaine sous toutes ses formes : sensible, spirituelle et morale, individuelle, domestique et sociale, non certes pour la diminuer mais pour l'élever et la régler, la perfectionner d'après les exemples et la doctrine du Christ, ou, pour employer une expression actuellement courante : un homme de caractère vraiment accompli.[1]

Si l'on prend en considération cette conception fondamentale du développement humain, selon le pape Pie XII, nous pouvons conclure que l'Église ne pouvait d'aucune manière être ignorée dans l'élaboration d'un système d'éducation. Du reste, il se pourrait encore, qu'une part de la vision de l'éducation qui se dégage de ces deux citations demeure encore d'actualité, en particulier dans le discours contemporain du développement intégral de l'enfant (Cf. Le modèle «organique» de l'activité éducative). *Mais quel était pour lors, l'impact de cette omniprésence de l'Église sur la vie des institutrices rurales?*

Les institutrices se devaient d'avoir une conduite et une moralité irréprochables, tout particulièrement si elles ne voulaient pas risquer de se faire dénoncer en chaire par le curé de la paroisse. Ceci constitue un bel exemple de *l'emprise du clergé sur nos institutrices*. Certaines ont même vu du jour au lendemain leur contrat révoqué, se retrouvant ainsi sans travail. D'autres ont dû

---

[1] Filteau, G. (1950). Les constantes historiques de notre système scolaire. p. 11.

subir une négociation entre le père et le curé pour l'obtention du cheval du curé, afin d'assurer son déplacement si elles acceptaient de changer d'école.

D'une manière générale, les valeurs d'hier s'alignaient souvent sur l'opinion des leaders de la commission scolaire locale et sur la volonté du curé de la paroisse. Les institutrices étaient obéissantes et conciliantes. Le climat qui régnait reflétait des décisions fermes, résolues et sans appel. On valorisait un travail sans erreurs, le plus efficace et le plus productif possible. On exigeait la qualité totale. C'était pour ainsi dire : «On ne se trompe jamais. On n'a rien à dire». Cet état d'esprit était à l'origine du fonctionnement rigide des écoles et conduisait ainsi à l'isolement des individus, et par conséquent à la difficulté de concertation. En vérité, *nos institutrices se sentaient souvent démunies et sans pouvoir dans un contexte de travail qui ressemblait davantage à une industrie qu'à un milieu d'éducation.* D'une part, c'était un monde de transmission mécanique des connaissances. D'autre part, les institutrices vivaient une période de lutte de pouvoir entre elles et les autorités. D'où leur insécurité et leur fragilité à prendre des décisions qui n'auraient pas été préalablement approuvées par le curé ou le commissaire.

À l'école, la religion dominait puissamment : le fonctionnement social et le fonctionnement moral du village en dépendaient complètement. C'est pourquoi toutes les célébrations, toutes les fêtes avaient une grande importance au sein de chaque famille et de l'école. Par exemple, la messe du dimanche, les vêpres, la messe du premier vendredi de chaque mois, le mercredi des Cendres, les quarante jours du carême où plusieurs se faisaient

un devoir d'assister à la messe, le mois de Marie; les élèves marchaient au catéchisme avant de faire leur profession de foi **(annexe IX)**. Dans les familles, c'était la récitation de prières : une dizaine de chapelet. Dans les écoles, une dizaine se récitait le matin, une prière après chaque récréation et une autre à la fin de la classe.

À l'école de rang, on se devait d'organiser des petites soirées pour rendre hommage à quelqu'un ou souligner certaines fêtes : Noël, Pâques, Sainte-Catherine, Mardi gras, pièce de théâtre, chants, poème récité, gerbe de fleurs. On faisait aussi des levées de fonds pour aider les familles dans le besoin et la distribution des prix à la fin d'année scolaire : livre, chapelet, missel, etc.

La religion était présente partout au point que le calendrier religieux était le plus important. Les activités étaient en lien direct ou indirect avec ce dernier. Elle tenait le premier rang. On retrouvait ainsi la pensée religieuse dans l'ameublement de l'école : on accordait une place d'honneur au crucifix, aux insignes religieux, etc. **(annexe X)**.

Souvent on confiait la direction des écoles au personnel religieux pour les raisons suivantes : sa compétence, une meilleure formation, son coût d'engagement moins élevé, les laïcs étaient moins instruits et peu intéressés. À l'époque, le clergé confiait des tâches aux religieux comme, les soins de la sacristie, l'organisation du mois de Marie, la Fête-Dieu, la formation des enfants de choeur, la surveillance en dehors des heures de classe, car ces derniers les acceptaient de bon gré.

> Claude Galarneau qualifie le comportement du clergé au 19e siècle comme marqué au coin de la peur : peur du protestantisme jusqu'au 19e siècle, peur des laïcs et du laïcisme, peur de l'État. Il pousse sa pensée plus loin en disant que le clergé a développé une véritable prépotence morale qui a submergé la collectivité canadienne-française, de sorte qu'il a pu aller jusqu'au coup de force de 1897-1898, forçant à toutes fins pratiques l'État à abdiquer et à se contenter de demi-mesures, et le plus souvent par les procédés obliques du patronage politique.[1]

Ceci reflète bien certains jeux politiques qui se jouaient à cette époque.

Pour pouvoir devenir institutrice, il fallait avoir la vocation, c'est-à-dire être capable d'apprendre à des enfants des connaissances pour qu'ils aient une éducation complète. Comme indicateurs de compétence et de qualités, on exigeait une bonne santé, une tenue correcte dans sa façon de se vêtir, dans sa manière d'agir. Des manières dignes de politesse, de courtoisie et de sympathie. Nos institutrices se devaient d'être capables d'attirer l'estime des élèves et des parents. Elles devaient avoir une voix souple et forte. Voilà les quelques qualités physiques que devait posséder une bonne institutrice.

Comme qualités intellectuelles, elles devaient avoir un esprit juste et souple, afin de saisir facilement les difficultés; avoir une bonne connaissance des matières pour livrer les explications claires. On lui demandait un dévouement sans limites, une solide formation, un jugement sûr, une forte personnalité avec ses composantes principales telles que, l'intelligence, la stabilité émotionnelle, la

[1] Document de la Société nationale.

sociabilité, la sympathie et le sens de l'organisation. On exigeait de l'institutrice d'être un être formateur avec beaucoup d'abnégation.

D'ailleurs, le frère Marie-Victorin cite la définition de l'éducation comme suit :

> L'éducation consiste à découvrir les ressources intellectuelles et morales des individus et à susciter un milieu favorable au développement de ces ressources qui demeurent plus souvent à l'état larvaire.[1]

La connaissance des méthodes était un atout pour l'institutrice. On la jugeait sur la réussite des élèves; donc il fallait avoir du tact et s'adapter à tous les tempéraments; elle doit tenir compte du cas de chaque élève, afin de l'amener à l'effort et à la motivation. Elle devait aussi savoir les contrôler; les classer et les répartir en groupes selon leurs connaissances acquises et leurs aptitudes.

En fait de qualités morales, on regardait si l'institutrice était pieuse et modeste, si elle avait une conduite irréprochable, ferme, douce, bonne et elle devait aimer ses élèves. Elle devait être infatigable, de santé robuste, sociable et capable de multiples privations.

Les devoirs de nos institutrices concernent l'organisation matérielle, pédagogique et disciplinaire. On exigeait de nos institutrices de tenir l'école très propre : les pupitres, les planchers, les vitres et le tableau. Elles devaient s'occuper du

---

[1] Définition de l'éducation du Frère Marie-Victorin. (1934). Dix ans après : 9 Discours présidentiel à la S.C.H.N. 27 janvier, tirée du volume de Audet, L.-P. (1942). Le Frère Marie-Victorin, Éditions de l'Érable, p. 5.

chauffage; du dîner des élèves qui demeuraient trop loin pour aller dîner chez eux; payer leur bois de chauffage, payer l'huile pour la lampe. L'institutrice de l'école de rang devait respecter les lois, les règlements, et la discipline était de rigueur.

Autrefois, les institutrices avaient pour mission d'aider les parents dans l'éducation de leurs enfants. Elles devaient former les enfants à devenir de bons citoyens et d'honnêtes chrétiens. Quant à l'enfant, il a le droit d'acquérir les choses essentielles à son développement : santé, développement de son intelligence, connaissances chrétiennes, connaissances en agriculture pour les garçons et pour les filles : art ménager, afin d'être une parfaite femme de maison. Enfin, tous ces facteurs influencent sa personnalité. En principe, ceci doit aider l'enfant à atteindre le bonheur.

D'ailleurs, dans son volume Les rapaillages, Lionel Groulx démontre son intérêt pour les Canadiens français. Il parle surtout de l'amour de la terre (agriculture). Il parle des souvenirs, des traditions : la marche au catéchisme, les «rapaillages» à la faux, le foin, la prière en famille. On sent que dans son volume, il veut rendre hommage aux colons canadiens-français (surtout les Québécois) pour leur force, leur endurance, leur ténacité, la force de leur âme et la façon dont ils ont mis leurs énergies dans leur travail.

De plus, le rôle de l'institutrice **(annexe XI)** est d'une extrême importance, car son enseignement se répercute jour après jour auprès de chaque étudiant et le prépare à vivre selon ses connaissances. Tout son apprentissage influence sa

personnalité. L'institutrice influence l'enfant jusqu'à ce qu'il mette autant d'heures dans son instruction qu'il en met dans son travail à la maison. De plus, l'institutrice doit compléter l'éducation des parents. Elle est alors considérée comme une aide essentielle. *Le métier d'institutrice est vu comme une vocation et non comme une profession.*

L'institutrice doit donner à ses élèves l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale, afin d'en faire des enfants robustes, instruits et bien élevés, de fidèles chrétiens et de bons citoyens, car l'institutrice est la déléguée de la famille, de l'Église et de l'État. Tout ce que dit et fait l'institutrice en classe doit être l'expression d'un idéal sous une forme concrète, idéal soit de beauté, de vertu et de vérité.

La mission de l'institutrice en est une de dévouement et d'apostolat. Elle exige de celles qui veulent la remplir les plus hautes qualités intellectuelles, morales et professionnelles. L'éducation d'une génération réagit fortement et forcément sur l'éducation des générations suivantes. «L'enfant n'est point un vase qu'il faille emplir, mais un foyer qu'il faut chauffer.»[1]

Il faut regarder en dehors des murs de la classe, car ces élèves seront les acteurs de la vie de demain.

Il faut tenir compte du milieu social, et des problèmes ou des dangers qui agitent sans cesse l'individu. Il faut trouver les moyens qui en feront des catholiques de conscience infrangible,

---

[1] Magnan, J.-C. (1917). Au service de mon pays. Discours et conférences. Québec, Dussault et Proulx Enr., 529 p.

de les armer de jugement, qui résultent logiquement d'une solide instruction religieuse.

Le rôle de l'école est de «faire» de nos enfants des «compétents»; personnifier notre histoire, la raconter avec conviction, amour et enthousiasme, avec vie. En fin de compte, elle doit former un individu au respect de soi-même.

Selon Auguste Lapalme, la bibliothèque de l'école rurale est pauvre à cause de la négligence de plusieurs. L'école rurale devrait avoir ses archives. Elle affermirait le passé, créerait un intérêt permanent, permettrait d'établir des comparaisons instructives, obligerait à des progrès incessants. Pour lui, les livres sont les réservoirs des expériences humaines. Les livres multiplient les occasions de se cultiver soi-même pour une perfection et pour une action plus efficace. C'est un moyen de former les autres, un moyen d'éduquer les élèves.

L'école doit faire découvrir à l'enfant l'ordre, les disciplines nécessaires, l'élever à quelque degré d'exaltation (motivation). Pour cela, il faut aimer son rôle d'institutrice.

Les objectifs de formation éducative s'énonçaient comme suit : il faut donner à l'enfant de la méthode, le souci, les moyens d'exploiter, de développer leurs ressources intellectuelles, élever leurs aspirations :

a) habituer l'enfant à un jugement dans sa conduite personnelle, il aura alors la curiosité d'aller voir pour se renseigner, remonter aux documents plutôt que se

contenter des potins. À l'âge adulte, il sera capable de se former une opinion personnelle. Il parviendra à une attitude active toute faite d'observation et d'analyse;

b) en faire un homme de caractère qui amènera de la précision dans la pensée et une constance dans l'effort;

c) développer les qualités et les défauts. L'entraînement scolaire doit aguerrir nos enfants, leur donner :

1- la compétence qui les aligne à bon rang;

2- le sens des responsabilités qui inspire la confiance et le respect.

Nous sommes individualistes : ce qui explique la lenteur de l'ascension et du développement éducatif. Auguste Lapalme cite : «L'avenir de notre pays dépend de la discipline dans les familles, parce qu'elle-même conditionne la discipline dans la société.»

La discipline apprend à subordonner nos forces à l'intérêt commun, au but général. Aujourd'hui, pourvu qu'on se tire d'affaire, on est content. Combien d'entre nous utilisent un beau langage en cachant derrière eux leur individualisme pour mieux se hausser aux yeux des autres (belles paroles, beau sourire derrière un masque d'hypocrisie). En effet, Émerson dit :

> 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 pitié, 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 coutume de le faire, comme la mode l'indique, comme les intérêts l'imposent ne fait que bavarder. Qu'il se taise!

Ainsi, «la mission de l'école rurale» se traduit dans ces mots :

1- distribuer une instruction appropriée aux besoins du milieu et une éducation franchement chrétienne et patriotique;

2- ne pas éloigner l'enfant de la famille et maintenir la pensée des élèves sur les sujets agricoles;

3- apprendre à l'enfant ses destinées éternelles, et sous la direction de l'Église, lui faire connaître les moyens d'atteindre telle fin;

4- rappeler constamment que l'homme a des obligations à remplir vis-à-vis de sa famille et de sa patrie.

3.2.3 Les diplômes **(annexe XII)**

Certaines institutrices enseignaient sans avoir de diplômes, sinon elles avaient un certificat d'étude. De 1920 jusqu'en 1940-1950, on répertorie les diplômes suivants : brevets pour l'enseignement élémentaire, Diplôme d'école modèle d'enseignement, Diplôme

académique, Diplôme complémentaire et Diplôme d'école d'enseignement supérieur.

D'autres possédaient des brevets dont chacun avait une fonction spécifique. Le Brevet C permettait d'enseigner de la première à la septième année; le Brevet B dans les classes de la première à la neuvième année et le Brevet A de la première à la douzième année. Ceux-ci ont été reconnus jusqu'en 1973-1974. Des enseignantes se souviennent de la petite classe : de la première à la quatrième année et de la grande classe : de la cinquième à la neuvième année surtout dans les paroisses.

Parfois dans certaines écoles de rang, oeuvraient des institutrices sans diplôme où elles s'efforçaient de démontrer leur capacité avec un succès variable.

3.2.4 Les contrats d'engagement

Voici un contrat type en vigueur aux environs des années 1910; l'institutrice :

1- Ne doit pas être mariée.

2- Ne doit jamais se tenir en compagnie d'hommes.

3- Doit toujours être à la maison entre 8 heures du soir et 6 heures du matin, à moins d'être en train de travailler à l'école.

4- Ne doit pas se tenir dans ou près du restaurant du village.

5- Ne doit jamais quitter le village sans la permission des commissaires.

6- Ne doit pas fumer.

7- Ne doit pas boire de vin, de whisky ou de bière.

8- Ne doit jamais aller en carriole avec un autre homme que son père ou son frère.

9- Ne doit pas porter des couleurs voyantes.

10- Ne doit pas faire des «arrangements» avec ses cheveux.

11- Doit porter au moins deux vêtements supérieurs dont un châle.

12- Aucune robe ne devra être plus de deux pouces au-dessus de la cheville.

13- L'école devra toujours être propre et accueillante; l'institutrice devra :

a) balayer le plancher;

b) laver le plancher de la classe au moins une fois la semaine à l'eau chaude et savonneuse;

c) nettoyer le tableau au moins une fois par jour;

d) allumer le feu dans la fournaise à 7 heures a.m., afin que la classe soit réchauffée à l'arrivée des élèves vers 8 heures.[1]

Voici un autre extrait de contrat d'engagement de 1937. Contrat de Germaine Saucier Germain de Grand-Mère.

> La dite (sic) institutrice s'engage aux dits (sic) des commissaires pour l'année scolaire commençant le premier juillet mil neuf cent trente-sept à moins de révocation du diplôme de la dite (sic) institutrice, ou de tout autre empêchement légal pour tenir celle des écoles de cette municipalité qui lui sera indiquée, conformément à la loi et aux règlements établis ou qui seront établis par les autorités compétentes, et :
>
> - entre autres choses exercer une surveillance efficace sur les élèves qui fréquentent l'école;
> - enseigner toutes les matières exigées par le programme d'étude, et ne se servir que des livres d'enseignement dûment approuvés;
> - remplir les blancs et les formules qui lui seront fournis par le département (sic) de l'instruction (sic) publique, les inspecteurs d'écoles (sic) ou les commissaires;
> - tenir tout régistre (sic) d'école prescrit;
> - garder dans les archives de l'école les cahiers et autres travaux d'élèves qu'elle aura ordre de conserver;
> - veiller à ce que les salles de classe soient tenues en bon ordre, ne laisser servir

[1] Extrait d'un journal de la région Saint-Nicolas, comté de Lévis.

celles-ci à d'autre usage sans une permission à cet effet;

- se conformer aux règlements établis;

- en un mot remplir tous les devoirs d'une bonne institutrice;

- tenir l'école tous les jours, excepté pendant les vacances, les dimanches, les jours de fête et les jours de congé prescrits par la loi et les règlements scolaires;

- ne pas porter de costume d'homme, ni fumer la cigarette, ni appartenir à un club de hockey, ni aller sur les plages publiques en costume de bain, ni fréquenter les salles de pool ou de bowling, ni aller aux théâtres de vues animées le dimanche, le tout sous peine d'exclusion;

- devra porter le costume exigé durant ses heures de travail;

- devra accompagner ses élèves à la chapelle dans les cas où elle sera requise;

- les commissaires s'engagent à payer mensuellement à la dite (sic) institutrice la somme de quarante dollars pour la dite (sic) année scolaire en argent et non autrement.[1]

On exigeait parfois en outre de l'institutrice qu'elle fasse chanter ses élèves le premier vendredi du mois, qu'elle participe aux chants d'église, qu'elle se charge des soirées de théâtre amateur, des pièces de théâtre, qu'elle fête M. le Curé, qu'elle organise la procession de la Fête-Dieu. En 1970-1972, la fête de M. le Curé était encore soulignée; probablement un vestige des écoles de rang. Souvent lors de son engagement, l'institutrice devait fournir

[1] Le Nouvelliste, le 31 mars 1993.

des meubles et des couvertures dans le logement prévu pour elle à l'étage de l'école.

3.2.5 L'éducation des filles au détriment des garçons

Au 17^{e}-18^{e} siècle, la reconnaissance du travail des femmes tient au rôle qu'elles ont joué au cours de la colonisation du Canada. Ce sont elles qui veillaient à l'éducation des enfants pendant l'absence prolongée du mari. Elles se devaient de faire de la jeune fille, une femme accomplie, capable de pourvoir à l'éducation des futurs enfants qu'elle aura elle-même. D'ailleurs, on les considère comme la pierre angulaire de la civilisation canadienne-française de l'époque. Par ailleurs, l'historien André Labarrère Paulé précise que :

> Au 18^{e} siècle, l'intendant Hocquart lui-même semble sous le charme : les Canadiennes sont spirituelles, ce qui leur donne la supériorité sur les hommes dans presque tous les états. Les gens de la campagne n'entreprennent et ne concluent rien de quelque importance sans leur avis et leur approbation. Beaucoup de femmes de négociants gouvernent les affaires de leurs maris; ces dernières, pour la plupart, ne sont peu ou point distraites par le jeu et les autres amusements.[1]

Nous recomposons ainsi le portrait de femmes supérieures, courageuses et intelligentes. Ce ne fut pourtant pas toujours le cas. Selon André Labarrère Paulé, l'ingénieur Franquet a observé ceci :

---

[1] Labarrère-Paulé, A. (1965). L'éducation des filles en Nouvelle-France. Revue Châtelaine, sept.

> L'instruction féminine est comme un poison lent qui tend à dépeupler les campagnes en ce milieu du 18e siècle; toute fille instruite fait la demoiselle, maniérée, elle veut prendre un établissement à la ville; il lui faut un négociant et elle regarde au-dessous d'elle l'état dans lequel elle est née. (...) Mon avis serait de ne souffrir aucun établissement nouveau des Filles de la Congrégation et même s'il est possible de faire tomber ceux qui existent.[1]

Notre but n'est pas de trancher entre ces deux prises de position, mais bien de faire prendre conscience de l'éducation que reçurent les femmes lors de la colonisation.

Ainsi, les premiers colons ont-ils favorisé l'éducation des filles au détriment de celle des garçons? Les conditions de vie nous donnent une réponse. Les premières Canadiennes connaissent des inquiétudes immenses. Par exemple, la femme qui regarde partir son mari et ne sait s'il reviendra le soir à cause de la guérilla des Iroquois. Les Canadiennes n'ont qu'une seule ressource, le courage. Elles doivent diriger leur foyer, être mère, amie et éducatrice. Ainsi, la volonté de cette femme qui se fait forte a raison de bien des défaillances masculines. C'est pourquoi la femme se doit d'être parfaite dans son éducation.

Déjà, Mère Marie de l'Incarnation témoignait du goût des Canadiens pour l'éducation des filles.

> (...) Rien n'est mieux constaté par nos anciens régistres (sic) que le zèle des parents pour l'éducation de leurs filles.
> (...) Voici le témoignage des Ursulines des (sic) Trois-Rivières : les femmes étaient plus instruites

[1] Labarrère-Paulé, A. (1965). L'éducation des filles en Nouvelle-France. Revue Châtelaine, sept.

> que les hommes. Cela était dû aux Ursulines et aux Soeurs de la Congrégation qui se livraient avec succès à l'instruction des jeunes filles.[1]

Le programme est aussi simple que pratique. En plus de la religion, les filles apprennent la civilité et la bienséance en leurs gestes, en leurs paroles et en leurs actions; à lire et à écrire, à jeter, à coudre, à travailler en diverses sortes d'ouvrages manuels honnêtes et propres à des filles. Le travail manuel tient une place de choix : tricoter, coudre, filer, confectionner des hardes, préparer des repas. Voici donc au 18^{e} siècle l'orientation professionnelle au sein de l'éducation des jeunes filles.

À la fin du 19^{e} siècle, la situation est inversée : la femme n'a pas besoin d'être aussi instruite que le garçon. Ce n'est que vers le milieu du siècle qu'on reconnaîtra à la femme le droit d'aller plus loin.

3.3 Les écoles **(annexe XIII)**

À cette époque, l'école de rang est indispensable à cause des grandes distances à parcourir. L'autobus n'est pas encore de mise! Le monde rural et le monde urbain sont bien différents.

Malgré que la bâtisse change d'aspect physique selon le lieu géographique, elle fait partie intégrante de son environnement. La construction des écoles dépend surtout des richesses régionales. C'est pourquoi certaines maisons

---

[1] Labarrère-Paulé, A. (1965). L'éducation des filles en Nouvelle-France. Revue Châtelaine, sept.

privées se transforment en école de rang. On s'organise : parfois le curé propose une corvée où chacun apporte sa contribution à l'érection de l'école.

La simplicité est la qualité dominante de la petite école. Elle est représentée par une simple maisonnette de bois ou de brique avec son poêle en fonte souvent mal isolée. Les pupitres à deux places étaient attachés l'un à l'autre, fixés au plancher et disposés en rangées. Le bureau de l'institutrice était installé sur une tribune. Le tableau noir sur lequel l'horaire et le travail des élèves étaient inscrits servait à communiquer le travail de la journée.

Chacune des écoles devait répondre à des normalités déterminées par le Département de l'Instruction publique. Les plans devaient être approuvés par le surintendant. L'école doit comprendre au moins deux salles de classe lorsque le nombre des enfants le permet (40 et plus).

Pour ce qui est de l'organisation matérielle, elle dépend entièrement des commissions scolaires : le local, l'emplacement de l'école et des dépendances.

La classe doit conserver certains documents et registres qui restent la propriété de l'école tels que :

1- Le registre dans lequel sont inscrits tous les élèves qui se présentent à l'école.

2- Un journal d'appel qui sert à constater tous les jours les présences et les absences ainsi que les notes des élèves; le journal d'appel existait encore à certains endroits au seuil des années 1970 **(annexe XIV)**.

3- Un journal de classe servant à noter les leçons, les devoirs et le travail de chacune des divisions.

Pour ce qui est du matériel scolaire, les parents étaient obligés de le payer. Ce n'est qu'en l'an 1944 qu'une loi établit la gratuité des manuels scolaires.

L'école pouvait ressembler à une cabane de colon avec pignon pointu parfois surmonté d'un clocher ornemental. Elle comprenait un ou deux étages. Trois à quatre fenêtres étaient jugées suffisantes pour le travail des élèves. D'autres écoles en avaient plus.

Plusieurs de ces écoles étaient mal isolées au point que l'air passait très facilement par les murs. Parfois, on était obligé de casser la glace dans le seau d'eau à boire. On manquait de pupitres. La couverture du toit laissait s'écouler l'eau de pluie. Des institutrices refuseront même de s'engager, car elles connaissent l'état pitoyable de certaines écoles.

Le rôle social de l'école consistait donc à servir de pension à l'institutrice et à certains élèves qui habitaient trop loin pour s'y rendre régulièrement, surtout en pleine saison hivernale.

3.3.1 Le mobilier[1]

À l'entrée, il y avait un corridor pour mettre les manteaux des élèves; de chaque côté de ce corridor, il y avait une rangée de bancs pour permettre aux dîneurs de manger. Au bout du corridor, un escalier pour aller à la résidence de l'institutrice. On y

[1] Mobilier décrit par M^lle^ Emélie-Anna Lemay dans son entrevue.

trouvait un lit dans le coin, un poêle à fourneau et une cuisine. En bas, près de la porte d'entrée, se trouvait un poêle à deux ponts; il servait à chauffer la classe. Chaque matin, on devait chauffer le poêle pour réchauffer le local avant l'arrivée des enfants. Les toilettes étaient situées à l'extérieur. Ces latrines, représentées par une cabane branlante dont la porte battant au vent n'était pas facile à fermer **(annexe XV)**.

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

On s'éclairait et préparait «nos classes» à la lampe à l'huile. Nous devions payer nous-même l'huile à lampe.

Le mobilier pour les élèves était composé d'anciens bancs dont le siège basculait. On plaçait les enfants deux par banc. Le banc était cloué au plancher.

Le pupitre du professeur était situé sur une tribune avec une chaise droite. Cette tribune était le symbole de l'autorité de l'institutrice.

La cloche servait pour l'entrée, les récréations, la sortie et parfois pour marquer l'angélus. Une claquette assurait à la discipline ou le silence dans la classe.

Dans le local, on voyait un crucifix placé à l'avant souvent encadré entre deux images : Sacré-Coeur de Jésus et de Marie. Un calendrier du Sacré-Coeur est parfois installé.

3.3.2 Le chauffage et l'hygiène

Les inconvénients occasionnés par l'usage du chauffage au bois trahissaient l'état réel du poêle à bois. Placé au centre de la classe, le poêle à deux ponts, plus rarement à trois ponts, était aussi partagé entre la classe et le logement de l'institutrice : on pratiquait une ouverture dans la cloison séparant ces deux pièces, ouverture dans laquelle prenait place le poêle, afin que la chaleur puisse envahir le logement de l'institutrice tout en lui permettant de cuisiner sans être cantonnée dans la classe.

Le poêle fonctionnait aussi longtemps qu'il pouvait tenir comme le prouvent ces témoignages d'une institutrice :

> Le poêle a, comme rond, un couvercle de chaudière et la porte n'en tient fermée qu'à l'aide d'une brique. J'en ai fait la remarque à M. le Commissaire qui m'a répondu que c'était ainsi depuis vingt ans et que l'école n'avait qu'à brûler! De plus, cette classe est assez froide, qu'en hiver les enfants ont gardé leurs manteaux toute la journée.[1]

Parfois, on laissait les élèves fendre du petit bois pour attiser le feu le matin, afin que le local soit réchauffé pour accommoder les enfants qui souvent étaient gelés en arrivant à l'école. L'institutrice devait les réchauffer.

Pour ce qui est de l'hygiène; souvent il n'y avait pas d'eau courante. Il fallait aller chercher l'eau à la rivière ou chez un voisin.

---

[1] GAUDREAULT, M. (1942). Notre Petite Feuille. Institutrices, renseignons-nous. Vol. 6, n° 2, oct., p. 8.

3.3.3 La discipline, les récompenses, les punitions **(annexe XVI)**

Le contrôle était très sévère et presque d'allure militaire. Le travail demandait de deux à trois heures d'activité à la maison chaque soir. Le silence était obligatoire. On devait obéir aux professeurs, être studieux, être propre, être ponctuel, être présent lors de la visite de l'inspecteur et pendant la période d'examens. La politesse était de rigueur en tout temps. On ne tolérait aucune dissipation.

Comme châtiments, on pouvait mettre un enfant à genoux, le garder à la récréation ou sur l'heure du midi, le garder le soir après la classe pour laver les planchers ou les balayer, nettoyer les tableaux, lui donner des devoirs supplémentaires, on ne le nommait pas au tableau d'honneur. Parfois selon la faute commise, on pouvait même l'expulser.

Les règlements définissant la discipline à observer à l'école de rang concernaient autant l'institutrice que ses élèves. À l'institutrice, on rappelait qu'elle ne devait donner aucun congé ni chasser aucun élève sans l'avis préalable du curé, et qu'il lui incombait de marquer régulièrement le temps et le jour où chaque écolier se trouvera absent, de commencer et de finir les jours d'école par quelques prières et d'assister avec ses élèves à la messe basse. En retour, l'institutrice avait le droit d'exiger de chaque élève qui assistera toute l'année ou pendant tout l'hiver, une demi-corde de bois de qualité prélevée sur celui dont les parents se chauffent.

Quant aux écoliers, on stipulait qu'ils devaient prévenir d'avance la journée d'absence et payer les choses qu'ils briseront. Il leur incombait de se distinguer par leur politesse à l'égard de leur maître et de toute autre personne, et de se lever par respect lorsqu'une personne hautement considérée entrait dans l'école (curé, commissaire, inspecteurs, etc.) jusqu'à ce qu'on leur dise de s'asseoir.

Pour encourager l'application, des étoiles, des anges étaient collés dans les cahiers. Des images saintes étaient distribuées pour les leçons sues et les efforts accomplis. Un système de points et un système d'argent scolaire stimulaient l'effort.

Parfois, on se servait de la règle pour frapper ou mettre à genoux pendant toute une journée, quelle que soit la faute commise. Aussi, on pouvait faire copier après la classe. Selon des sources orales, certaines institutrices cognaient la tête de l'enfant sur le tableau. Dans les années 1960, à l'école du village, un événement semblable s'est produit : un professeur pousse une élève contre le tableau et cette dernière se cogne la tête.

À Noël, on faisait un sapin. Comme récompense, on donnait des harmonicas, des plumes-fontaines, des poupées, des chevaux de bois, des ciseaux, un cerceau, du fil à broder, et le fameux sucre d'orge qui était une tradition. Encore aujourd'hui, certains professeurs achètent des autocollants, des surprises, ou utilisent de l'argent scolaire pour motiver les enfants à faire des efforts. Les sorties dans le milieu servent aussi de récompense.

Les prix de fin d'année étaient accordés aux élèves les plus méritants. C'était une grande fête présidée par M. le Curé qui remettait les prix par exemple, missel, chapelet, crucifix, statue, chaînette, volumes d'histoire, coffre de bois, etc.

Certains élèves faisaient valoir leur talent dans des petits poèmes mimés ou de chansonnettes. Une petite adresse au curé exprimait ce que ressentaient les élèves au moment de la période des vacances.

3.3.4 Les méthodes, les manuels scolaires, la préparation de classe, les programmes et les matières

L'institutrice s'en tenait aux programmes de l'instruction publique et les matières étaient celles-ci : le catéchisme, l'Histoire du Canada, l'arithmétique, le français, l'Histoire sainte, la géographie, l'agriculture et les arts ménagers, les cours de bienséance, le dessin.

Au début du 19^{e} siècle, dans les villes, on tenait compte de la méthode d'enseignement mutuel de Joseph François Perreault dont le principe est simple : l'institutrice se fait aider dans son enseignement par des élèves. Tout marche au commandement. La discipline doit être parfaite, vu les déplacements qu'entraîne cette méthode. Chaque classe est divisée en groupes selon le degré d'instruction. On apprend à lire, à écrire et à compter sans oublier les principes moraux et le catéchisme. Les élèves tant

soit peu doués enseignent aux autres. Le sens des responsabilités leur est ainsi inculqué.

Dans la plupart des écoles de campagne, la situation est tout autre. Les institutrices sont mal payées, mal considérées et on ne s'occupe guère de leur compétence quand on les engage. Il faut aussi remarquer que des institutrices intelligentes et courageuses enseignent même dans des écoles très reculées.

Au début du siècle, les manuels étaient rares. Il fallait les importer de France. Parfois, on avait recours à des manuels américains. L'arrivée des Frères des écoles chrétiennes donna un essor considérable.

En 1856, F.-X. Garneau publie son Abrégé d'histoire du Canada. Puis en 1867, Napoléon Lacasse publie un traité d'Analyse et de ponctuation dont tous les textes étaient tirés d'auteurs canadiens. C'était le signal de la nationalisation des manuels destinés à l'enseignement primaire.

Les livres de grammaire, les livres de lecture et même les livres d'arithmétique s'inspirèrent de plus en plus de choses canadiennes si bien qu'en 1871, le Comité catholique posa comme condition dans l'acceptation des livres qu'ils contiennent un certain nombre de leçons d'inspiration purement nationale. La nationalisation complète des manuels fut très lente. Ce n'est qu'en 1947 qu'elle s'est accomplie.

Les institutrices rurales utilisaient L'Enseignement Primaire **(annexe XVII)** qui donnait des conseils et des leçons de

pédagogie. Vers les années 1940, la revue L'École **(annexe XVIII)** a été de mise pour la plupart des enseignants.

Le petit catéchisme tenait la principale place. Il devait être appris par coeur sans manquer un mot, avant d'être admis à marcher au catéchisme pour la première communion.

Le livre intitulé Devoirs du chrétien envers Dieu était le livre de lecture **(annexe XIX)** le plus recommandé. On s'entraînait à lire l'écriture à la main dans un cahier appelé le «manuscrit». Un cahier d'application où l'on devait écrire au propre à la plume. Une ardoise encadrée servait à s'entraîner, à prendre les dictées et à inscrire les brouillons des rédactions ou de calcul.

Le Psautier de David, une grammaire française, l'Histoire sainte, l'Histoire du Canada, un manuel d'arithmétique et une petite géographie venaient compléter les manuels des élèves.

Pour ce qui est de la «préparation de classe», l'institutrice ne doit pas être esclave du livre. La préparation consiste donc :

1- dans la recherche de ce qu'il faut enseigner dans chaque leçon suivant la force et l'âge des élèves, tout en restant dans les limites du programme;

2- dans la révision par le maître de ce qu'il a à enseigner en vue de prévenir tout oubli ou toute erreur;

3- dans la recherche des exemples;

4- dans la recherche de la meilleure méthode à employer;

5- enfin, dans la recherche ou la préparation des exercices d'application.

La préparation se fait selon trois volets :

1- préparation de la leçon orale : catéchisme, grammaire, histoire;

2- préparation des exercices connexes à la leçon orale;

3- préparation éloignée qui est l'étude constante et persévérante de tous les jours à laquelle une bonne institutrice doit se livrer.

«La leçon orale» doit consister en trois points :

1- sujet de la leçon avec tout le matériel nécessaire à exposer ou à utiliser;

2- faire la leçon : l'enseignement collectif seul est possible. Un enseignement qui s'adresse à tous les élèves d'un même cours, en même temps;

3- exposer la leçon sans avoir de livre entre les mains sauf en lecture.

La préparation des exercices dans laquelle nous retrouvons le choix des exercices et la marche à suivre.

La fréquentation scolaire obligatoire fut difficile à régler, étant donné les difficultés à retenir les enfants à l'école lorsque les parents en avaient besoin aux semences, aux foins et aux récoltes l'automne. L'école était obligatoire jusqu'à 14 ans et ce, jusqu'en 1961, puis devient obligatoire jusqu'à 16 ans.

Le seul journal à publier l'information relative à l'éducation régulièrement pendant 60 ans s'appelle L'Enseignement Primaire, le journal d'éducation et d'instruction qui est envoyé à tous les enseignants.

On utilisait l'ardoise pour écrire; plus tard, des cahiers ont pris sa place.

Selon nos sources orales, il y avait l'abécédaire que l'on nommait L'A.B.C. pour apprendre l'alphabet. Pour les plus petits, parfois un boulier servait à compter. Selon certaines entrevues, les enfants avaient un coffre en bois pour remiser leurs crayons, leur efface, etc.

En français, on faisait une dictée préparée, c'est-à-dire que la dictée était écrite au tableau. L'institutrice la travaillait avec les enfants. Elle l'effaçait et la donnait ensuite aux enfants. Dans les années 1970, la dictée était inscrite sur une feuille. L'enseignante l'expliquait, l'élève l'étudiait, ensuite l'enseignante la donnait. Nous croyons que cette pratique relève de ce que faisait l'institutrice de l'école de rang.

La préparation de classe était méthodique, et l'emploi du temps était respecté.

Les examens de fin d'année avaient lieu souvent en présence de M. le Curé.

Depuis 1856, plusieurs programmes se succédèrent :

A. Le programme de 1873

1- Il comportait quatre classes : élémentaire premier degré, élémentaire second degré, modèle et académique.

2- Il comportait une simple énumération de matières, dont l'enseignement était obligatoire suivant leur catégorie.

3- Il fut légèrement révisé par le Comité catholique en 1878.

B. Le programme de 1888

Les inspecteurs Stenson, Demers et Lippens détaillèrent le programme en dressant un tableau d'emploi du temps, avec répartition de la matière à étudier, le tout accompagné de directives pédagogiques assez élaborées.

C. Le programme de 1905

Le programme de 1888 fut amélioré et resta en vigueur jusqu'en 1923. La matière à l'étude pour chaque année fut un peu allégée pour certaines spécialités. Les principales modifications consistèrent à délimiter de façon plus précise les points à enseigner dans chaque classe et à donner des explications plus détaillées, des indications méthodologiques appropriées pour mieux guider les institutrices et leur indiquer les procédés recommandés ainsi que l'esprit à insuffler à leur enseignement.

L'appendice au programme traitait de l'organisation pédagogique des écoles. C'était un véritable cours de pédagogie générale appliquée à nos écoles.

D. Le programme de 1923

Sa division en huit années ne correspondait pas au développement psychologique de l'enfant. Le programme réorganisa la structure des écoles publiques : école maternelle, élémentaire et complémentaire.

1- «L'école maternelle» comportait une classe enfantine analogue au cours préparatoire de l'école élémentaire.

2- «À l'école élémentaire», le programme subdivisait les matières comme suit :

a) «en matières essentielles» : religion, langue maternelle, mathématiques, Histoire du Canada;

b) «en matières accessoires» : géographie, agriculture, langue seconde, dessin, hygiène, bienséance;

c) «en matières facultatives» : chant, gymnastique, travaux manuels, enseignement ménager.

3- «À l'école complémentaire», il y avait :

a) «matières communes invariables» : religion, langue française, histoire, géographie;

b) «matières communes variables» : langue seconde, mathématiques, sciences, dessins, bienséance, hygiène;

c) «matières facultatives» : chant, gymnastique, droit usuel;

d) «matières spéciales» : propres à chaque section;

e) «élimination de certaines matières» telles que, Histoire ancienne de France, d'Angleterre, des États-Unis, comptabilité commerciale aux degrés inférieurs, géométrie, trigonométrie et les sciences naturelles.

4- Le programme insistait sur l'emploi des procédés intuitifs et de l'enseignement oral.

E. Le programme de 1929

Dans certains milieux, on ajoutait des années supplémentaires en vue d'une préparation plus immédiate des élèves à l'industrie, au commerce ou à certaines écoles spéciales.

Le Comité catholique créait le cours primaire supérieur (trois ans) : enseignement commun durant les deux premières années, la troisième se dédoublant pour les garçons seulement en deux sections : - commerciale
- industrielle

F. Le programme de 1937-1939

Ce fut la révision du programme pour les cours élémentaire et complémentaire. Le cours préparatoire fut intégré au cours régulier. L'école élémentaire fut répartie sur sept années d'étude.

La division des matières essentielles, accessoires et facultatives disparut devenant alors obligatoire.

La spécialisation au cours complémentaire disparut pour laisser à ce cours un caractère de forme générale. On reporta les sciences au primaire supérieur pour soulager le cours.

En 1939, le programme des classes supérieures a été refondu. Celui des classes de garçons subit peu de changements.

La spécialisation resta au niveau de la 12^{e} année et la section industrielle devient la section scientifique. Chez les filles, la spécialisation apparaît en 10^{e} année par la création de trois sections : générale, commerciale et spéciale.

G. Le programme de 1948

Dès 1943, le programme refondu devient vite démodé. Le Comité catholique se penche et confie à une sous-commission, composée d'une vingtaine de personnes choisies parmi les éducateurs les mieux qualifiés, la tâche d'une nouvelle rédaction du programme :

a) on rédige le programme des diverses matières en les accompagnant d'instructions pédagogiques;

b) la distribution et l'ordre des notions à enseigner ont été un peu modifiés;

c) ce programme tient plus à son esprit. Il met en relief cinq grands principes :

1- «Il veut être éducatif», c'est-à-dire former l'intelligence, développer la personnalité, faire acquérir des habitudes de penser, de sentir, d'agir. La manière d'enseigner est plus importante que la matière à enseigner; l'assimilation et le développement priment sur la quantité apprise. Qualité et quantité sont très différentes.

2- «Il veut s'adapter à l'enfant». L'école existe pour l'enfant. Elle doit s'adapter à son développement psychologique, à sa nature, à ses capacités, à ses besoins, à ses intérêts.

3- «Il veut provoquer l'activité». L'enfant doit être l'agent principal de sa propre formation. L'école doit provoquer chez l'enfant des motifs qui l'amèneront à exercer ses facultés en faisant naître des intérêts répondant à ses besoins. Ce fondement rappelle le projet du ministre Pagé au ministère de l'Éducation du Québec en 1992 : «Chacun ses devoirs».

4- «Il veut socialiser l'enfant», en préparant l'enfant à la vie en société et en l'amenant à faire un juste exercice de sa liberté.

5- «Il veut tenir compte des différences individuelles», en permettant des compléments de culture, des activités supplémentaires.

Ces principes marquèrent l'évolution de notre pédagogie. Ils sont encore véhiculés aujourd'hui. Ce programme a exigé pour sa part des manuels nouveaux inspirés des principes de l'école active. Ce programme donnera naissance à tout un foisonnement de rénovations pédagogiques. Les années 1950 marqueront les débuts d'un éclatement des idéologies au Québec. Tout un ensemble de facteurs sont alors à l'origine de cet éclatement : l'explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique, les progrès industriels, la transformation des conditions de vie et l'évolution des idées. La démocratisation des structures sociales ainsi que la complexité des rapports de force engendrent la montée de nouvelles élites : ouvrière, rurale, étudiante et laïque.

En 1959, le programme **(annexe XX)** des écoles fut divisé comme suit :

- Maternelle.
- École primaire (7 ans).
- École secondaire (5 ans).

3.3.5 Le personnel enseignant

Pour l'obtention d'un permis d'enseignement :

En 1846, le Bureau central d'examinateurs devient en 1898 le Bureau central des examinateurs catholiques qui est alors un organisme provincial.

En 1939, ce sont les écoles normales qui ont la responsabilité de préparer l'enseignant de carrière.

3.3.6 Les écoles normales

En 1856, les écoles normales Laval et Jacques-Cartier furent les seules écoles pendant un demi-siècle. Jusqu'en 1903, elles conservèrent leur autonomie complète relativement à la direction des études et à l'attribution des brevets.

Puis en 1905, fut adopté le premier programme uniforme pour les écoles normales. Il a été modifié à plusieurs reprises pour se coordonner avec celui des écoles primaires.

En 1923, c'est la fin du cours en vigueur. Les cours et les diplômes élémentaire, modèle et académique furent remplacés par les cours et diplômes élémentaire et complémentaire.

L'adoption du programme des classes primaires en 1929 conduisit à l'organisation d'une année nouvelle dans les écoles normales, au terme de laquelle on décerna le diplôme supplémentaire remplacé presque aussitôt par le diplôme supérieur.

En 1948, le programme des classes élémentaires ainsi que la nécessité d'une formation professionnelle plus poussée, entraînèrent une réorganisation complète des écoles normales. Depuis cette réorganisation en 1953, l'école normale est devenue une véritable école professionnelle. Les écoles normales étaient alors destinées à la formation du personnel laïque. Pour les religieux, les religieuses, la formation se donnait dans les scolasticats et les brevets s'obtenaient au moyen des examens du bureau central.

Le désir de se munir de diplômes d'une valeur supérieure poussa les communautés à demander la reconnaissance officielle de leurs scolasticats comme l'équivalent d'un diplôme des écoles normales. En 1931, les religieux l'obtiennent. Les religieuses, elles, ne l'obtiennent qu'en 1937. Déjà, on remarquait une grande différence entre les hommes et les femmes.

3.3.7 L'enseignement ménager

Au début, c'était l'affaire d'initiatives privées. Voici quelques exemples :

1882 Les Ursulines de Roberval.

1905 Les Soeurs de la Congrégation à Saint-Pascal.

1906 Les écoles ménagères provinciales sous la direction de la Société Saint-Jean-Baptiste.

1923 Le Comité catholique encourage l'enseignement ménager dans les écoles. Cette matière est alors facultative.

1937 L'économie domestique **(annexe XXI)** et les travaux ménagers devinrent obligatoires dans les écoles de filles avec des instructions pédagogiques et un programme bien défini.

1938 Le Comité catholique organise les écoles ménagères régionales devenues depuis des instituts familiaux; sortes d'écoles normales spécialisées destinées à former des professeurs d'enseignement ménager.

1940 Le Comité catholique établit les écoles moyennes qui donnent vie à une formation inspirée des vertus et des tâches d'une bonne mère de famille.

1942 L'École supérieure de pédagogie familiale et d'enseignement ménager, dont le but est de former des professeurs pour les écoles ménagères et les instituts familiaux. Contribution des Soeurs du SSNJM (Soeurs du Saint-Nom de Jésus et de Marie).

3.3.8 L'Ordre du Mérite scolaire **(annexe XXII)**

En 1929 fut institué l'Ordre du Mérite scolaire, afin d'encourager le personnel enseignant par des honneurs et des récompenses, et pour reconnaître les services rendus par lui à la cause de l'éducation. Ce fut une véritable légion d'honneur pour le personnel enseignant.

3.3.9 Les devoirs et les obligations selon le système

Le pape Pie XII, dans son Encyclique sur l'éducation, régla beaucoup de problèmes et clarifia la question de l'école obligatoire et gratuite.

1942 Fréquentation obligatoire de 6 à 14 ans.

1946 On assura le progrès de l'éducation en instituant une loi avec un contrôle sévère sur les dépenses des commissions scolaires, et en instituant aussi un fonds de 20 000 $ pour venir en aide à l'éducation.

> Pour établir ce fonds, on reprend le principe de la loi de 1846 prévoyant une contribution des exploitants de nos ressources naturelles.

Notre système scolaire a su prouver sa valeur par sa fécondité. On a créé autour de l'école une atmosphère sereine, d'où ont été bannies toutes les luttes brûlantes que notre dualisme national et religieux auraient pu susciter. Il s'est mis au service des familles répondant aux besoins communs à tous les hommes, lui permettant ainsi de se développer selon son sexe, sa personnalité, ses aptitudes. Ce précepte de répondre aux besoins des gens fut répété à diverses périodes ou changements tout au long du temps et de la survie des Canadiens français. L'orientation donnée à notre enseignement, notre philosophie de l'éducation a su le protéger efficacement contre la diffusion des erreurs modernes.

Notre système scolaire a ouvert la porte à tous les progrès, tout en restant animé d'un esprit de tradition et de prudence qui lui ont évité les expériences hasardeuses.

C'est par le respect des principes chrétiens qui sont à la base de nos lois scolaires et qui réunissent, comme un faisceau, pour le bénéfice de l'éducation de l'enfant, les forces des familles, de l'Église, de la paroisse, de l'État, que les institutrices résisteront à l'envahissement du matérialisme moderne, qu'elles resteront fidèles à la tradition et à la mission de l'éducation.

3.3.10 L'horaire **(annexe XXIII)**

L'année débute le 1er septembre pour se terminer le 23 juin pour les élèves et jusqu'au 30 juin pour les professeurs. Les classes commencent à 8 h 30 jusqu'à 16 h en hiver et jusqu'à 17 h l'été. Au milieu de l'avant-midi et de l'après-midi, il y a une récréation d'au moins 10 à 15 minutes. Celle du midi : 13 h 15. Parfois les enfants faisaient un jardin à l'arrière **(annexe XXIV)** de l'école, et on remettait un prix pour le meilleur. Le vendredi était le jour de la composition. Au son de la cloche, le rang doit se prendre dans un ordre parfait.

3.3.11 Les élèves

Plusieurs niveaux d'âge se retrouvent dans une même classe. Il n'est pas rare de voir de 30 à 52 élèves par groupe variant de la première à la neuvième année, donc de 6 ans à 14-16 ans.

Les loisirs **(annexe XXV)** à l'occasion des récréations sont : ballon, rondes, marelle, conversation, base-ball avec une balle ou une balle en guenilles, jeux de bâton (moineau), bille. Durant les jours trop froids, on jouait aux cartes.

Souvent les enfants s'absentaient pour les raisons suivantes :

- la distance à parcourir;
- une tempête;
- l'arrachage des patates, des légumes;
- les semences;
- les foins;
- les labours.

3.3.12 Le transport

Celui-ci s'effectuait à cheval, à chien, à raquettes, à skis, à pied, à bicyclette. Lorsque les enfants s'y rendaient à chien, ils les attachaient à l'arrière de l'école. Selon les sources orales, au cours de la journée on allait les soigner, afin qu'ils soient prêts pour le retour à la maison.

En été, il n'était pas rare de voir les enfants se rendre pieds nus à l'école **(annexe XXVI)**.

3.4 Les inspecteurs

Le rôle des inspecteurs permettait de maintenir les bonnes relations entre la commission scolaire et le Département de l'Instruction publique. Ils devaient veiller aux intérêts du peuple. On considérait l'inspecteur comme un homme qui dirige le métier des institutrices, et qui semble vouloir perfectionner les

enseignants. Il devait encourager les efforts, guider les initiatives, signaler le mérite et proclamer le zèle et les succès.

L'inspecteur avait le devoir de visiter les écoles, d'inspecter les comptes du secrétaire-trésorier, les registres de la commission scolaire, de veiller à ce que les lois, les règlements scolaires et les programmes approuvés soient suivis et respectés. Enfin, il informait le département ou le surintendant des choses dont avaient besoin les commissions scolaires et les enseignantes et il lui faisait part de leurs activités. Il rédigeait des rapports, évaluait les établissements scolaires et organisait les examens. Aussi, il tenait une réunion pédagogique avec les enseignantes une fois par année. Après sa visite, il rencontrait les commissaires pour rendre compte de l'évaluation de l'enseignante. En même temps, il transmettait un rapport au secrétaire-trésorier des municipalités visitées. Parfois, un cahier des visites de l'inspecteur était tenu dans certaines écoles **(annexe XXVII)**.

L'inspecteur passait dans les écoles deux fois par année; une fois à l'automne et l'autre fois au printemps. Il posait des questions aux élèves, leur faisait passer des tests oraux et écrits. Il examinait le journal d'appel et le cahier de préparation de classe **(annexe XXVIII)**; il signait ce dernier comme preuve de sa visite. En même temps, il vérifiait le cahier de l'élève, afin de voir si le travail fait correspondait à celui inscrit dans le cahier de préparation. Puis il donnait une note d'appréciation à l'institutrice qu'il remettait au bureau de la commission scolaire; ce qui pouvait donner de l'avancement à l'institutrice et/ou servir de référence lors de changement d'école ou de commission scolaire. Tout figurait dans son rapport : propreté, discipline, débrouillardise des élèves, résultat scolaire. Une prime de 20 $ était donnée à celle qui avait performé.

Grâce à l'instauration du système d'inspectorat qui visait à sensibiliser la population aux bienfaits de l'éducation, bienfaits que prônait l'élite religieuse depuis qu'elle avait reconquis une place enviable dans la mise sur pied et l'élaboration du système d'éducation, l'image de l'institutrice commençait à s'améliorer, et la mentalité populaire à s'assouplir face aux réalités scolaires. L'institutrice, après le prêtre, était devenue alors la personne qui jouait le rôle le plus important dans la destinée des enfants.

Malgré la compétence, la culture et le zèle de leur profession, les inspecteurs n'ont pu tirer les écoles rurales de leur routine pour leur imprimer un élan de vie et un élan de progrès à cause de leur surcharge de travail. Parfois, leurs recommandations restaient sans importance pour une majorité de commissaires.

> Lors de la visite de l'inspecteur, plusieurs institutrices s'empressaient de mettre dans le poêle une grosse bûche, afin de ne pas devoir faire du feu pendant que celui-ci était dans l'école et recevoir ainsi une mauvaise note. D'autres institutrices se servaient du poêle pour écourter la visite de l'inspecteur. Des institutrices chauffaient le poêle à pleine capacité lors de l'entrée de l'inspecteur dans l'école, afin de l'indisposer et de le pousser à procéder plus rapidement.[1]

Les institutrices craignent les inspecteurs, à cause de leur statut d'autorité provoquant ainsi par leur rare visite, un climat de tension et de nervosité autant pour les élèves que pour l'institutrice.

Le jugement de l'inspecteur détermine ainsi la valeur et la qualité du travail accompli par l'institutrice et les exigences des inspecteurs étaient plus sévères pour les jeunes institutrices.

---

[1] Information fournie par M^me^ Jean-Claude Dupont.

3.5 Les commissaires

Ils passaient deux fois par année pour vérifier le progrès des élèves. «Comme devoirs», ces derniers devaient :

1- Ouvrir une ou plusieurs écoles dans chaque paroisse.

2- Administrer les biens, acheter des terrains, construire, réparer, entretenir chaque école, acheter ou réparer le mobilier, les assurer.

3- Ils pouvaient vendre, échanger, hypothéquer ces biens avec la permission du surintendant. Toute procédure doit être approuvée par le surintendant avant d'être accomplie.

4- L'école et les classes doivent être bien entretenues et peinturées. On ne peut s'en servir pour d'autres fins que l'enseignement. La classe doit être balayée en dehors des heures de classe. Le plancher doit se faire laver et cirer une fois par mois.

«Comme responsabilités», les commissaires :

1- Sont les auxiliaires de la famille et ils doivent entretenir des rapports soutenus avec les parents, s'informer de leurs désirs, partager leurs soucis et poursuivre avec eux leurs ambitions légitimes. Ainsi, faire comprendre aux parents où se trouve le bien véritable de leurs enfants. Aujourd'hui, nous nous référons au Comité d'école ou au Comité de parents.

2- «Ne peuvent se servir des deniers publics à l'encontre du bien commun pour satisfaire des intérêts particuliers ou des idées personnelles, c'est ni plus ni moins que voler.»

Par contre, doivent administrer avec sagesse les richesses de tous dans un domaine aussi primordial que celui de l'éducation est une noble tâche et un des plus précieux services qu'on puisse rendre à ses frères.

3- Doivent mettre tout en oeuvre pour que ceux et celles qu'ils engagent possèdent des qualités non équivoques de culture, de foi et de générosité. Ils doivent soutenir et encourager leurs professeurs dans la poursuite de leur idéal et l'accomplissement de leur travail.

4- Doivent veiller à ce que l'enseignement religieux s'inspire des vraies sources de la foi et soit dispensé selon les principes les plus sains de la psychologie et de la pédagogie. C'est un nouveau départ aux valeurs religieuses que l'on préconise.

En conclusion, si les commissaires orientent tous leurs efforts en vue de la formation humaine et de la formation chrétienne des jeunes, c'est la consolation d'une paternité supérieure qui les attend, celle d'avoir travaillé pour la cité et pour l'Église, celle d'avoir préparé un temps moins ingrat.

Les commissaires, plus particulièrement, doivent être en mesure de soutenir l'accomplissement des tâches suivantes :

a) entraîner les institutrices à faire réussir les élèves coûte que coûte en employant les trucs du métier et toutes sortes de moyens dits pédagogiques pour passer les examens. Aujourd'hui en principe, on

favorise la réussite éducative. C'est le sujet de l'heure dans toutes les écoles. Son Éminence le cardinal Paul-Émile Léger affirme que :

> Les jeunes perdent leur premier idéal et apprennent tout prosaïquement à se tirer d'affaire, de la façon la plus terre-à-terre (sic), sans aucun égard pour les réalités spirituelles et surnaturelles.

b) vivifier et humaniser :

1- Favoriser le sens de la gratuité intellectuelle.

2- Favoriser l'esprit d'équipe et de recherche :

favoriser un milieu favorable au travail d'équipe. Aujourd'hui, on prône le partenariat au sein de l'équipe-école.

3- Favoriser l'atmosphère chrétienne de l'école. Son Éminence le cardinal Paul-Émile Léger rappelle que :

> L'éducation de la foi chez les jeunes devrait être la préoccupation première des commissaires chrétiens. (...) Le rôle de l'aumônier mérite une attention spéciale. (...) Certaines conditions doivent être garanties pour que l'aumônier puisse travailler librement.

La visite de ces autorités (curé, commissaires et surtout l'inspecteur) suscitait beaucoup d'anxiété. Certains commissaires retenaient le salaire de l'institutrice et lui remettaient un billet d'emprunt sur leur salaire. Elle devait se débattre seule pour se faire payer. Voilà certainement un autre motif pour stimuler la défense de nos institutrices rurales.

Examinons de plus près quelques-uns des règlements particuliers qui ont poussé nos institutrices rurales à se prendre en main et à lutter pour leur survie, leur vocation ainsi qu'à l'obtention d'un certain respect pour la profession :

a) obligation de garder la fille d'un commissaire;

b) visite non protocolaire de certains commissaires se croyant tout permis;

c) obligation de rester célibataire;

d) entretien de l'école à ses frais;

e) le secrétaire-trésorier est autorisé à payer les institutrices suivant le temps qu'elles ont fait; que le temps perdu ne soit pas payé (1907). Dans certaines commissions scolaires, les paroles suivantes furent prononcées : «Temps fait, temps payé» et ce, dans les années 1975-1980 (selon des sources orales);

f) en revanche, le 18 mai 1913 à Kiamika, on a enlevé 1.98 sur les gages de Dame D. Lacasse pour un mois d'eau à la vieille école pendant les vacances de juillet et août 1912;

g) l'institutrice n'avait pas le droit de tenir de réunion le soir dans l'école;

h) l'institutrice n'avait pas le droit de recevoir des personnes dans l'école sans permission de Messieurs les Commissaires.

En fin de compte, il apparaît clairement que certains commissaires ont joué leur rôle sérieusement. Par contre, d'autres ont utilisé leur pouvoir politique pour manoeuvrer les institutrices et exploiter l'État. Ce qui provoqua tout un remous dans l'éducation. Il n'est donc pas surprenant que le syndicalisme prit forme pour revendiquer les droits des institutrices.

CHAPITRE IV

Les luttes et les revendications des institutrices

4.1 La naissance du syndicalisme avec Laure Gaudreault

Ne savoir ni lire ni écrire est situation courante au 19^{e} siècle dans tous les milieux surtout dans les campagnes. Le peuple français a ainsi opté pour l'ignorance plutôt que de risquer l'anglicisation et la protestantisation. C'est pourquoi les Canadiens français réclamaient des écoles respectueuses de leurs traditions. D'ailleurs, les traditions religieuses sont extrêmement importantes pour eux et l'Église a affirmé son pouvoir idéologique dans l'éducation au début du 19^{e} siècle.

Comme nous le verrons, des luttes pour les écoles françaises furent entreprises. La nostalgie de la vie des écoles de rang nous rappelle le dilemme de Jules Lantagnac pour la survie des écoles françaises ontariennes dans le livre L'appel de la race de Lionel Groulx. C'était la lutte pour sauvegarder notre langue française. D'ailleurs, Lionel Groulx nous parle aussi du «Sou des écoles ontariennes», c'est-à-dire le sou qui était collecté pour aider à garder la langue française dans les écoles françaises ontariennes. On surnommait cette fête : «la fête de la langue française». La vie de nos écoles de rang fut une lutte de survie pour les Canadiens français. Il fallait alors parler de l'autonomie de nos écoles pour être capable de vivre et de survivre dans un monde de bilinguisme. Alors, les Canadiens français ne veulent que la liberté de leur éducation.

Victor Barrette fait de L'appel de la race, la critique comme suit :

> Voici une oeuvre essentiellement canadienne d'idéal et de psychologie. Sous les pages ardentes de sens national et de fine analyse, c'est toute l'histoire de notre race, évoquée, magnifiée. Lisez ce livre, et dites-nous de quelle beauté de geste seraient incapables et les chefs et les humbles du sang français![1]

Auguste Lapalme, lui, prônait un enseignement pratique selon la clientèle. Il réclamait un usage intelligent des fonds publics. Il recommandait des classes homogènes, car c'est le minimum pédagogique ainsi que l'organisation des récréations. Pour lui, les récréations sont un moment qui favorise la réalisation de l'enfant. C'est l'occasion de lui inculquer le sens de l'honneur, l'esprit de solidarité, le sens social. De plus, au contact des autres, le tempérament se freine et le caractère se forme.

Il y a plus d'un siècle, soit le 6 mars 1845, que le fondateur de la Société nationale des Canadiens français, Ludger Duvernay, écrivait au sujet du personnel enseignant laïque : «Nulle classe, peut-être, n'a plus que celle-là, besoin de cette protection mutuelle qui ne s'obtient que par l'association (...).»

Preuve que les institutrices ont longtemps souffert de leur isolement. Confinées dans les écoles de rang, souvent en butte à la malveillance et aux critiques injustifiées, elles ont langui dans un état d'infériorité indigne des services rendus à la société. Les institutrices ont voulu rompre leur isolement et revendiquer des droits qui, jusqu'alors leur avaient été niés.

---

[1] Barrette, V. (1922). L'appel de la race. Roman canadien par Alonié de lettres, le Droit, 21 oct., p. 5.

Au cours de son discours devant l'Association des instituteurs catholiques de Montréal le 31 mai 1907, J.-C. Magnan explique le but de cette association. Elle doit travailler au perfectionnement professionnel de l'instituteur et à l'amélioration de son sort, de lui inspirer le goût du travail et de l'amour du devoir, de lui faire comprendre toute la grandeur et toute la dignité de son état, et de bien le pénétrer de la responsabilité qu'il assume le jour où il accepte ce titre de noblesse qu'est celui d'instituteur catholique.

D'ailleurs, pour Laure Gaudreault : «Ce ne sont pas les souvenirs que l'on doit chercher dans le passé, ce sont les leçons que l'on peut tirer pour l'avenir.»

En 1931, les femmes mariées obtiennent le droit légal de toucher leur propre salaire quand elles travaillent. Auparavant, le salaire des femmes mariées en communauté de biens pouvait être remis au mari qui était libre d'en disposer à son gré. C'est dans ce contexte que l'oeuvre de Laure Gaudreault s'inscrit. Elle voulait «assurer le pain quotidien à ses membres».

Du fait de l'appauvrissement des années trente, les commissions scolaires voient leurs revenus connaître une réduction notable. Elles répercutent ce manque à gagner sur la rémunération insatisfaisante de leur personnel enseignant. Mais c'est dans les campagnes, plus particulièrement dans les écoles de rang où travaillent la majorité des institutrices laïques, que la crise économique a les effets les plus graves et les plus pernicieux.

Déjà, les institutrices rurales subissaient des conditions de travail véritablement lamentables. Afin de susciter une concurrence propice au maintien des salaires les plus bas, les commissions scolaires les congédient systématiquement à la fin de chaque année avant de les réembaucher par la

suite. L'expérience permet de vérifier que dans les années 1970-1972, certains commissaires retardaient la signature du contrat de travail de la jeune institutrice. Si cette dernière ne s'informait pas auprès de son syndicat, elle risquait d'être congédiée à la fin de l'année scolaire et ce, sans aucune obligation de la commission scolaire. Ce qui prouve que les mentalités n'ont pas changé aussi vite que la réforme de l'éducation.

Il n'est pas rare de remarquer l'ingérence du curé dans la vie privée de l'institutrice, surtout qu'il connaît l'origine de celle-ci issue de la paroisse.

L'engagement des institutrices, du milieu rural surtout, s'inscrit dans un rapport de force à l'intérieur duquel les commissaires entretiennent l'incertitude, les injustices, l'intimidation et la compétition entre les institutrices pour le salaire et l'attribution des écoles **(annexe XXIX)**.

Elles ne bénéficient d'aucune aide quand elles sont malades ou quand elles prennent leur retraite. Ajoutons à cela le caractère pénible des travaux d'entretien qu'elles doivent assumer, l'interdiction de se marier qui leur est imposée, la pression sociale et la surveillance constante dont elles font l'objet de la part des curés, sans compter l'isolement physique et la solitude morale qui sont leur lot quotidien; on ne s'étonnera pas que la durée moyenne de l'exercice de la profession d'institutrice rurale se situe alors à aussi peu que six années. Ceci est devenu un point à débattre pour la femme mariée.

La situation des institutrices rurales est d'abord entretenue par des pratiques discriminatoires entre les hommes et les femmes dans le domaine de l'enseignement. Pour son dévouement et son zèle déployés pour l'éducation des enfants, ils ne lui permettaient de retirer qu'un bien maigre salaire. Elles ne reçoivent même pas de quoi pourvoir aux exigences les plus

élémentaires de la vie. Les institutrices rurales s'organisent et démontrent l'éveil de leur combativité chez des institutrices conscientes d'être exploitées. D'ailleurs, l'équité salariale entre les hommes et les femmes ne s'obtiendra que dans les années 1967-1969.

C'est pourquoi des mouvements de protestation collective se manifestent. Par exemple, en 1929 quatre institutrices de Cap-Chat quittent leur classe pour protester contre le fait qu'on ne leur verse pas les arrérages de salaire promis. En 1933, une dizaine d'institutrices d'Alma ferment les portes de leurs écoles pendant dix jours pour protester contre la retenue de leurs salaires.

Dans certaines municipalités, des commissaires réussissent à rendre inopérantes certaines mesures gouvernementales visant à améliorer le sort des enseignantes, par une tactique qui consiste à obliger les institutrices à signer des contrats officieux différents de ceux qu'on envoie au gouvernement.

En plus de subir des conditions de travail harassantes, les institutrices n'obtiennent qu'un salaire équivalant à celui d'une domestique. Les ouvrières et les vendeuses sont mieux payées qu'elles. Par exemple, en 1927 une «empaqueteuse» chez Eaton ou chez Dupuis gagne 500 $ par an, alors qu'une institutrice rurale ne gagne en moyenne que 200 $ à 300 $.

Avant 1936, on ne manifeste qu'un intérêt hésitant et sporadique envers le syndicalisme; l'omnipotence exercée par les commissions scolaires et le Département de l'Instruction publique explique surtout l'inertie du syndicalisme. Trop souvent, les professeurs sont confinés au rôle de spectateurs à l'intérieur de leur propre organisation. Pourtant la quantité de travail exigée du maître et l'insuffisance de rétribution qu'il en retire, justifient

amplement ses revendications qui furent souvent discréditées aux yeux de la population. En 1900, les institutrices recevaient en moyenne 105 $ par année, alors que les instituteurs percevaient 220 $ pour la même durée. Les commissions scolaires, détenant le pouvoir de négocier localement, profitent de cette conjoncture pour introduire dans les écoles un personnel majoritairement féminin, parce que moins onéreux et plus servile. En 1840, les institutrices constituent vingt-cinq pour cent du personnel enseignant; 60 ans plus tard, leur pourcentage atteint quatre-vingt-quinze pour cent.

C'est alors que le 2 novembre 1936, une institutrice qui caressait le projet de coaliser les forces éparpillées des enseignantes rurales, met sur pied, à la Malbaie, une association : Laure Gaudreault **(annexe XXX)** est élue secrétaire du premier syndicat d'institutrices du Québec, tandis que sa soeur, Marguerite, occupera le poste de présidente. À cette occasion, on dépose une somme de 6,25 $ recueillie par les participants, ce qui constitue la première mise de fonds de l'association.

Née en 1892, Laure Gaudreault commence à enseigner dès l'âge de 16 ans dans un village aux Éboulements. Pour un maigre salaire de 125 $ par année, elle assumait la charge de 48 écoliers. Elle décide alors d'entrer au couvent, chez les Ursulines de Québec, mais sa santé la contraint à renoncer à cette vocation. Employée comme journaliste au Progrès du Saguenay, elle s'affairera à la rédaction de deux chroniques : «La page des dames» et «Le Coin des Petits». En 1931, sans délaisser le journalisme, elle retourne à l'enseignement. Depuis qu'elle a vécu la situation miséreuse de l'enseignante au Québec, elle médite sur les procédés efficaces pour modifier ce tableau humiliant et décourageant. Dans Le Progrès du Saguenay, transparaissent les fondements de sa philosophie.

> Le meilleur avocat de sa propre cause, c'est encore soi-même. C'est pourquoi je le répète, il convient que l'institutrice rurale cherche à améliorer sa propre situation en subissant moins passivement le sort qui lui est fait.[1]

Elle voulait que nos institutrices soient à l'épreuve de tout découragement, peu importe ce qui arrive. Voici ce qu'elle disait dans l'une de ses célèbres allocutions :

> Non Mesdemoiselles, rien n'est durable dans l'abandon, c'est pourquoi il faut sans cesse et avec persévérance travailler, travailler! Ne laissons pas, chères compagnes, le spectre du découragement nous hanter : qu'il passe sa route et aille ailleurs, semer ses suggestions stériles. Ici, chez-nous (sic), institutrices rurales, il n'y a que des vaillantes, prêtes à relever la tête avec fierté à chaque coup qui voudrait nous abattre. En avant et que la divine Providence bénisse nos efforts et les féconde![2]

À une époque où les mesquineries des commissions scolaires insécurisent les institutrices rurales, Laure Gaudreault ne se décourage pas, car elle compte bien ne s'arrêter seulement lorsqu'elle aura mis à l'abri de l'insécurité du lendemain la vie de toutes les institutrices rurales et qu'elle aura obtenu un statut légal pour celles-ci. Elle veut faire évoluer les autorités et les perfectionner sur le plan personnel et sur le plan pédagogique.

Laure Gaudreault se servira du mouvement corporatif en vue de la défense des intérêts communs dans la doctrine sociale de l'Église qui le recommande, afin d'assurer aux travailleurs le minimum décent. Elle utilisera pour la propagande le journal Notre Petite Feuille **(annexe XXXI)**, bulletin mensuel qui sera distribué auprès de tous les enseignants. Ce

---

[1] Éducation Québec. (1975). Vol. 5, n° 10, juillet-août.

[2] Notre Petite Feuille. Vol 1, n° 8.

journal servira de porte-parole et d'instrument de recrutement. Ce bulletin désire renseigner l'institutrice sur ses devoirs de justice et de charité, la réconforter lorsque ceux-ci semblent trop ardus et l'encourager de ses conseils. Des articles sont aussi consacrés aux grands thèmes tels que, réclamations salariales, dénonciation des commissions scolaires récalcitrantes au salaire minimum et demandes de sécurité.

À l'époque, nous remarquons un mouvement de conservatisme, car l'institutrice, par Notre Petite Feuille, se renseigne sur l'agriculture, afin qu'elle puisse inculquer à ses élèves l'amour de la vie rurale et les convaincre que c'est la seule qui puisse soutenir solidement l'économie. À cette époque, l'Église croit que la terre offre plus de sécurité que l'industrie. Nous devons conserver les vertus nationales : le patriotisme et l'Action nationale.

Voici ce qu'en dit le bulletin Notre Petite Feuille :

> Le réveil national s'impose chez nous et nous impose par conséquent, à nous, qui avons entre les mains, si je puis ainsi dire, le peuple en herbe, un devoir aussi profondément sérieux que complexe, vu les circonstances actuelles et les obstacles sans nombre qui nous barrent la route.
> Il est donc urgent que le personnel enseignant fasse triompher ce réveil dans notre bonne vieille province de Québec. (...)
> Notre patriotisme, notre amour national seront nos meilleurs conseillers, notre âme catholique et française sera notre guide.[1]

Le travail de l'institutrice est considéré comme étant un devoir pénible, gris, terne dans l'isolement total. L'enseignement est alors une mission noble, une vocation à une plus haute tâche. L'institutrice se console alors dans sa

[1] Notre Petite Feuille. (1938). Vol. 2, n° 1, oct., p. 3.

croyance et dans la satisfaction de former un être fort et fidèle à sa race et à sa patrie, qui a le souci de conserver le patrimoine laissé par ses ancêtres.

En fin de compte, le syndicalisme enseignant s'inscrit dans le courant du syndicalisme catholique. Ces femmes qui ont refusé de politiser leurs luttes ont quand même réussi des réalisations très importantes, grâce à leur ténacité et à leur action militante au sein de leur corporation.

Surexploitées et dominées dans la structure sociale québécoise, les institutrices sont confrontées à des conditions de travail et de vie nettement insatisfaisantes.

À cette époque, les femmes sont incitées à la soumission, à l'effacement et à la négation de leur identité personnelle et collective dans un processus de valorisation de l'identité masculine qui contribue à consacrer le pouvoir des hommes. En 1936, elles s'organisent et forment, dans cette profession, la première association à caractère syndical. Laure Gaudreault a pris le «leadership» d'un mouvement qui allait devenir la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).

Le regroupement syndical que les institutrices forment crée un lieu de résistance qui s'exprime à travers les formes du militantisme élaborées selon la spécificité de leurs conditions de femme participant au travail social.

En 1936, les institutrices rurales se sont vu confirmer par le Comité catholique de l'instruction publique, une hausse de traitement leur garantissant un revenu minimum annuel de 300 $. Mais il n'aura fallu que quelques mois aux commissaires, exerçant des pressions sur le gouvernement nouvellement élu (Maurice Duplessis), pour renverser la décision du comité et réduire le salaire minimum à 250 $. Certaines

commissions scolaires, pour obtenir l'octroi du gouvernement, versaient 300 $ à l'institutrice, mais se faisaient remettre une partie de la somme variant de 50 $ à 150 $:

> À St-Agnès de Charlevoix, les commissaires d'écoles (sic) avaient donné un chèque de 300 $ aux institutrices et les accompagnaient en taxi à la banque de la Malbaie, taxi aux frais de l'institutrice, afin de se faire remettre une partie de l'argent encaissé.[1]

Devant de tels gestes éhontés et encouragée par le gouvernement lui-même, l'Association catholique des institutrices rurales du district d'inspection primaire de la Malbaie (ACIR) se propose :

> Promouvoir et défendre les intérêts des institutrices, d'obtenir la reconnaissance officielle par les commissions scolaires, de régler les différends pouvant survenir entre les institutrices et les commissions scolaires, de faire reconnaître le fait de la préférence syndicale dans l'engagement des institutrices (...) de pousser le secrétaire provincial à sanctionner légalement la décision du Comité catholique (salaire minimum de 300 $) et d'abaisser à 20 ans le nombre d'années de service pour obtenir une pension de retraite et la fixation de celle-ci à 300 $ avec effet rétroactif.[2]

Le 19 février 1937, Laure Gaudreault, accompagnée des porte-parole de chacune des associations, rencontre le secrétaire provincial, Albini Paquette, pour lui rendre témoignage des misères de nos institutrices rurales. Ce même jour, issue du regroupement de ces quatre associations, naissait la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Lors du premier congrès de la fédération tenu à la Malbaie en juillet 1937, plusieurs

---

[1] Enquête orale auprès de M^lle^ Agathe Poulin. Collection Jacques Dorion.

[2] Toupin, L. (1974). Ligne directe. Aux origines de la Centrale de l'enseignement du Québec. Vol. 2, n° 6, mars-avril, p. 4.

facteurs laissent présager la croissance rapide d'une telle organisation : plus de 13 associations représentant 30 comtés différents, sans compter les 300 institutrices qui ont envahi les lieux du colloque, traduisent bien le dynamisme d'une si jeune fédération. C'est Laure Gaudreault qui insuffle l'orientation à la fédération :

> Le but de cette association est essentiellement professionnel : la sauvegarde de nos intérêts, le souci de nous assurer le pain quotidien (...), parce que dans cette province, trop nombreuses sont les institutrices qui ne gagnent pas un salaire suffisant pour pourvoir aux exigences les plus élémentaires de la vie.[1]

En plus d'être présidente de la fédération, Laure Gaudreault devient la première permanente syndicale rémunérée. On lui accorde des subsides de 450 $ par année. Bien que cela représente un sacrifice pénible, elle abandonne l'enseignement pour se consacrer au syndicalisme, afin de lutter pour réduire la misère de nos institutrices rurales.

Lors de ce congrès, les délégués se concertent et se prononcent en faveur de la création d'un instrument d'information susceptible de raffermir les liens entre les associations. Notre Petite Feuille, premier journal de la fédération, assure pendant neuf ans une communication entre les institutrices et leur syndicat. Les institutrices découvrent un instrument pédagogique et syndical dont les chroniques sont : «La vie nationale à l'école» et «La vie chrétienne à l'école» qui fournissent aux professeurs des outils méconnus, tandis que les rubriques «Sous le signe de l'arbitrage» et «Renseignons-nous» suscitent l'éveil syndical des membres. Par la voie de Notre Petite Feuille, les institutrices privées de tout recours tentent d'échapper à la mesquinerie de leur employeur : par exemple, on refuse

---

[1] Notre Petite Feuille. (1943). Vol. 7, n° 7.

d'engager une institutrice diplômée au profit d'une autre institutrice sans diplôme qui est la fille du secrétaire.

Ainsi se déroulaient les incidents et se vivaient les petites misères de nos institutrices rurales. La fédération, dès sa réunion d'octobre 1937, embrassait une perspective nettement syndicale : «La Fédération est distincte des activités proprement dites de l'Action Catholique. (...) Elle concerne la rémunération, la sécurité, le statut légal de l'institutrice rurale.»[1]

Le mouvement syndicaliste des enseignants s'étendit à un rythme accéléré si bien qu'en dix ans, de 1936 à 1946, quatre-vingt-seize pour cent du personnel enseignant des commissions scolaires était syndiqué. Le début de 1939 voit la fondation de la Fédération provinciale des instituteurs ruraux; en 1942, se crée la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et villes. En 1945, les trois fédérations s'unissent et forment la Confédération générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec qui devint, au printemps 1946, la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (CIC).

En août 1946, a lieu la première réunion de la CIC. L'idée de mettre sur pied un journal est alors avancée. On distribue le premier numéro de L'Enseignement, qui servira de trait d'union entre les enseignants et leurs associations, tout en fournissant aux intéressés un instrument d'information, de culture et de progrès pédagogique. À ce même congrès, on décide de créer deux comités qui se pencheront sur l'étude du fonds de pension et de la législation scolaire. En septembre 1946, un bureau de placement fait son apparition pour servir d'intermédiaire entre les commissions scolaires à la recherche de personnel et les enseignants sans emploi. Mais en fait, le principal travail du bureau se résumera en des tentatives pour obtenir des

[1] Notre Petite Feuille. Vol. 7, n° 7.

salaires raisonnables et décourager l'embauche de professeurs non diplômés.

Les années 1936-1946 sont des années de luttes incessantes pour améliorer les conditions de vie du personnel enseignant, particulièrement celles des institutrices rurales.

En 1938, le salaire minimum est fixé à 400 $ par année. Mais le gouvernement Duplessis se plie aux pressions des commissions scolaires et supprime, par arrêté ministériel, cette ordonnance. Guidée par Laure Gaudreault, la Fédération catholique des institutrices rurales fait du rétablissement de cette ordonnance, son cheval de bataille et organise protestation sur protestation tout au long de l'année 1939. Pour la première fois, les institutrices affrontent directement l'État québécois et remportent la victoire. Le salaire minimum est rétabli à 400 $ en 1940, peu après l'arrivée au pouvoir du Parti libéral de Godbout.

De 1940 à 1946, mille conventions collectives sont signées par les associations membres de la Fédération catholique des institutrices rurales.

En 1944, le gouvernement Godbout adopte de nouvelles lois du travail qui auront pour effet de permettre aux associations d'instituteurs ou d'institutrices de s'attaquer aux commissions scolaires les plus récalcitrantes à la négociation : la Loi des relations ouvrières et la Loi des différends entre les services publics et leurs salariés.

Dans le contexte qui prévaut, alors où la grève est interdite dans les services publics, l'obligation qui est désormais faite aux parties de recourir à l'arbitrage en cas de mésentente devient une arme puissante entre les mains des syndicats. Ce recours se traduira presque toujours par des gains

significatifs, étant donné leurs conditions de travail et leurs salaires se situant à un niveau tellement bas. En moins d'un an, elle parvient à obtenir quelque 200 sentences arbitrales obligeant autant de commissions scolaires à offrir ce minimum salarial fixé maintenant à 600 $.

En 1946, le gouvernement de Maurice Duplessis dépossède les syndicats du recours à l'arbitrage pour les instituteurs ou institutrices ruraux. Ce qui amène une stagnation de leur rémunération et de leurs conditions de travail. Cette loi, l'article 25, pour assurer le progrès de l'éducation, marque la période de la grande noirceur. Par cette loi, on consacre un état de fait :

1- La loi enjoint aux commissions scolaires des municipalités rurales de payer un salaire minimum de 600 $. Spécification inutile, puisque ce minimum avait déjà été atteint et même dépassé par les arbitrages.

2- Les syndicats d'instituteurs ou d'institutrices ruraux étaient dorénavant privés de tout recours à l'arbitrage, alors que ceux des villes le conservaient. Michel Laberge cite : «De nouveau, les titulaires de nos écoles de campagne redevenaient à la merci des commissaires d'écoles (sic).»[1]

Une autre injustice venait de s'abattre sur les institutrices rurales. Laure Gaudreault cite comme suit :

> Voici maintenant qu'on leur enlève, sous prétexte que les comités d'arbitrage empiètent sur l'autonomie des commissions scolaires et sur les droits des parents. Prétention aussi fausse que dépourvue de sens. L'autonomie des commissions scolaires, les droits des parents, ne sont-ils pas les mêmes dans les villes que dans les campagnes? (...) C'est pourquoi les

[1] TOUPIN, L. Ligne directe. Aux origines de la Centrale de l'enseignement du Québec : une lutte menée par des femmes. p. 6.

> institutrices rurales ne sont pas prêtes à accepter sans protestation une mesure si odieusement vexatoire à leur endroit. Les termes ne sont pas trop énergiques. «Une chose n'est pas juste, parce qu'elle est dans la loi, disait Montesquieu, mais elle doit être dans la loi, parce qu'elle est juste.» C'est pourquoi nous ne craignons pas de déclarer officiellement que le paragraphe 3 de l'article 25 de la loi 48 n'aurait jamais dû entrer, parce qu'il est injuste.[1]

Ceci entraîne une conséquence tragique : le recrutement difficile du personnel enseignant qualifié et expérimenté dans les campagnes, encouragement de l'embauchage de non-diplômés qui assurent une économie notoire aux commissions scolaires. En juin 1947, près de 1 500 personnes non qualifiées sont titulaires de classe dans les centres ruraux, alors que les diplômés des écoles normales se dirigent vers des professions où ils sont assurés d'une rémunération supérieure à celle offerte dans l'enseignement. Ceci entraîne un régime discriminatoire pour le milieu rural qui va se perpétuer jusqu'en 1960.

Cette loi permet de réviser les sentences arbitrales à la baisse pour tenir compte de la situation financière des commissions scolaires. Elle stipule aussi que les sentences ne doivent contenir aucune disposition allant à l'encontre des pouvoirs des autorités scolaires en matière d'embauche, de suspension et de congédiement du personnel. En vertu du Code scolaire, l'employeur peut effectuer des congédiements annuels sans possibilité de recours pour les enseignants.

Pourquoi défavoriser les institutrices rurales? L'idée de l'intérêt électoraliste de l'Union nationale n'est pas à rejeter complètement. Cette loi a pour effet de ne pas obliger les commissions scolaires rurales à renouveler les

---

[1] Éducation Québec. (1975). Cinquante ans de syndicalisme enseignant au Québec. Collection Jacques Dorion, vol. 5, n° 10, juillet-août, p. 27.

conventions collectives à leur expiration. Les enseignantes pourront toujours revendiquer, aucun recours légal ne leur permettra de trouver justice. Cette situation dure 13 ans. Il faudra attendre la mort de Maurice Duplessis, dit le «cheuf», pour que soit levée l'interdiction des arbitrages. Donc, l'année 1959, que plusieurs ont baptisé «l'année d'or de la CIC» marque de grandes victoires qui témoignent d'une ténacité sans précédent :

1- Le régime de retraite est modifié. Le minimum de la prestation annuelle passe de 240 $ à 500 $.

2- La pension annuelle est calculée sur les cinq meilleures années.

3- La pension est payée mensuellement et non plus tous les trois mois.

4- On peut retirer ses contributions après cinq ans.

5- Tout titulaire peut prendre sa retraite après 35 ans d'enseignement.

6- Le salaire minimum légal fait un bond prodigieux; de 600 $, il passe à 1 500 $.

7- Les enseignants du milieu rural ont le droit de recourir à l'arbitrage pour leur négociation collective.

8- La loi de la corporation est amendée. La définition du terme «instituteur» est modifiée, afin d'inclure les enseignants qui ne travaillent pas dans le secteur public.

9- Les contributions des enseignants de la CIC sont désormais déduites à la source.

10- L'adhésion des enseignants du secteur public devient automatique et obligatoire.

Cette même année, Laure Gaudreault reçoit des mains de M^{gr} Maurice Roy, la médaille «Pro ecclésia et Pontifice». Deux ans plus tard, en 1961, elle fonde l'Association des instituteurs et institutrices retraités, dans le but de corriger «certaines injustices».

Par ailleurs, les institutrices rurales n'attendent pas les initiatives de la CIC pour la défense de leurs intérêts. Elles continuent le combat sous d'autres formes : en 1948, une maladie contagieuse empêche les institutrices de Thedford-Mines de se présenter à leur travail. Ceci fait suite aux retards accumulés par la commission scolaire qui doit payer les augmentations de salaire décrétées par arbitrage. Au bout de quatre jours, elles ont gain de cause. À Jacques-Cartier, 46 institutrices vont quitter leur poste à cause des arrérages de salaire. De plus, en 1950, l'association du comté de Portneuf établit un projet de convention collective avec échelle de salaire de 1 200 $ à 2 000 $ pour l'année scolaire 1955-1956, projet refusé par les commissaires. On lance le mot d'ordre de ne pas signer, à moins que toutes les commissions scolaires acceptent la convention proposée. La solidarité est admirable. Aucun membre ne signe de formule de réengagement. Les commissions scolaires abdiquent, et le projet est accepté tel que revendiqué.

En 1953, la CIC présente à la Commission Tremblay un mémoire sur l'enseignement au Québec. Trois constantes ressortent : l'insuffisance de la rémunération, l'insécurité d'emploi et les conditions pénibles de travail.

Ainsi, certaines commissions scolaires obligeaient les institutrices à prêter sans intérêt, et pendant des mois, leur traitement aux commissions scolaires qui les employaient. Plusieurs autres procédaient à une retenue mensuelle de 5 $ sur le salaire, afin d'éviter toute désertion de l'institutrice.

Laure Gaudreault s'est consacrée à l'exigeante mission de redonner la dignité et le droit des enseignants de faire entendre leur voix dans la société. Elle est parvenue à leur inculquer la notion d'appartenance à un groupe, notion liée directement à des conditions salariales décentes. Or, disait Hippolyte Lafontaine : «Si l'on prétexte la pauvreté d'un pays pour empêcher la nouvelle génération de s'instruire, il est clair que l'on parlera longtemps de notre pauvreté.»[1]

Laure Gaudreault a été décrite comme une artiste de la langue française. Parce qu'elle était célibataire, elle a pu s'occuper à plein temps d'une activité publique du fait qu'elle était disponible, ce qui, règle générale, n'est pas le cas d'une femme mariée. Elle jouissait d'une situation sociale, d'un statut civil par rapport à l'ensemble de la population féminine, ce qui lui a donné les bases matérielles minimales pour agir.

Parce qu'elle se souciait de la qualité de l'enseignement, Laure Gaudreault et les autres ont réussi à changer non seulement la mentalité des commissions scolaires avides d'économie, et celle d'un peuple peu conscient de l'importance de l'éducation. Laure Gaudreault a tenté de revaloriser le rôle de l'instituteur, dans un monde où s'opéraient tant de bouleversements.

Ce long combat pour la compétence et la collaboration des institutrices constitue une force d'action dirigée contre la véritable cause du problème,

---

[1] L'Enseignement. Vol. 1, n° 7.

c'est-à-dire l'incompétence dans l'enseignement. L'association a apporté aux institutrices rurales un réconfort moral en créant des liens de fraternité et de charité plus étroits entre les institutrices de la province. De plus, les cercles d'étude qui furent organisées ont contribué efficacement au perfectionnement professionnel de ses membres.

4.2 La fermeture des écoles de rang

4.2.1 L'analyse situationnelle entraînant la fermeture des écoles de rang

Comme nous le savons, depuis 1875, le système scolaire de la province s'est développé soit par des amendements à la Loi de l'instruction publique, soit par l'addition de nouvelles lois; la jurisprudence est aussi venue ajouter divers éléments d'interprétation. C'est pourquoi une certaine incohérence et souvent des contradictions se retrouvent au sein d'une législation qui s'est étendue sur une période de plus d'un siècle.

Dès le début des années 1920, des auteurs ayant critiqué ouvertement l'école de rang permettront de faire bouger l'État. Plus tard, Paul-Gérin Lajoie, alors ministre libéral de la Jeunesse, confiera à M^{gr} Alphonse-Marie Parent, la présidence d'une commission royale d'enquête sur l'éducation. Le rapport aborde les questions d'organisation, de nouvelles structures de programmes et de financement. Le travail d'analyse et de synthèse est gigantesque mais rapide (1963-1966).

Dans son livre Un Pèlerinage à l'École de Rang **(annexe XXXII)**, Auguste Lapalme a su démontrer sa capacité à critiquer les écoles de campagne. Malgré ses critiques, il réussit à nous convaincre que des solutions proposées seraient possibles, même réalisables si nous y consacrons des énergies et de l'argent. Il reproche aux écoles de rang de ne pas avoir mis l'accent sur le langage, le matériel adéquat et il nous dit que seule l'élite qui s'instruit est en mesure de corriger les travers. Il reproche aussi les anglicismes dans le langage du peuple. Il nous assure que le peuple est le premier gardien de la langue.

Tableau 1

Système d'enseignement public et privé suggéré dans le Rapport Parent

Élémentaire	6 ans	
Secondaire	5 ans	
Collégial	2 ans ou 3 ans →	Marché du travail
Universitaire	3 ans (B.A.) et plus (M.A.) Doctorat	

De 1960 à 1968, ce sont les premiers jalons d'une mutation profonde du système d'enseignement québécois. Naissent de nouvelles conceptions de notre système d'enseignement. Les années 1960 déclenchent une succession d'événements politiques et sociaux qui bouleversent la société québécoise qu'on appelle la période de la «Révolution tranquille».

En 1961, par la loi 69, on institue le ministère de l'Éducation conférant ainsi à l'État la responsabilité première de l'éducation. Le projet est sanctionné en mars 1964. Avec la Révolution tranquille, s'amorcent des mécanismes d'éclatement de la vie culturelle québécoise. Comme dans toute période de changement social, peu de domaines demeurent intouchés : la religion, la famille et la morale sont l'objet de critiques sévères et de profondes remises en question. La société québécoise commence à ressentir la nécessité de secouer les vieux liens de la tradition et d'accéder au statut de collectivité «moderne». Il est temps d'implanter un système d'enseignement qui soit en harmonie avec les exigences d'une société industrielle.

Cette modernisation des structures s'accompagnera d'une reformulation des objectifs de l'apprentissage. La Commission Parent substitue un humanisme plus sociologique, c'est-à-dire fondé sur les impératifs de la société contemporaine qu'elle oppose à la société traditionnelle : ce qui donne une optique fondée sur la rationalité et le respect de l'individu. Cette commission suscitera un déblocage des attitudes et des mentalités.

Dans son rapport, la Commission Parent met l'accent sur la démocratisation des structures et des apprentissages ainsi que sur l'accessibilité généralisée aux institutions d'enseignement. Ce sont là des éléments fondamentaux qui devaient caractériser le nouveau système d'enseignement québécois.

De telles réformes supposent la mise en chantier d'un nombre impressionnant de constructions scolaires mais aussi le

développement de nouvelles méthodologies d'enseignement. Afin de favoriser l'atteinte de tels objectifs, la Commission Parent recommande le recours aux principes de la pédagogie nouvelle et l'institution de la polyvalence dès le niveau secondaire.

La polyvalence constitue l'élément qui, par son implantation, se justifiait par l'ensemble de la vie sociale mais plus encore par les nombreux changements qui affectaient le monde du travail.

Tous ces bouleversements sont précédés, dès 1964, de nouvelles orientations pédagogiques qui donneront naissance à un nouveau concept de contenus d'enseignement : les programmes-cadres qui permettront aux maîtres de centrer leurs efforts sur les besoins de leurs élèves plutôt que sur les exigences d'un programme-catalogue.

Si nous nous reportons en 1960, les problèmes de l'enseignement occupent une place importante dans l'opinion publique. Dans les pays industrialisés, on remet en question les programmes et les structures administratives et pédagogiques, on tente des expériences, on cherche des voies nouvelles. Pour que la société se développe et progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est alors nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le plus grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. C'est ce qui se passe dans les années 1960. Le tout s'inscrit dans le cadre d'une crise de civilisation. On repense l'enseignement en fonction des besoins nouveaux.

À ce moment, quatre ordres de problèmes se posent à l'enseignement : 1- L'explosion scolaire. 2- La révolution scientifique et technologique. 3- La transformation des conditions de vie. 4- L'évolution des idées.

1- L'explosion scolaire :

a) l'énorme vague d'étudiants à l'assaut des écoles, des collèges et des universités;

b) l'insuffisance de bâtisses, de laboratoires, de bibliothèques et de personnel enseignant;

c) le besoin urgent d'agrandir, de construire;

d) la nécessité de recruter, d'importer et de former des enseignants.

Toute cette explosion scolaire est due à la poussée démographique résultant du taux élevé des mariages et des naissances, survenus après la dernière Guerre mondiale suivie aussi de l'immigration (Période «baby-boom»).

À la natalité et à l'immigration, se sont ajoutés le désir et le besoin d'une scolarité plus longue. Diverses causes ont contribué à cet état de chose : la scolarité obligatoire, les mesures pour abaisser le coût des études, l'élévation du niveau de vie qui a permis aux familles de laisser les enfants à l'école. D'autre part, la récession économique a

maintenu dans les écoles des jeunes gens incapables de trouver un emploi. L'opinion se répand de plus en plus qu'une bonne instruction permet de mieux gagner sa vie; des jeunes gens ou des adultes reviennent aux études, parce qu'ils se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas assez qualifiés. De plus, la nécessité de planifier se fait sentir. Il faut donc mettre en place des structures qui répondent aux besoins futurs.

2- La révolution scientifique et technologique :

La science et la technologie ouvrent de nouveaux horizons à l'homme. Elles modifient ses conditions de vie, développent en lui de nouvelles attitudes envers les sciences et la nouvelle technologie qui se déterminent au cours de ces années. L'homme est donc appelé à transformer son univers physique et son univers social, et il devra se transformer lui-même. Les deux guerres ont accéléré des développements industriels, des progrès scientifiques et techniques, des brassages d'idées; le développement des moyens de transport et de l'énergie hydroélectrique a accompagné celui des diverses industries : textile, pâtes et papier, aluminium, produits chimiques. Tout ceci contribua à développer le travail à la chaîne.

De plus, la mécanisation et l'automatisation exigent un personnel qualifié et instruit. On réclame donc du travailleur une formation non plus manuelle mais intellectuelle : il lui faut connaître l'opération en cours, les

facteurs en jeu, les possibilités et les limites de la machine qu'il dirige, surveille ou contrôle.

Une conséquence de l'industrialisation est la multiplication des emplois non manuels (emplois tertiaires) : professions libérales, services, travail de bureau, commerce, transport, mécaniciens, chauffeurs, techniciens, annonceurs, etc. Ceci provoquant automatiquement une élévation du niveau de vie. Ce qui conduira à une conclusion certaine que le développement de l'éducation est en partie la conséquence de la richesse croissante de la société, parce que celle-ci est en même temps un facteur de développement économique. On doit alors la regarder comme un investissement. L'enseignement conditionne la survie et le progrès de toute province.

3- La transformation des conditions de vie :

L'urbanisation du Québec provoqua des déplacements vers les villes que les campagnes ne pouvaient plus absorber. La ville anime un genre de vie qui lui est propre. Elle a un rythme vital, des activités et des loisirs caractéristiques et un mode particulier de relations humaines très différent de celui de la campagne. Elle offre plus de liberté. Elle développe d'autres formes de pressions comme, la publicité et le crédit. La publicité éveille des désirs, des aspirations et des appétits; le crédit permet de se satisfaire immédiatement.

Les moyens de communication (radio, télévision, cinéma, etc.) exercent une grande influence. Les éducateurs se découvrent une double responsabilité. Celle d'abord, d'apprendre à s'en servir pour le progrès de leur enseignement et ensuite, de montrer à leurs élèves comment dégager le message utile et les valeurs culturelles authentiques que ces techniques peuvent leur apporter sans se laisser dominer par elles. C'est une autre raison pour centraliser l'école.

Le développement des moyens audiovisuels permet de mieux transmettre un message clair. Il serait difficile d'organiser toutes les écoles de rang; d'où l'importance de centraliser à l'école du village.

Toutes ces considérations deviennent plus justifiées, puisqu'on croit se diriger vers une civilisation de loisir. Nous devons préciser que le loisir est un problème de la vie active de l'individu mais aussi des années de sa retraite. Cette situation implique une triple exigence pour le système d'enseignement : préparer les jeunes, non seulement au travail, mais aux loisirs que leur laisse le travail; répondre aux désirs des adultes qui veulent soit se perfectionner dans leur profession, soit se cultiver durant ses loisirs; offrir des programmes de rééducation aux adultes qui recherchent une promotion ou un changement d'emploi, d'où un élargissement et une souplesse des structures.

4- L'évolution des idées :

Pendant que s'effectuaient les transformations des conditions, l'évolution au niveau des idées faisait son chemin. Bien des conceptions traditionnelles sont bouleversées et les structures démocratiques prennent de la valeur aux yeux de la majorité des citoyens qui s'intéresse aux exigences de la démocratie. La nécessité de démocratiser ainsi les structures s'étend à d'autres corps que l'État. Par exemple, les professeurs et même les étudiants veulent participer à la direction et à l'administration des universités tandis que les instituteurs désirent être entendus pour la préparation des programmes d'enseignement. Ainsi s'opère une revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun.

Il faut donc que les structures des écoles de rang soient abolies pour permettre d'étendre cette démocratie.

Même les églises connaissent une évolution : les laïcs sont appelés à relayer le clergé, à participer de plus près aux fonctions religieuses et aux fonctions spirituelles dans la liturgie. On est obligé de repenser le statut du laïc dans l'Église catholique aussi bien que dans la vie paroissiale. Le deuxième concile du Vatican guidé par un esprit d'oecuménicité permet d'espérer de nouveaux rapprochements, une plus grande communauté de pensée

et une attitude de respect et de tolérance mutuels. Cette évolution revêt une importance particulière dans le Québec où catholiques et protestants doivent cohabiter. On espère une plus franche collaboration entre ces deux secteurs.

Les attitudes se modifient aussi à l'égard du rôle de la femme dont les fonctions politiques, économiques et sociales sont plus étendues. Plusieurs travaillent avant leur mariage. D'autres continuent de travailler après leur mariage. Certaines retournent à un emploi après quelques années de mariage lorsque les enfants sont à l'école.

Tous ces bouleversements d'anciennes habitudes, cette progression des attitudes permettent ainsi la participation à l'orientation de la société démographique et accélèrent l'entrée du Québec dans la modernité :

> Autrefois, les sociétés plus simples voyaient leurs objectifs définis par des élites, aristocratie, bourgeoisie professionnelle, clergé; l'analphabétisme de la masse favorisait cet écart entre le peuple et le pouvoir. L'instruction plus répandue, la complexité sociale, la démocratisation ont accéléré la montée d'une élite ouvrière, d'une élite rurale, d'une élite étudiante, d'une élite laïque chez les catholiques, etc. Les structures scolaires auront à tenir compte de ces élites, qui ont parfois contribué à réveiller l'esprit critique devant les faiblesses ou les déficiences de l'enseignement.[1]

---

[1] Rapport Parent. Tome 1, n° 106, p. 77.

D'ailleurs, à l'égard de l'État, les attentes et les réclamations se font plus pressantes. On lui fait porter des responsabilités qui relevaient de l'initiative privée. On se rend compte qu'il a seul, le pouvoir d'appliquer des solutions d'ensemble. On réclame une juste distribution de la justice sociale. Il se doit de prévenir les abus possibles, la grande dépendance des individus et les excès des autorités. Une action d'ensemble s'impose et l'État devra y jouer un rôle prépondérant.

C'est pourquoi le Rapport Parent s'impose et inspire le nouveau changement avec de nouvelles structures scolaires qui faisaient désormais concurrence aux écoles de rang. Comme les mentalités sont en train de changer, les citoyens sont prêts à endosser ce nouvel essor de l'enseignement. C'est donc l'ère du changement. Il n'y a pas lieu de produire plus ample développement sur ce nouveau système scolaire, car notre rôle se borne à l'étude de l'époque des écoles de rang. Ceci simplement pour clarifier notre position d'affirmer que malgré la disparition de ces écoles, des vestiges persistent encore aujourd'hui dans nos écoles de campagne. À titre d'exemple, en 1993 un jeune professeur instaura un système de contrôle sur les allées et venues des enfants pressés de quitter la classe pour satisfaire un besoin naturel. Elle utilisait une petite baguette accrochée près de la porte. L'enfant s'emparait de la baguette en sortant et la raccrochait à son retour.

4.2.2 Vers un nouveau système

En 1964, avec la création du ministère de l'Éducation et la centralisation de l'administration scolaire qui s'en suit, les écoles de rang ont cessé d'exister. Elles sont reléguées au passé éducationnel et sont remplacées par les écoles du village et par les polyvalentes (écoles secondaires).

L'accroissement rapide des effectifs scolaires surtout dans le secteur public, les multiples juridictions s'exerçant aux mêmes niveaux d'enseignement, les déficiences dans la qualification du personnel enseignant ont orienté la nouvelle réforme que propose le Rapport Parent.

Comme les problèmes de l'enseignement tiennent de l'Action oratoire dans l'opinion publique, la province de Québec doit donc envisager les problèmes et les responsabilités du point de vue de l'évolution économique et sociale et des tendances modernes en éducation. Nous visons donc : l'égalité des chances, l'éducation supérieure accessible à tous et la préparation à la vie en société.

Ces objectifs soulèvent certains problèmes corollaires : les locaux, les équipements, le transport, le recrutement du personnel, la coordination verticale (structures scolaires), la coordination horizontale (structures pédagogiques), l'intégration des secteurs privés et enfin, toutes les conséquences financières qu'impliquent tous ces objectifs.

Conséquemment, de grandes responsabilités s'ensuivent : responsabilité de l'État, puisque l'initiative privée ne peut poursuivre efficacement des objectifs aussi ambitieux, ni suffire à tant de tâches : construction, aménagement géographique, coordination, recrutement du personnel, financement. L'État doit replacer le tout dans une perspective globale; il faut un plan d'ensemble, une orientation unifiée en vue du bien commun, afin d'éviter des dédoublements; il faut concentrer les efforts; il faut établir des priorités budgétaires pour une meilleure utilisation des ressources actuelles. Cette tâche relève donc de l'autorité du pouvoir public responsable du bien commun.

C'est pourquoi la Commission Parent recommande :

> (...) la nomination d'un ministre de l'éducation (sic) dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public.
> (...) la création d'un conseil (sic) supérieur de l'éducation dont la fonction sera d'agir auprès du ministre à titre consultatif.
> (...) que le conseil (sic) supérieur de l'éducation fonctionne de façon unifiée.[1]

À la suite de toutes ces recommandations, un nouveau système scolaire de l'éducation naîtra, et les années 1960 seront des années de remise en question et de propulsion vers un renouveau éducationnel qu'on surnommera la période de la «Révolution tranquille».

La société québécoise est donc en voie de transformation. Ces nouvelles structures influenceront le peuple québécois et seront le

[1] Rapport Parent. (1963). p. 96.

reflet d'une remise en question sur la vie sociale, économique, culturelle et politique du peuple québécois.

«C'est le temps que ça change», tel est le slogan popularisé par les libéraux provinciaux de Jean Lesage lors de la campagne électorale de 1960. Personne ne pouvait prévoir l'ampleur des changements qui viendront bouleverser tous les secteurs de la vie québécoise. L'an mil neuf cent soixante symbolise une libération sur le plan idéologique. Il est bien entendu que l'évolution du monde extérieur contribuera à cette émancipation. Québec aura donc vu et vécu plusieurs changements majeurs depuis plus de 40 ans.

CONCLUSION

Depuis trois siècles indéniablement, les Québécois ont lutté pour conserver et affirmer un caractère distinct en Amérique. Jusqu'au milieu du 20^{e} siècle, la survivance impliquait la défense de la religion catholique, de la langue française et d'un mode de vie particulier.

Au début de la colonisation, la famille assurait elle-même la responsabilité de transmettre aux enfants les rudiments de notre langue. Ce sont les mères de famille qui s'acquittaient de la tâche d'instruire et ce, en attendant que le pays soit assez peuplé pour justifier l'implantation d'un réseau d'écoles. Autour de la table familiale, les enfants ont appris à lire et à compter pour les besoins de la vie quotidienne. Cette formation fera en sorte de préserver les valeurs traditionnelles héritées de la mère patrie.

En milieu rural, le fort taux de natalité, joint au système d'occupation des sols, propre au Québec, obligera les paroisses à créer des écoles de rang. Elles sont ainsi plus proches de leur clientèle journalière. Pratique, les commissaires la feront construire comme une maison qui pourra être vendue ou déménagée.

Comme, à l'époque, le système d'éducation était un moyen de transmission des valeurs en même temps que de savoir, l'école de rang est issue de la volonté de nos premiers colons de se donner les moyens d'apprendre à lire, à écrire et à compter, sans attendre les initiatives des autorités; l'école fut donc en même temps le noyau social du rang : les commissaires et plus généralement les habitants du rang, s'y réunissaient en toute occasion d'importance.

Sous le Régime français tout d'abord, l'éducation était affaire de famille et de clergé. On s'adressait même à l'évêque pour toutes les autorisations importantes.

D'ailleurs, c'est monseigneur de Saint-Vallier qui fixa la législation scolaire du temps. Il prescrivit des règles à observer pour l'engagement des instituteurs ou institutrices : «Ne souffrez aucun maître d'école qui ne soit de bonnes moeurs et qui n'ai fait devant vous la profession de foi. Nous ne désirons pas qu'il prenne soin d'instruire les filles mais seulement les garçons.»[1]

On insistait pour former des hommes et des femmes de coeur et d'énergie. L'autorité religieuse s'occupa du recrutement et de la formation des maîtres. On exigeait alors des certificats de moralité et de compétence. L'enseignement dut s'adapter aux besoins et aux ressources de cette nouvelle colonie naissante.

L'existence des écoles de rang a été rendue possible parce que auparavant des hommes et des femmes ont cru à l'espoir d'une évolution éducative au Québec. Les luttes pour l'élaboration d'un système scolaire québécois contribuèrent à l'évolution des écoles de rang.

L'éducation au Québec a été marquée par des événements majeurs. Malgré la lenteur de cette évolution, le contexte socio-économique et politique de l'époque, ce fut avec ardeur que plusieurs ont combattu pour l'élaboration d'un système scolaire répondant aux besoins d'une société distincte.

Quant aux institutrices, elles ont fait de nos ancêtres des catholiques instruits de leur religion et des Canadiens en développant chez eux le sentiment d'appartenance à leur pays. Elles ont su inculquer le sens de l'honneur, l'esprit de solidarité et le sens social. Elles ont dû manifester à tout le monde que l'enseignement et la formation des enfants est la première de nos entreprises nationales. Il fallait préserver la nation de l'ignorance. Elles ont oeuvré quelquefois péniblement à développer le sentiment patriotique et religieux des enfants; lorsque

---

[1] Audet, L.-P. (1966). Histoire de l'éducation au Québec. Centre de Psychologie et de Pédagogie, Montréal, p. 3.

le besoin s'en faisait sentir, elles ont aussi soutenu la vie sociale autour de l'école de rang.

Nos institutrices se sont organisées, malgré la précarité des moyens mis à leur disposition. De plus, la formation pédagogique des institutrices ainsi que les outils disponibles confèrent une part d'héroïsme à ceux et celles qui ont réussi à faire de l'école un outil de changement au sein de la communauté. Les institutrices ont su donner une âme au modeste milieu, souvent éloigné et isolé où elles étaient; elles ont réussi à imprégner le goût d'aller plus loin, le sens de la curiosité intellectuelle et aussi une certaine forme de créativité.

C'est toute l'attitude d'un peuple et d'une province qui détermina la courbe ascendante de notre système scolaire au Québec. Heureusement, c'est avec la force, le courage et la détermination du peuple qu'il a réussi à établir une organisation scolaire qui conduira les destinées de l'éducation jusqu'à l'établissement des écoles de rang qui ont marqué plusieurs générations d'élèves.

L'école de rang ne fut pas une institution de haut savoir. Elle eut le mérite de diminuer l'analphabétisme au Québec et contribua à la transmission des valeurs sociales et religieuses. Aujourd'hui, l'école hésite quant aux valeurs morales et religieuses. Malgré tout, l'école de rang reste notre première forme d'instruction publique. Elle est le reflet de cette société précédant celle d'aujourd'hui.

On éprouve un profond respect, une très grande admiration pour celles qui acceptaient de vivre cette symbiose d'éducation-vocation. Ce mot est peut-être démodé, mais c'est le seul qui convienne aussi parfaitement au mode de vie que devait mener la «maîtresse d'école». Ce sont des années de labeur qu'elles ont consacrées aux enfants.

Malgré les difficultés à surmonter, ces institutrices ont l'impression d'avoir accompli une noble tâche en travaillant durement à faire avancer l'éducation jusqu'à aujourd'hui. Il suffit de questionner les personnes qui ont vécu et qui sont encore de ce monde pour se rendre compte qu'elles aimaient ce métier noble. D'ailleurs, à l'occasion des entrevues qui ont inspiré cette recherche, on remarque dans leurs yeux une étincelle, une lueur fervente et une touche de nostalgie. Elles trouvent leur joie dans les élèves qu'elles ont côtoyés et qu'elles aimaient d'un amour presque maternel. Aimer ses élèves reste encore le principe de pédagogie le plus important. «Mademoiselle Blondin semble avoir compris depuis toujours que l'enfant ne se forme bien que s'il est heureux et que son bonheur à l'école est essentiellement lié à son succès.»[1]

Ce principe d'éducation et de vision demeure vrai encore aujourd'hui. La conviction de ce principe doit imprégner l'esprit de l'éducation même. D'ailleurs, les souvenirs demeurent la plus substantielle nourriture de l'esprit.

Pourquoi essayer de rompre le silence sur cette période révolue? Sinon pour rendre hommage au courage et au rôle joué par ces institutrices et pour révéler la véracité de leur action préjudiciable sur la population d'autrefois.

Ces institutrices ont quand même accompli un immense travail malgré les modestes moyens mis à leur disposition et dans des conditions extrêmement difficiles.

Pour un grand nombre de colons, l'instruction était un «luxe». Dans le temps, il n'était pas rare d'entendre : «C'est pas ça qui va donner à manger.» C'était alors la mentalité de survie où la population se devait de surmonter les difficultés économiques.

---

[1] Prévost, A. (1986). L'Éducation hier et aujourd'hui 1850-1985. p. 39.

L'éducation au Québec est une histoire dont l'action repose sur le dévouement, l'abnégation et la gratuité des femmes : les religieuses et les institutrices rurales. Le nombre et l'expression des institutrices furent déterminés et contrôlés par l'Église, l'État et les autorités scolaires autant de manifestations du pouvoir masculin.

Les institutrices ont donc joué un rôle de mère éducatrice. En effet, F.-X. Ross, dans son manuel de pédagogie théorique et pratique, signale :

> L'institutrice doit avoir la «vocation», recevoir «l'appel de Dieu», afin de pouvoir prodiguer aux enfants une éducation complète, à la fois intellectuelle et morale; en somme une fonction semblable à celle de la mère éducatrice de ses enfants.[1]

Les apprentissages furent liés aux besoins d'une population grandissante dans un nouveau pays. De plus, la gestion de classe comparable à celle des classes multiprogrammes d'aujourd'hui n'était guère facile, pour l'occupation de temps auprès des jeunes qui, malgré tout, demeuraient attentifs aux explications de l'institutrice. D'après les sources orales, il n'était pas rare de voir des élèves d'un niveau inférieur répondre aux questions de l'inspecteur qui s'adressaient à un niveau supérieur. L'enseignement se répartissait en répétition de tâches selon les programmes à l'étude.

---

[1] Eid-Fahmy, N. et Dumont, M. (1983). Maîtresse de maison, maîtresse d'école. p. 210.

Voici les idées retenues dans le discours de J.-C. Magnan à la Convention des commissaires du diocèse de Trois-Rivières le 28 août 1913.

> Ainsi, l'idéal de l'école primaire fut de bien enseigner plutôt que d'enseigner beaucoup; l'éducation intellectuelle que l'école primaire est appelée à donner ne comprend qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'élèvent et constituent, chez nous, vraiment une éducation, puisqu'elles ont pour base l'enseignement religieux.[1]

On y retrouve facilement le principe du «retour à l'essentiel» dont on parle aujourd'hui. Au cours de son discours, nous pouvons retracer une autre idée directrice qui se relie au principe de stabilité visé par les commissions scolaires d'aujourd'hui.

On comprend facilement que dans une école où le titulaire change tous les ans, la promotion annuelle des élèves est très irrégulière. Le changement trop fréquent retarde les progrès scolaires en déroutant les élèves. Qui dit «nouveau maître», dit nouvelle méthode, nouvelle manière de procéder, de là une perte de temps, un arrêt dans la marche du progrès. De plus, l'expérience qui vaut à elle seule presque toute la science de l'instituteur, l'institutrice ne s'improvise, ni ne se donne : elle s'acquiert avec les années. Aujourd'hui, on dit souvent : «L'expérience ne s'achète pas, elle s'acquiert.» On peut dire que de la première éducation des enfants, dépend leur avenir.

---

[1] Magnan, J.-C. (1917). Au service de mon pays. Discours et conférences. Québec, Dussault et Proulx Enr., 529 p.

Lors de sa conférence en 1913, M. Magnan propose aux commissaires certaines questions à débattre :

a) le recrutement d'instituteurs compétents : aujourd'hui, il est essentiel d'avoir l'oeil ouvert, afin d'éviter de tomber dans le piège de dire : elle a un beau curriculum vitae;

b) l'inconvénient du changement fréquent des maîtres : aujourd'hui, on vise la stabilité; par contre, certaines directions d'école jouent sur le principe suivant : t'es capable (...), ta façon de gérer (...) et amènent certaines enseignantes à changer de niveau pour permettre à une plus jeune de rester en place;

c) le devoir de payer convenablement : aujourd'hui, on parle des coupures, de faire sa part, etc.;

d) l'encombrement des classes : on veut augmenter le ratio élèves;

e) la mise en opération du programme d'étude : on nous parle de la qualité de l'enseignement dans l'application des programmes avec les moyens qui subsistent.

Remarquons que les principes de base n'ont pas changé autant qu'on l'aurait pensé. La nostalgie du passé nous habite encore aujourd'hui. «Plus ça change, plus c'est pareil» est une réflexion qui se dit de plus en plus dans nos écoles d'aujourd'hui. La performance est tellement de mise qu'on en oublie que les enfants ont besoin d'être aimés dans une société où les déchirements existent profondément.

Même si la centralisation a dévoré les écoles de rang les unes après les autres et si l'on veut les condamner, il ne faut pas être ingrat et les proscrire. Il est essentiel de nous rappeler les situations : géographique, politique, sociale et économique dans lesquelles se trouvaient nos premiers colons.

De plus, nos attitudes passées dans le domaine de l'enseignement nous ont rendus différents des autres sociétés. Le peuple québécois s'est trouvé dans l'obligation de se défendre, pour survivre tant au niveau économique, social, politique pratiques d'assimilation visées par le Régime anglais.

Il est certain que cette étude sur les écoles de rang peut se poursuivre. Un parallèle pourrait même être établi entre l'école d'aujourd'hui et celle d'hier. Certains principes sont encore discutés aujourd'hui. Les principes fondamentaux des écoles de rang (aimer les enfants, assurer leur développement total, etc.) s'appliqueraient sans aucun doute à notre éducation scolaire contemporaine. Plusieurs faits de vie, ou expériences vécues depuis vingt-cinq ans pourraient être appropriés pour démontrer que les mentalités ne se transforment pas aussi vite qu'une réforme scolaire.

De plus, le monde de l'éducation vit et vivra encore bien des remous, avant que le balancier de l'horloge ne remette l'éducation à l'heure juste et que cette dernière nous revienne au juste milieu. Les témoignages évoquent la nostalgie de cette époque disparue. Il suffit parfois de retrouver un souvenir de l'entrée à l'école, une lettre d'institutrice, une lettre d'amitié en signe de calligraphie ou un texte pour renouer les plus belles valeurs du temps jadis **(annexe XXXIII)**.

Il est donc de notre devoir et de notre conscience professionnelle d'exiger encore aujourd'hui une compétence, une vision de l'avenir et des méthodes toujours à la page. L'investissement des énergies des enseignants sera récompensé par le goût

d'aller plus loin et de se dépasser. Voici les propos de Maurice Duplessis : «Je ne connais pas de tâche plus noble ni plus nécessaire que celle de l'instituteur.»[1]

Cette phrase reste encore vraie pour ceux et celles qui croient que l'éducation reflète les valeurs profondes d'une société. Il est nécessaire de comprendre cette phrase dans son sens large. L'amour des enfants nous est précieux et le rêve éducatif de tout professeur se reflète dans la société de cette petite classe où il enseigne.

---

[1] Revue l'Enseignement (1947). Vol. 1, n° 10, nov., Montréal.

LEXIQUE

Arrondissement : Circonscription territoriale dont les affaires scolaires sont administrées indépendamment : un arrondissement scolaire.

Brevet : Espèce de patente délivrée par le gouvernement à ceux à qui il permet d'exercer certaines professions ou industries : brevet d'instituteur. Brevet de capacité, constatation d'une certaine aptitude chez un individu.

Brevet élémentaire : 1re à 4e année
Primaire modèle : 5e - 6e année
Primaire académique : 7e - 8e année
> De 1888 à 1923

Brevet B : 1re à 6e année
Brevet C : 1re à 9e année

Cercles d'étude : Groupement d'institutrices qui étudient dans le but de se perfectionner, de s'entraider, de résoudre leurs problèmes professionnels.

Circonscription : Division d'un territoire : circonscriptions administratives, ecclésiastiques, judiciaires et électorales.

Comté : Division administrative d'une province représentée au parlement par un député; par exemple le comté de Maskinongé.

Éducation : Du latin educatio, de educare, éduquer. Nom féminin. Action d'élever, de former un enfant, un jeune homme; ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent, et ensemble des qualités morales qui se développent : avec de l'instruction on sait beaucoup; avec de l'éducation on se conduit bien.

Engagement : Action d'engager, de s'engager par un acte; par exemple la signature des formules d'engagement.

Enseignant : Le corps enseignant.

Enseignement : L'action d'enseigner. Enseignement public, l'enseignement que donne l'État; il se divise en primaire, secondaire et supérieur. Se dit des différentes méthodes d'enseignement; enseignement individuel, mutuel et simultané. Enseignement libre, enseignement que donnent les particuliers. La carrière de l'enseignement, le corps enseignant. L'action d'instruire en général : l'enseignement développe la moralité d'un peuple. Précepte qui enseigne à faire ou à éviter : les enseignements que Dieu donnait à son peuple.

Examen : Latin examen, aiguille de balance. Épreuve orale ou écrite que subit un candidat à un emploi, à tel ou tel grade ou à une école : passer son examen.

Inspecteur : Celui dont la fonction est d'inspecter quelque chose ou est chargé de l'inspection sur toute une branche d'un service public : inspection des écoles, du matériel, etc.

Inspectorat : Fonction d'inspecteur. Durée de cette fonction.

Institutrice :
Instituteur : Personne chargée de l'éducation et de l'instruction de un ou de plusieurs enfants. Celui ou celle qui tient une pension ou une école. Se dit pour maître, maîtresse d'école.
Le terme est apparu d'abord en France en 1789. En 1835-1836, le terme devient officiel.

Instruction : L'action d'enseigner diverses connaissances à la jeunesse : répandre l'instruction, instruction primaire, secondaire et professionnelle.
L'instruction publique, celle que l'État distribue au public.

Instruire : Latin instruere, construire. Enseigner quelqu'un, lui apprendre quelque chose, lui donner des leçons, des préceptes pour les moeurs pour quelque science, se faire donner un enseignement.

Maître : Celui qui enseigne quelque art ou quelque science.

Maître d'école : Celui qui tient une école.

Maîtresse : Femme qui tient une école.

Subsides : Secours d'argent donné par l'État pour les nécessités de l'éducation.

Le lexique est tiré du Dictionnaire de la langue française au Canada et Dictionnaire Oxford français-anglais, anglais-français (sans date). Éditions intégrales. Bélisle éditeur. Dictionnaire Bélisle. Ouvrage couronné par l'Académie française; compilé par Louis-Alexandre Bélisle. Société des Éditions Leland Limitée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- Documents écrits

Action nationale (1995). Vol. 85, n° 7, sept. Les institutrices avant 1960. p. 56 à 72.

Allaire, A. (sans date). Article, Une femme d'action. Laure Gaudreault.

Allard, L. et Filteau, G. (sans date). Un siècle au service de l'éducation (1851-1951). L'inspection des écoles dans la province de Québec (1851-1911). 152 p.

Allard, L. (1981). Mademoiselle Hortense ou l'école du septième rang. Éditions Leméac, 245 p.

Angenot, P. (1989). Notes de cours : Courants pédagogiques et philosophie de l'éducation.

Angenot, P. (1991). Notes de cours : Histoire des idées et des institutions éducatives.

Angenot, P. (1996). Notes de cours (HPE-1005) : Histoire critique de l'éducation.

Anger, P. (1963). Réflexions sur l'enseignement. Éditions Bellarmin, Montréal.

Audet, L.-P. (1942). Le Frère Marie-Victorin. Éditions de l'Érable, p. 1 à 17 et p. 136 à 142.

Audet, L.-P. (1950). Le système scolaire de la province de Québec. Vol. 1, Éditions de l'Érable, Québec, 345 p.

Audet, L.-P. (1952). Le système scolaire de la province de Québec. Vol. 4, Presses universitaires de Laval, 416 p.

Audet, L.-P. (1952). Le système scolaire de la province de Québec. Vol. 6, Presses universitaires de Laval, 416 p.

Audet, L.-P. (1966). Histoire de l'éducation au Québec. Centre de Psychologie et de Pédagogie, Montréal, p. 3.

Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2, Éditions Holt, Rinhart et Winston Ltée, Toronto, p. 73.

Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'éducation au Québec. Tome 1, Éditions Holt Rinhart et Winston Ltée Québec, Montréal.

Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'éducation au Québec. Tome 2, Éditions Holt Rinhart et Winston Ltée Québec, Montréal, p. 3 à 66.

Barrette, V. (1922). L'appel de la race. Roman canadien par Alonié de lettres, le Droit, 21 oct., p. 5.

Beaud, M., Latouche, D. (1988). L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire, Éditions Boréal, 169 p.

Beaulieu, F., Négretot, M.-F. (1977). Le système d'éducation de 1906 à nos jours. Collège de Rimouski. Prêt de l'Université Laval.

Béliveau, J. (1972). Cloutier a rassuré les commissaires d'école sur l'importance de leur rôle. La Presse, Montréal, 25 nov., 88^{e} année, n^{o} 249.

Brisebois-Reid, C. (1984). Nos institutrices rurales 1898-1960. La Société historique de la région de Mont-Laurier, cahier n^{o} 5.

Brouillette, G. (1985). Synthèse À l'origine de la Centrale de l'enseignement du Québec. Pour la suite de notre histoire, nov., D-8696, produit par la Centrale de l'enseignement du Québec.

Bruchési, J. (sans date). Le chemin des écoliers. Éditions Bernard Valiquette de la Société royale du Canada.

Bulletin de l'ACIR, (1938-1945). Notre Petite Feuille. Malbaie, vol. 1, n° 6, 26 mars 1938; vol. 1, n° 8; vol. 2, n° 1; vol 2, n° 6, 26 fév. 1939; vol 3, n° 6, 25 janv 1940; vol. 6, n° 5, 1er fév. 1943; vol. 7, n° 7; vol. 8, n° 7, 1er avril 1945; vol 8, n° 8, 1er mai 1945; vol 9, n° 9, 1er juin 1945; vol. 9, n° 2, 1er oct. 1945, Édité par la Fédération catholique des institutrices rurales de la province de Québec.

Caplow, T. (1970). L'enquête sociologique. 2e éd., Paris, Librairie Armand Colin, 5e, p. 204 à 221.

Castonguay, J. (1983). Patrimoine rural. Regards sur les écoles de rang, n° 10, Fermières, fév.-mars.

CEQ (sans date). Revue Portage. Laure Gaudreault.

Charland, B. (1983). Demain le soleil se lèvera. 115 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963-1966). Rapport Parent, tome 1. Rapport Parent, tome 2, chap. 1.

Crête, S.-A., Caron, A. et al. (1976). Histoire du Québec. Éditions Privat, p. 375 à 527.

Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative, guide pratique. Montréal, McGraw-Hill, Modèle théorique.

Desmarais, D. et Grell, P. (1986). Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types. Groupe d'analyse des politiques sociales, Éditions St-Martin, Montréal, 180 p.

Dionnes, Y. (1985). Travail de recherche n° 11. L'école de rang d'Authier, l'éducation en Abitibi de 1910 à 1964. Cahier du Département d'histoire et de la géographie, Université du Québec Abitibi-Témiscamingue, 249 p.

Dorion, J. (1975). Cinquante ans de syndicalisme enseignant au Québec. Revue Éducation Québec, vol. 5, n° 10, juillet-avril.

Dorion, J. (1979). Les écoles de rang du Québec. Éditions de l'homme, 428 p.

Duverger, M. (1964). Méthodes des sciences sociales. Paris, Presses universitaires de France, 108, boul. Saint-Germain, p. 251 à 263.

Éducation Québec (1975). Vol. 5, n° 10, juillet-août.

Éducation Québec (1975). Cinquante ans de syndicalisme enseignant au Québec. Collection Jacques Dorion, vol. 5, n° 10, juillet-août, p. 27.

Eid-Fahmy, N. et Dumont, M. (1983). Maîtresse de maison, maîtresse d'école. Éditions du Boréal Express, Montréal. Collection Étude d'histoire du Québec, n° 12, p. 171 à 223 et p. 339 à 377.

Ferrarotti, F. (1990). Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Méridiens Klincksieck, 195 p.

Filion, G. (1960). Les confidences d'un commissaire d'école. Éditions de l'homme, Montréal, 122 p.

Fillion, M. (1981). La dernière école primaire de village ou de quartier. Revue Informeq, n° 60, oct., p. 17.

Filteau, G. (1937). La naissance d'une nation. Vie culturelle et économique tableau du Canada, tome 2, en 1755, Éditions L'ACF, Montréal, 233 p.

Filteau, G. (1938). Histoire des patriotes, tome 1. Explosion du nationalisme. Éditions L'ACF, Montréal, 227 p.

Filteau, G. (1939). Histoire des patriotes, tome 2. Nationalisme contre colonialisme. Éditions L'ACF, Montréal, 255 p.

Filteau, G. (1950). Les constantes historiques de notre système scolaire. 58 p.

Filteau, G. (1951). Le système scolaire de la province de Québec. Historique, législation et règlements. Éd. Centre de psychologie et de pédagogie, Montréal, 346 p.

Fortin, M.-F., Taggart, M.-E., Kérouac, S. et Normand, S. (1988). Introduction à la recherche auto-apprentissage assisté par ordinateur. Université de Montréal, Éditeur Décarie, Montréal, 417 p.

Gagnon, L. (1970). En congrès, les commissaires d'école ont une étrange conception de la démocratie! La Presse, Montréal, 1er déc., 86e année, n° 279.

Gaudreault, M. (1942). Notre Petite Feuille. Institutrices, renseignons-nous. Vol. 6, n° 2, oct., p. 8.

Germain-Saucier, G. (1993). L'enseignante d'autrefois avait la vie plus difficile. Article de Le Nouvelliste, le 31 mars.

Graveline, P. (1996). Article de la revue Nouvelle CEQ, mars-avril. La naissance du syndicalisme enseignant 1936-1946.

Grenon, H. (1974). Us et coutumes du Québec. Éditions La Presse, 334 p., p. 125 à 140.

Groulx, L. (1931). L'enseignement du français au Canada, tome 1. Dans le Québec. Éd. Librairie Granger Frères Ltée, Montréal, 327 p.

Groulx, L. (1933). L'enseignement du français au Canada, tome 2. Les écoles des minorités. Éd. Librairie Granger Frères Ltée, Montréal, 271 p.

Groulx, L. (1935). Orientations. Éditions du Zodiaque, Montréal, 310 p.

Groulx, L. (1960). Histoire du Canada français depuis la découverte, tome 2. Éditions Fides, Montréal.

Groulx, L. (1978). Les rapaillages. Éditions Leméac, 147 p.

Groulx, L. (1980). L'appel de la race. Éditions Fides, Montréal, 1re éd. 1922, 1980, p. 91 à 168.

Guay, N. (1989). Les écoles de rang. Travail de recherche présenté à M. Pierre Angenot dans le cours HPE-1002-15. Courants pédagogiques et philosophie de l'éducation.

Hamel, T. (1991). Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université. Ed. Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), document de recherche n° 31.

Hardy, M. (1992). Les années 30. Le Bulletin des agriculteurs, nov., p. 3.

Labarrère-Paulé, A. (1965). L'éducation des filles en Nouvelle-France. Revue Châtelaine, sept., article envoyé par Grolier, Service d'information, Montréal, Québec.

Labarrère-Paulé, A. (1965). Les instituteurs laïques au Canada français 1836-1900, Presses de l'Université Laval, Québec, 471 p.

Lacoursière, J., Provencher, J. et Vaugeois, D. (1969). Canada, Québec synthèse historique. Éd. du Renouveau pédagogique, 615 p.

Lafleur, N. et Therrien, T. (sans date). Thèse. Le rôle socio-culturel des écoles de rang. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lapalme, A. (1928). Un Pèlerinage à l'École de Rang. Librairie d'Action canadienne-française, 229 p.

La Presse (1967). Les premiers commissaires d'école. Montréal, 15 sept., 83e année, n° 214.

Larose, C. (1995). Série de trois articles : avoir son école de rang, l'école de rang et la maîtresse de l'école. Parus dans le journal Terre de chez nous, p. 26, du 8 au 14 juin; p. 27, du 15 au 21 juin; p. 32, du 22 au 28 juin.

Leclerc, R. (1989). Histoire de l'éducation au Québec. Éd. Richard Leclerc, Sillery, Québec, 125 p.

Léger, M.-F. (1990). Mais à quoi peuvent bien servir les commissaires d'école. La Presse, Montréal, le samedi 17 nov.

Léger, P.-E., Son Éminence le cardinal (1962). Au service de l'éducation. Éditions Fides, Montréal, Allocution prononcée à l'hôtel Reine Élizabeth à l'occasion du banquet de clôture du congrès marquant le 15e anniversaire de la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec le 28 sept.

Le Secrétariat de la Fédération catholique des institutrices rurales inc. (1948). Service de la propagande, C.P. 38, La Malbaie. L'institutrice rurale et l'association professionnelle. 8 avril.

Magnan, J.-C. (1917). Au service de mon pays. Discours et conférences. Québec, Dussault et Proulx Enr., 529 p.

Masse, H. (1982). Thèse. De l'autonomie d'action syndicale des femmes à la récupération patriarcale. Une étude de cas : La Fédération catholique des Institutrices rurales 1936-1953, Université Laval, 207 p.

Meilleur, J.-B. (1876). Mémorial de l'éducation du Bas-Canada. Éditions des Presses à Vapeur de Léger Brousseau, Québec, 452 p.

Melloulsi, M. (1989). Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964). Document de recherche n° 20. Éd. de l'Institut de recherche sur la culture (IQRC).

MEQ (1989). Une histoire de l'éducation au Québec. 55 p.

Ozouf, J. (1967). Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, Paris, Julliard, 271 p.

Paradis, R. (1978). Les longs sentiers de l'école. Éd. Marie France, 201 p.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1983). Les récits de vie théorie et pratique. 238 p.

Prévost, A. (1986). L'Éducation hier et aujourd'hui 1850-1985. Éditions du Méridien, p. 13 à 41.

Pycke, J. (1992). La critique historique. Quel long chemin à parcourir entre le témoignage et la synthèse. Collection Pédasup, 20, Académia-Erasme, Louvain-la-Neuve, 145 p.

Radio-Canada (1978). Service des transcriptions et dérivés de la radio Maison de Radio-Canada, Montréal. La petite école de rang. Recherche et documentation : Céline Martin, Yves Bertrand, Luc Hétu. Réalisateur, Mario Cardinal, 24 p.

Revue L'Enseignement (1966-1967). Les souvenirs de Laure Gaudreault. nov. 1947; 1er sept.; 15 sept.; 1er oct.; 15 oct.; 1er nov.; 15 nov.; 1er déc.; 15 déc. 1966; 1er janv.; 15 janv.; 1er fév.; 15 fév.; 1er mars; 15 mars, 1er avril, 15 avril et 1er mai 1967.

Revue Vie Française (1965). Laure Gaudreault. Québec, vol. 20, nos 3-4, nov.-déc.

Rossignol-Cadrin, I. (sans date). Compte rendu des entrevues auprès des personnes qui ont connu Laure Gaudreault.

St-Denis-Desrochers, F. et Longeworth-L., C. (1975). Analyse de la lutte des institutrices rurales à partir du bulletin «Notre Petite Feuille», déc., Université du Québec à Montréal.

Société nationale (sans date). La Société canadienne d'histoire de l'Église catholique fondée le 3 juin 1933. Session d'étude 1967, document envoyé par Grolier.

Tolra-Laburthe, P. et Warnier, J.-P. (sans date). Ethnologie Anthropologie. Collection Premier cycle, p. 368 à 384.

Toupin, L. (1974). Ligne directe. Aux origines de la Centrale de l'enseignement du Québec. Vol. 2, n° 6, mars-avril, p. 4.

Toupin, L. (sans date). Ligne directe. Aux origines de la Centrale de l'enseignement du Québec : une lutte menée par des femmes. p. 6.

Tremblay, A., Rlais, R. et Simard, M., collaborateurs (1989). Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur antécédents et création 1867-1964, Presses de l'Université Laval.

Veillet-Douville, V. (1973). Souvenirs d'une institutrice de petite école de rang. Éd. du Bien Public, Collection Notre Passé, cahier n° 2 publié par les amis de l'histoire de La Pérade, 34 p.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explication en formation initiale et en formation continue. Paris, Collection Pédagogies, éditeur ESF, 182 p.

Vigneault, R. (1994). L'écriture de l'essai. Éditions Essais littéraires l'Hexagone, p. 10 à 17; p. 21 à 46; p. 92 à 104.

II- Sources orales

A) Personnes consultées et questionnées directement par l'auteure.

M^mes	Jeannine P. Beauclair
	Juliette Allard
	Yvonne Pépin
	Gilberte D. Julien
M^lles	Emélie-Anna Lemay
	Ranie Lafrenière
MM.	Réal-U. Guimond
	Richard Lebeau

B) Sources sonores consultées directement par madame Hélène Lafrenière, dans le cadre d'une recherche conduite à l'intérieur du cours d'histoire de l'éducation (Pierre Angenot, professeur).

M^mes	Rollande Bonneau Mongeau
	Marcelle Leclerc Bergeron
	Simone Morel
	Théoline Morel
	Florianne Véronneau
MM.	Ernest Véronneau
	Jules Véronneau

TABLE DES ANNEXES

Table des annexes

Annexe I	L'oeuvre des récollets et des jésuites au Canada français	181
Annexe II	L'importance du clergé en éducation au Québec	201
Annexe III	Le système scolaire selon Charles Mondelet	209
Annexe IV	Le projet de loi scolaire de 1841 vu par les «Mélanges Religieux»	211
Annexe V	Observation sur le fonctionnement des lois d'éducation par Jean-Baptiste Meilleur	217
Annexe VI	La mission de l'institutrice	221
Annexe VII	L'heure du dîner	246
Annexe VIII	La carrière de l'instituteur	248
Annexe IX	Les certificats d'Instruction Religieuse	253
Annexe X	Le crucifix, le calendrier et la visite de M. le Curé	256
Annexe XI	L'instituteur	260
Annexe XII	Des diplômes	266
Annexe XIII	L'école de rang	271
Annexe XIV	Le Journal d'appel en 1948-1949	275
Annexe XV	Le mobilier de l'école de rang	284
Annexe XVI	La discipline, les récompenses et les punitions	287
Annexe XVII	Un exemple de «L'Enseignement Primaire» de septembre 1925	307
Annexe XVIII	La revue pédagogique «L'École» de septembre 1942	320
Annexe XIX	Un exemple du «Livre du chrétien»	336
Annexe XX	Les principes directeurs du programme d'études des écoles élémentaires de 1959	342
Annexe XXI	L'économie domestique enseignée en 1954	350
Annexe XXII	Ordre du Mérite scolaire	355
Annexe XXIII	L'horaire et l'emploi du temps à l'école	358
Annexe XXIV	Le jardin à l'école	366
Annexe XXV	Les loisirs à l'école	368
Annexe XXVI	Les photos-souvenirs	371
Annexe XXVII	Le cahier de visites de l'inspecteur à l'école de Saint-Paulin	373
Annexe XXVIII	La préparation de classe signée par l'inspecteur	381
Annexe XXIX	La chronique des commissions scolaires en 1905 «salaire»	388
Annexe XXX	Laure Gaudreault selon la revue Nouvelles CEQ, mars-avril 1996	392
Annexe XXXI	Un exemple du journal «Notre Petite Feuille»	399
Annexe XXXII	La critique de Jean-Claude Magnan	402
Annexe XXXIII	Témoignages, souvenirs et nostalgie	418

Appendices

Appendice I Interview n° 1 d'une maîtresse d'école de rang, le 2 février 1995 437
Appendice II Interview n° 2 d'une maîtresse d'école de rang, le 23 février 1995 .. 470

ANNEXE 1

L'oeuvre des récollets et des jésuites au Canada français*

* Meilleur, J.-B. (1876). Mémorial de l'éducation. Éditions des Presses à Vapeur de Léger Brousseau, p. 17 à 25 et p. 32 à 46.

I

LES RÉCOLLETS

(...) Près de dix siècles et demi passés n'ont encore pu éteindre l'oeuvre admirable du saint fondateur des Franciscains généralement appelés *Récollets*. Toujours mêlés aux peuples, à l'instruction et à l'éducation des enfants auxquels ils se sont constamment dévoués (...) ont courageusement subi l'influence des siècles et des révolutions, sans jamais se laisser abattre, ni cesser un instant d'exercer leur ministère de charité et de paix. Dans tous les temps ils se sont montrés aussi courageux et intrépides que prudents et pacifiques.

(...) Les Récollets, ou Franciscains, qui furent les premiers missionnaires en Canada, y furent aussi les premiers instituteurs. Ils ont beaucoup contribué à répandre l'instruction dans le pays.

(...) Plus tard, le roi de France donna aussi des lettres-patentes aux Récollets, établis en Canada, les autorisant à bâtir autant de couvents qu'ils jugeraient être nécessaires selon le temps et les besoins.

(...) Les Récollets qui arrivèrent les premiers en Canada, (...) et dès 1616, le Frère Pacifique tenait une école dans le canton où s'assemblaient les sauvages avant l'établissement de cette ville, fondée sur le fleuve St. Laurent, presqu'à l'embouchure de la rivière St. Maurice, par Laviolette en 1634. (...)

(...) le Père Joseph Le Caron alla s'établir à Tadoussac, et, le 7 Août 1618, il écrivait entre autres choses, au Père Provincial à Paris : «Je suis allé à Tadoussac pour assister les barbares de ces lieux, les instruire et administrer les sacrements aux Français et à ceux qui demeurent là durant la traite des marchands pendant l'hiver (...).

(...) Cependant, en 1624, les Récollets reconnurent qu'il fallait prendre les moyens d'obtenir de nouveaux ouvriers pour les aider dans les missions difficiles heureusement commencées, (...) pour aller faire les démarches nécessaires, ceux-ci allèrent en France avec Samuel Champlain pour y demander des Jésuites (...).

Les Récollets bâtirent un couvent à Québec en 1620, et jetèrent en même temps les fondements de la première église en Canada, sur les bords de la petite rivière St. Charles. (...)

Les RR. PP. Jésuites, arrivés à Québec en 1625, et auxquels les Récollets offrirent l'hospitalité, trouvèrent l'établissement de St. Charles fort commode, non-seulement pour y recevoir les religieux de leur ordre, mais encore quelques élèves sauvages. Les Jésuites passèrent deux ans chez les Récollets, s'instruisant de l'état des missions et s'en partageant avec eux les travaux, tout en écrivant leurs mémoires et étudiant un dictionnaire de la langue huronne et algonquine (...).

Les Récollets établirent un noviciat dans leur couvent et un séminaire destiné à former des indiens à la vie ecclésiastique, dans le but d'en faire des missionnaires, tant on était persuadé de la nécessité de pourvoir le pays d'un clergé indigène et tenant par son origine à ses premiers habitants.

(...) en 1622, la permission d'ouvrir un noviciat en leur couvent à St. Charles, et Pierre Langoissieux, qui avait déjà été employé pendant trois ans à instruire les sauvages à Trois-Rivières, y entra le premier comme novice, sous le nom de Charles, en mémoire de Messire Charles de Bouës, bienfaiteur de l'établissement.

(...) En 1623, le roi de France donna des lettres patentes pour l'érection du couvent de Notre-Dame des Anges, et 200 arpents de terre sur les bords de la rivière St. Charles, pour y former les sauvages à la culture de la terre. Pareille donation fut faite aux missions de Tadoussac et de Trois-Rivières. On fit des démarches pour établir un collège à Tadoussac, mais on dût se contenter de ceux déjà établis à Québec et à Trois-Rivières. (...)

Les Récollets ont tenu des écoles primaires dans les paroisses de campagne, mais surtout dans les villes de Québec, de Trois-Rivières et de Montréal, avec un zèle et un succès qui leur ont mérité la reconnaissance du peuple et du clergé du pays.

(...) Ces biens comme ceux des Jésuites ont été confisqués au profit de la couronne britannique et les Canadiens ont ainsi été privés des services et des bonnes instructions des deux ordres religieux enseignants qu'aucune institution séculière n'a pu remplacer dans l'enseignement.

Encore si, en supprimant ces zélés instituteurs, on nous avait laissé les biens dont ils étaient dépositaires et administrateurs pour l'éducation, nous n'aurions eu

qu'une privation à souffrir ; mais on nous a enlevé les uns et les autres, et, par suite, nous avons généralement été longtemps privés de moyens d'enseignement primaire à un degré suffisant.

(...) À Montréal, nous avons vu le couvent des Récollets occupé par des troupes anglaises ; mais la fabrique de la paroisse de cette ville l'a acquis depuis pour y faire tenir des écoles, ainsi que leur église adjacente, pour en continuer l'usage au culte catholique. Elle a été réparée à neuf en 1845 pour cette fin, et elle servait spécialement pour les offices de la Congrégation des hommes laïques en cette ville :[3]

À Trois-Rivières, l'église des Récollets a été convertie en église protestante à l'usage de l'Eglise anglicane, et le «*Parson's manor*» n'est rien moins que le beau couvent des Récollets sis près leur église ainsi passée en mains étrangères et opposées au catholicisme.

(...) Non seulement les Récollets et les Jésuites furent dépouillés de leurs biens, par suite de la cession du Canada à l'Angleterre en 1763, mais il leur fut défendu de se recruter et de se perpétuer dans le pays.

(...) les Récollets continuèrent leur ministère de charité évangélique et d'en remplir régulièrement les devoirs, les uns en instruisant les enfants, et les autres, en visitant et soignant les malades à domicile. (...)

---

[3] Le portrait de cette église était celui de l'ancienne église paroissiale de Montréal, bâtie en 1672, et dont la façade en pierre de taille, avait été ajoutée par M. de Belmont en 1725. On en voit les ouvrages en sculpture, et surtout le beau baldaquin, dans l'église de Bonsecours en cette ville. Ces ouvrages sont dûs à la main habile de Louis Quevillon de la paroisse de St. Vincent de Paul, artiste canadien distingué. Un de ses nombreux élèves sculpteurs et statuaires, Paul Rollin, a fait la belle statue de la Ste. Vierge que nous voyons au-dessus du maître-autel de la nouvelle et spacieuse église paroissiale, bâtie en cette même ville en 1823.

Paul Rollin, originaire de Longueuil, était frère de Benj. Rollin, avocat, qui présenta à M. Roque le pain béni, le jour de l'anniversaire de la 50e année de prêtrise de ce vénérable septuagénaire, ancien directeur du collège de Montréal. Voir l'addendum à l'article touchant ce collège.

La statue du général Wolfe que l'on voit à l'encoignure des rues du Palais et St.Jean à Québec, est l'oeuvre de Yves Cholet, sculpteur canadien. Ces productions de l'art et bien d'autres encore qui ornent nos édifices publics, prouvent bien que le génie n'est pas étranger chez les canadiens.

II

LES JÉSUITES

St. Ignace de Loyala, né à Biscaye, en 1491 et décédé en 1556 à l'âge de 65 ans, est le fondateur de la société de Jésus, et le Père des Jésuites auxquels il a légué l'esprit évangélique qui l'anima, le soutint et le fortifia au milieu des difficultés de tous genres qui accompagnèrent la fondation et l'établissement de cette société.

La part active et grande que cette admirable société a prise dans les affaires du monde et de la Religion, fait du nom de son fondateur un des plus illustres personnages dans l'histoire de l'Eglise.

Depuis le premier moment de la fondation de leur société, les Jésuites n'ont jamais un instant cessé de remplir le monde du bruit de leur succès et de leur renommée. Religion, morale, littérature, science, politique, tout a subi l'influence de cette puissante société. Ils ont civilisé, éclairé et gouverné le monde, en dirigeant les rois, et ont disposé de l'avenir par les enfants dont l'éducation et l'instruction leur étaient confiées. Leurs savantes et énergiques controverses avec les protestants leur ont mérité le titre de bouclier de l'Eglise, et la sagesse de leur institut est telle que, au milieu des circonstances les plus difficiles et les plus délicates, ils ont toujours pu résister aux entraînements de la puissance et de la flatterie, et braver les inimitiés et les haines redoutables qui naissaient partout sous leurs pas, quelquefois humainement mal assurés.

L'instituteur de cette règle, profond chef-d'oeuvre de prudence et de politique, n'était pourtant qu'un jeune homme, militaire âgé seulement de 33 ans, qu'un hazard avait forcé de rentrer en lui-même.

Après une longue retraite faite à la suite d'une blessure qu'il avait reçue au siège de Pampelune[2] et de sérieuses études, Ignace, déjà heureusement fils de l'Eglise romaine par la conviction et par le coeur, conçut le projet de former une société d'hommes dévoués qui, mêlés aux affaires du monde et vivant au milieu de lui sans lui appartenir, se montreraient en tout temps, par tous les moyens pratiquables, défenseurs de la doctrine et de l'unité de l'Eglise, et telle fut sa pensée pendant le reste de sa vie.

A cette fin, six des amis d'Ignace et compagnons d'études se joignirent à lui, et devinrent tout naturellement ses premiers disciples. C'était François-Xavier, à

---

[2] Dans cet engagement périlleux, un éclat d'obus lui fractura le fémur.

peine âgé de 20 ans, trois autres humbles espagnols dont le plus vieux n'avait encore que 20 ans, Pierre Lefebvre, un modeste jeune homme des montagnes, et un pauvre portugais sans renom ni influence aucune.

Pressé de se les attacher par un lien indissoluble, Ignace leur proposa de jeter avec lui les fondements de cette nouvelle société, et leur en expliqua le plan et le but. Tous acceptèrent, et, le 15 août 1534, jour de la fête de l'Assomption de la sainte Vierge Marie, après avoir communié de la main de Pierre Lefebvre, l'un d'eux nouvellement ordonné prêtre, ces sept amis chrétiens, jeunes et encore ignorés du monde, pieusement réunis dans une chapelle souterraine de l'église de Montmartre, font voeu de vivre en chasteté perpétuelle, s'engagent à une pauvreté personnelle et promettent à Dieu qu'après avoir achevé leur théologie, ils iront ensemble se jeter aux pieds du souverain Pontife, et lui jurer soumission et obéissance, sans acception de temps ni de lieu.

Mais, tout en poursuivant leurs études, les membres de la confrérie nouvelle, recrutaient et faisaient de nouveaux prosélytes, et, lorsqu'ils se présentèrent l'année suivante, à Rome, et se jetèrent aux pieds du Pape Paul III, ils étaient au nombre de dix également bien disposés.

Le souverain Pontife les reçut avec bonté, leur donna le nom de société de *Jésus*, leur confia dès lors plusieurs chaires de philosophie et de théologie au collège de la Sapience, et leur fit ouvrir toutes les églises pour y prêcher.

La bénédiction du Ciel s'étendit sensiblement sur les travaux de ses serviteurs, et, de nouveaux postulants s'étant présentés, il fallut dresser des statuts. Ignace, comme le plus âgé, et comme fondateur de l'Ordre, en devint naturellement le général. On ajouta au voeu de chasteté et de pauvreté personnelle celui d'obéissance. Puis, ils arrêtèrent que les profès ne possèderaient individuellement rien, mais que l'Ordre pourrait avoir des revenus et des rentes pour les fins que se proposaient ses membres.[1]

Ceci fait, les disciples d'Ignace se séparèrent de nouveau pour se répandre graduellement dans toutes les parties du monde connu, et continuer ainsi leur divine mission en proportion de leur nombre et de leurs moyens. Partout où l'amour de Dieu et du bien les transporta, ils réunirent à la fois les sublimes qualités de missionnaires et d'instituteurs de la jeunesse. C'est pourquoi, les rois et les princes firent bâtir des collèges pour y instruire et élever la jeunesse, et des églises pour y évangéliser et moraliser les peuples.

---

[1] Voir une vie des saints, par A. de Salignac.

Pour ces fins, le Pape Paul III approuva formellement cette société le 27 de septembre 1540. Ainsi, l'Ordre illustre des Jésuites compte maintenant plus de 3 siècles et quart d'existence.

Telle est l'origine de la société de Jésus et les fins qu'elle se propose, fins chrétiennes, humanitaires et nobles que, près d'un siècle après sa fondation (en 1534) les Jésuites vinrent faire réaliser en Canada.

Les Jésuites arrivèrent à Québec en 1625, pour aider à évangéliser les sauvages, et, dans la suite, avec l'idée d'établir en Canada un collège classique pour la haute éducation de la jeunesse.

Dès cette année, ils en conçurent le plan ; mais la prise de Québec par les anglais en 1629, en retarda l'exécution jusqu'en 1635, époque à jamais mémorable dans les annales classiques du Canada.

A cette époque mémorable du règne de Louis XIII, le Cardinal et duc de Richelieu parvenait aux affaires du royaume de France, et Henri de Lévis, prêtre, chanoine, de la cathédrale de Paris, Pair de France et Duc de Vantadour, venant d'être nommé Lieutenant-général du roi en Canada, en remplacement du Duc de Montmorenci son oncle, ces deux hommes éminents ne crurent mieux faire pour assurer le bien spirituel et littéraire des habitants de ce pays, que d'y envoyer des Jésuites comme missionnaires et comme éducateurs, et c'est sous leurs auspices puissants que ces zélateurs du christianisme et de l'éducation y vinrent au nombre de cinq en cette année (1625).

Les Récollets, ordre religieux qui ne vivait que d'aumônes, voyant que le besoin spirituel demandait un plus grand nombre de missionnaires en Canada, tandis que la compagnie des marchands ne s'était engagée à n'en sustenter que six, avaient invité les Jésuites à venir partager avec eux la tâche ardue et difficile d'instruire et d'évangéliser les sauvages qui paraissaient de plus en plus disposés à embrasser le christianisme. Les Récollets avaient fait en Canada et en France des démarches formelles à cet effet, et l'arrivée des Jésuites en ce pays en étaient le résultat.

Les premiers Jésuites qui vinrent au Canada furent les RR. PP. Jean de Brébeuf, Jérôme et Charles Lallemant, et Ennemond Massé[1] accompagnés de deux Frères

---

[1] R.P. Massé était compagnon du R.P. Pierre Biard dans la mission établie à Port Royal, aujourd'hui Annapolis, dans l'Acadie, où ils arrivèrent en juin 1611.

de leur ordre. Ils hébergèrent pendant deux ans chez les Récollets qui allèrent au-devant d'eux à leur arrivée à Québec, et dès lors, ils s'occupèrent de faire un établissement d'éducation qui pût répondre aux besoins de l'Eglise naissante et de la bonne société en la Nouvelle France ; mais cette belle oeuvre ne put prendre une existence formelle que dix ans après leur arrivée à Québec.[1]

Cependant, le R. P. Lejeune étant arrivé à Québec, avec le R. P. Anne de Nouë, en Juillet 1632, l'institution avait pris, dès le 21 Décembre de la même année, une existence ostensible qui en était comme la pierre fondamentale. Les RR. PP. Jésuites ayant dès lors pris avec eux des petits sauvages pour les élever et les instruire, le Père Lejeune se chargea de leur éducation, et la preuve du succès qu'ils obtinrent dans cette louable entreprise, se trouve souvent consignée dans les

---

«Les Révérends MM. Laverdière et Casgrain ont découvert les restes du Père Ennemond Massé, en faisant des fouilles sur l'emplacement de l'ancienne chapelle de Sillery. La mort de ce Réverend Père date de 225 ans environ.» Canadien de Québec.

En 1607, trois villes avaient été fondées par les Européens dans l'Amérique du Nord ; savoir : St Augustin dans la Floride, Janiestown dans la Virginie, et Port-Royal, propriété de Poutrincourt, dans l'Acadie, aujourd'hui la Nouvelle-Écosse, et l'on voit que les Jésuites ne tardèrent pas à s'établir dans cette dernière ville, lieu de leur début évangélique sur ce continent. Cependant, le Père Coton, confesseur de Henry IV, qui avait reçu de sa majesté ordre d'envoyer des missionnaires en Acadie, put apprendre que Messire Jessé Fléché, prêtre séculier du diocèse de Langres, avait dévancé les Jésuites à Port-Royal, et avait, l'année précédente, baptisé 25 sauvages le jour de la St. Jean Baptiste.

C'est Poutrincourt qui emmena M. Fléché à Port-Royal en 1610. M. de Biencourt, parti de Dieppe le 26 de janvier 1611, emmena les RR. PP. Pierre Biard et Ennemond Massé, Jésuites. M. de La Saussaye, parti le 12 de mars 1612, emmena le R. P. Quentin et le Frère Gilbert, aussi Jésuites, pour y rejoindre les premiers. Les Jésuites, dans cette mission évangélique, étaient heureusement favorisés par Marie de Médicis.

Le R. P. Biard est considéré comme le premier supérieur des Jésuites dans l'Amérique Septentrionale. Ceux qui lui succédèrent dans la supériorité sont : les RR. PP. Charles Lallemant., Paul Lejeune, Barthelemy Vimont, Jérôme Lallemant, Paul Ragueneau, Frs. J. Lemercier, St. Pé. Jean de Quen, Claude Dablon, Samuel Bouvard, De la Chasse, Fierry Reschefer, Jos Germain en 1713, Julien Garnier en 1718, et Augustin Louis de Glapion. Celui-ci, arrivé à Québec en 1747, mourut en 1790, et fut le dernier supérieur général des premiers Jésuites en Canada. Le Père Pierre Etienne Floquet, décédé en 1767, fut le dernier supérieur Jésuite de la maison de Montréal.

[1] Les RR. PP. Antoine Daniel et Jacques Buteux, Jésuites, arrivés en Canada le 24 juin 1634, allèrent, le premier, fonder la mission des Hurons, et l'autre, la même année, avec le Père Lejeune, fonder la mission de Trois-Rivières en 1634.

Dès leur arrivée, les Jésuites, tout en instruisant les colons et les sauvages, commencèrent à donner l'exemple de l'application à la culture de la terre. Les Pères et les Frères se livraient aux rudes travaux du défrichement, et dès l'année suivante ils purent ensemencer leurs petits champs de terre neuve. Le Père Lallement dirigeait les travaux de l'agriculture auxquels il faisait prendre part les hommes de la mission. (L'abbé Ferland.)

régitres de Québec et de Montréal où l'on voit beaucoup d'actes de mariages que les témoins à ces actes et les parties contractantes, tous sauvages signaient avec le missionnaire.

En 1845, j'ai vu sur les pans, à l'intérieur de l'église de Chicoutimi, bâtie sur le Saguenay, en 1726, par les premiers missionnaires Jésuites en ces parages, nombre de pieuses invocations écrites par les sauvages, lorsqu'ils y venaient faire la traite avec la compagnie du Nord-Ouest ou de la Baie d'Hudson.

Cette mission que le Père Crépieul fait remonter à 1691, a sans doute été bâtie deux fois ; mais elle fut abandonnée lors du décès, en 1782, du Père Labrosse, dernier missionnaire Jésuite dans cette partie importante de leur mission. D'ailleurs cette chapelle n'existe plus. Cette mission s'étendait depuis Tadoussac, où ce digne missionnaire est inhumé, jusqu'au lac St. Jean où les Jésuites avaient un bel établissement.[1]

En 1635, le R. P. Charles Lallemant commença les premières écoles régulières pour les enfants des Français résidant à Québec, et le R. P. Lejeune se chargea, ou plutôt continua de faire l'école aux petits sauvages résidant à Québec et dans les environs.

En 1635, les RR. PP. Jésuites étaient déjà au nombre de 15 dans la Nouvelle-France sans parler encore de quatre Frères du même institut, et ils

---

[1] Jacques-Cartier, célèbre navigateur de St. Malo, ville de France où il naquit le 31 de décembre 1494, découvrit le Saguenay en 1535, et le R. P. de Quen, Jésuite, découvrit en 1647, le lac St. Jean sur les bords duquel il construisit la première chapelle en 1652.

Le lac St. Jean, source principale du Saguenay, est à 40 lieues de Tadoussac.

Les eaux du Saguenay se déchargent dans le St. Laurent, en coupant les Laurentides transversalement à plus de 1,000 pieds de profondeur par endroit.

Le Saguenay est bordé de chaque côté, par des parois verticales de granit massif d'une grande beauté qui font l'admiration du voyageur et rendent l'aspect du pays grandiose et fort pittoresque. En fait de géologie, je n'ai jamais rien vu de plus majestueux. D'ailleurs, il est admis que les schistes, les calcaires, les grès et le granit forment ordinairement la charpente de nos plus hautes montagnes en Canada. Les pierres calcaires sont les plus abondantes. Voir la belle montagne de Montréal et les environs où on en exploite l'une des plus riche carrières.

Jacques-Cartier, décèdé sans enfants, vers la fin du 16e siècle, laisse, engagés dans le commerce de la Nouvelle-France, deux arrières-neveux ; savoir : Jacques Noël et Lajaunay Châton. Un sieur Ravillon, qui succéda à Jacques Noël et Lajaunay-Châton, visita le Saguenay en 1591. Voir l'appendice numéro 2.

n'avaient pas moins de six résidences ou missions où les membres de la compagnie des marchands avaient établi des comptoirs.

En cette même année, Québec avait la douleur de voir expirer Samuel de Champlain, fondateur de cette ville en 1608. Le Père Lejeune fut chargé de prononcer l'oraison funèbre de cet homme distingué.[2]

Le R. P. Jean de Quen[1] succéda au R. P. Lallemant dans l'enseignement, et y fut accompagné et suivi par de ses confrères, sans interruption remarquable, jusqu'en

---

[2] Jusqu'à dernièrement, nous ne savions guère où était le tombeau de M. S. de Champlain, fondateur de Québec. Des historiens éminents étaient dans l'erreur à cet égard, et y avaient induit leurs lecteurs. D'après eux, on le croyait généralement en la chapelle de Notre-Dame de Recouvrance qui était sise aux environs de l'emplacement où est construite aujourd'hui l'église anglicane de Québec.

Cette chapelle, incendiée en juin 1640, a été confondue avec la chapelle privée de Champlain ; mais, par les heureuses découvertes que MM. les abbés Casgrain et Laverdière ont faites au moyen de recherches minutieuses et constantes, nous avons maintenant la certitude qu'en décembre 1635, Champlain fut enterré dans un sépulcre séparé dans sa propre chapelle, et que cette chapelle était sise en la Basse-Ville de Québec.

Nous n'avons pas l'acte de sépulture de Champlain. Il a été brûlé, avec nombre d'autres, lors de l'incendie de la chapelle de Notre-Dame de Recouvrance; mais le rapprochement des faits établis par ces habiles littérateurs, dissipe tout doute à cet égard.

En effet, il est constaté par les régistres de sépulture de la paroisse de Notre-Dame de Québec, que M. Frs. Gand, commissaire des magasins du roi à Québec, fut enterré le 21 de mai 1641, près du corps de Champlain, «*en la chapelle de M. de Champlain,*» et que le 22 d'octobre 1642, le R. P Chs. Raymbault, Jésuite, fut enterré «*dans la chapelle de M. de Champlain*». Or, la chapelle de Notre-Dame de recouvrance, incendiée en 1640, n'existait pas lors de ces deux inhumations près du corps de Champlain, où reposaient déjà les restes du bon Frère Pacifique Duplessis. Donc la chapelle où ces inhumations ont eu lieu n'était pas la chapelle de Notre-Dame de Recouvrance ; donc la chapelle de Champlain, où son corps fut déposé, était une toute autre chapelle, et, dorénavant l'histoire pourra enrégistrer cette conclusion avec confiance.

Au reste, c'est à la Basse-Ville de Québec qu'on a trouvé, le 10 avril 1854, tous les corps des personnages distingués sus-nommés, lors du creusage fait sous la direction de M. O'Donnell, ingénieur, pour les fondations de l'aqueduc de Québec.

Cependant, il est fort regrettable que M. O'Donnell, qui, le premier a découvert la voûte où reposait le corps de Champlain, n'ait pas eu à première vue, avant de l'enfoncer, l'idée de la garder intacte, au moins jusqu'à ce que MM. les abbés Casgrain et Laverdière eussent pu l'identifier et prendre avec lui les moyens de conserver respectueusement son précieux dépôt dans toute son intégrité. (Voir l'intéressant compte-rendu des recherches de MM. les abbés Casgrain et Laverdière.)

1768, et ce, malgré les excursions continuelles qu'ils faisaient en même temps comme missionnaires, dans presque toute l'Amérique Septentrionale ; malgré les périls et les dangers qui les menaçaient dans ces excursions hasardées sur les rivières, sur les lacs et dans les forêts au milieu de barbares qui en faisait souvent des victimes de leur zèle et des martyrs ;[1] malgré, dans tous les cas, les fatigues et les privations de toutes espèces auxquelles ils étaient sans cesse exposés; et encore malgré les guerres incessantes qui avaient lieu simultanément entre les colons de la Nouvelle-Angleterre et ceux de la Nouvelle-France depuis 1689 jusqu'en 1759, et entre ceux-ci et les sauvages qu'ils intruisaient, évangélisaient, et édifiaient tout à la fois.

Les Jésuites qui ont figuré en Canada après la cession de ce pays à l'Angleterre en 1763, sont : le R. P. Claude, G. Coquart, décédé en 1765, le R. P. Jean-Bte. Labrosse, décédé en 1782, le R. P. Glaspion, décédé, en 1790, et le R. P. Jean I. Cazot, le dernier des anciens Jésuites en Canada, décédé en 1800.

«Dans l'automne de 1635, les résidences et les missions de la Nouvelle-France renfermaient déjà quinze Pères et quatre Frères Jésuites» et deux prêtres séculiers, savoir : N. Gilles Nicolet, frère du célèbre Jean Nicolet, interprète et N. Lesueur, de Thury, en Normandie. Les Pères de Breboeuf, Daniel et Davost s'étaient joints aux Pères Pyart et Lemercier chez les Hurons. Ces deux derniers avaient emmené, en 1636, après deux ans d'efforts douze enfants hurons pour les instruire ; mais, rendus à Trois-Rivières, trois seulement voulurent descendre

---

(1) Il ne faut pas confondre Jean de Quen, Jésuite, arrivé à Québec le 27 août 1635, où il mourut le 8 octobre 1659, avec M. Amond de Quen, ptre., Sulpicien, arrivé en Canada le 22 août 1714, ordonné prêtre le 21 septembre 1715, et décédé le 15 août 1761.

Il ne faut pas non plus confondre Jaques Quentin, Jésuite, arrivé à Québec en 1613, avec le père Claude Quentin, autre Jésuite, arrivé pour la première fois à Québec, le 13 juillet 1635.

Après avoir été employé dans les missions à Trois-Rivières et ailleurs, le Père Claude Quentin retourna en France, en 1641; pour travailler aux affaires des missions. Il revint en Canada en 1643, avec les Pères Jésuites Léonard Garneau, G. Dreuillètes et Noël Chabonnel. Après avoir exercé son zèle à la mission de Sillery, en 1645, il retourna en France pour ne plus revenir en Canada.-(Journal des Jésuites.)

(1) Les RR. PP. Jean de Bréboeuf et Isaac Jogues sont les plus illustres de ces martyrs.

Nous tenons du R. P. Félix Martin, ancien Recteur du collège des Jésuites à Montréal, une vie du R. P. Isaac Joques, décédé en 1646.

Ces apôtres de la Nouvelle-France tombèrent entre les mains des Iroquois, ennemis acharnés des Hurons et des Français, qui leur firent souffrir à chacun un des plus cruels martyrs. La famille du R. P. de Bréboeuf fit faire un reliquaire en argent qu'elle envoya au collège de Québec, et dans lequel on conserve encore la tête du martyr à l'Hôtel-Dieu de cette ville.

jusqu'à Québec pour cette fin. C'est au couvent de Notre Dame-des-Anges que les Jésuites avaient établi une école pour les Hurons, en attendant l'érection d'un édifice spécial et plus spacieux.

Le R. P. Réné Rohault, fils du marquis de Gamaches, est celui auquel nos ancêtres furent principalement redevables de l'établissement d'un collège à Québec où les Jésuites leur inculquèrent les préceptes de l'Évangile et les principes de la science, pendant plus d'un siècle et demi.

Le R. P. Rohault, jeune et encore novice, consacra une somme considérable pour l'érection, en 1635, du collège des Jésuites à Québec.

On commença à y recevoir les élèves en 1636, et toujours on continua d'en admettre pour les instruire jusqu'à ce que, réduits à n'y posséder guère plus qu'un seul appartement, les Jésuites furent obligés de discontinuer leur oeuvre, au moins quant à la partie classique.

Ce collége, après avoir été pendant près d'un siècle et demi, le foyer des lettres et des sciences, l'asile de la piété et de la vertu, fut livré, d'abord aux avocats et aux plaideurs, pour en faire une espèce de palais de justice, puis aux troupes anglaises auxquelles il a servi de casernes jusqu'en l'année 1872.

Cette occupation a eu lieu depuis peu de temps après la cession du Canada à l'Angleterre.[1]

Cependant, les Jésuites ont toujours tenu ou fait tenir des écoles dans leur collège à Québec, jusqu'en 1776.[2] Mais alors, réduits à un très-petit nombre, sans avoir le pouvoir ni l'espoir de remplacer les défunts, et le gouvernement s'étant déjà

---

(1) Le collège des Jésuites à Québec a été fondé deux années plus tôt que l'université Harvard, sise à Cambridge, près de Boston, Etat de Massachussets, et la plus ancienne institution classique des Etats-Unis.

Elle fut fondée d'abord, au moyen d'une taxe générale imposée sur tous les habitants de l'Etat. Sa bibliothèque est la plus considérable du continent d'Amérique. Voir dans l'appendice note numéro 3.

(2) Les biens des Jésuites avaient excité la cupidité de Lord Amherst qui, ne pouvant s'en emparer directement pour lui-même, fit prendre par le militaire en cette année, possession d'une partie du collège de ces dévoués instituteurs pour y loger des troupes anglaises, comme nous venons de le voir.

emparé pour y placer les archives, du seul appartement où ils pouvaient recevoir des élèves, et manquant ainsi de professeurs et de local, ils furent obligés d'abandonner entièrement leur oeuvre. Huit ans auparavant, en 1768, ils avaient déjà été obligés, par les mêmes causes, de cesser de donner l'enseignement classique à plus de 60 élèves qui suivaient leur cours avec succès.

Ainsi, ces instituteurs profonds, expérimentés et habiles, autant que modestes et personnellement désintéressés, qui auraient pu figurer avantageusement dans les premières institutions de la vieille Europe, finirent en Canada comme ils avaient commencé, par l'enseignement élémentaire des connaissances usuelles.

En avril 1632, le R. P. Lejeune dit : «je suis devenu regent en Canada ; j'avais l'autre jour un petit sauvage d'un côté et un petit nègre de l'autre auxquels j'apprenais à connaître les lettres.[3] Après tant d'années de régence, me voilà enfin retourné à l'A. B. C ; mais avec un contentement et une satisfaction si grande, que je n'eusse pas voulu changer mes deux écoliers pour le plus bel auditoire de France.»

En 1633, le même Père Lejeune disait : «j'étais, l'an passé, maître de deux écoliers ; je suis devenu riche, j'en ai maintenant plus de vingt..... Mes écoliers me viennent trouver d'une demi-lieue de loin, pour apprendre ce qui leur est nouveau..... Nous finissons par le *Pater Noster* que j'ai composé quasi en rimes dans leur langage, et que je leur fais chanter..... C'est un plaisir de les entendre chanter dans les bois ce qu'ils ont appris ailleurs.»

Les RR. PP. Jésuites, comme on vient de le voir, commencèrent par donner une instruction purement élémentaire à leurs élèves des différentes origines, lesquels, réunis, ne devaient former, au début, qu'un très petit nombre, au moins pour l'étude des hautes sciences. Mais ces habiles instituteurs attentifs à tous les besoins, et fidèles observateurs de tous les moyens propres à y répondre dans tous les dégrés, surent agrandir et modifier leur cours d'études en proportion du nombre, de l'âge, de l'aptitude et du dégré d'avancement de leurs élèves, de manière à comprendre tout un cours classique régulier et soutenu, d'après le plan suivi alors en France, au collège de Louis le Grand.

Louis Joliet, baptisé par le R. P. Vimont en Septembre 1645, fut un des élèves du collège des Jésuites à Québec. Le journal des supérieurs Jésuites dit : «le 12 Juillet 1666, les premières disputes de philosophie se font dans la congrégation avec succès. Toutes les puissances, s'y trouvent. M. l'Intendant, entr'autres, y a

---

[3] Ce petit nègre avait été laissé par les Anglais à une famille française en Canada.

argumenté très bien, et M. Joliet et Pierre Francheville y ont très bien répondu de toute logique.»[1]

Joliet après avoir laissé le noviciat des Jésuites où il était entré, fut chargé, par le Comte de Frontenac, de découvrir le fleuve Mississipi. Le R. P. Marquette, suivant ses propres expressions, lui fut donné comme compagnon dans cette grande entreprise. L'exploration fut suivie du succès désiré, de manière à faire disparaître tout doute relativement au cours de ce grand fleuve.

C'est en 1673 que Joliet découvrit le Mississipi, et, c'est en 1682 que la Salle en prit possession.

Joliet revint en Canada, et fit rapport au gouvernement de sa découverte qu'il accompagna d'une carte topographique. Cet illustre compatriote reçut à titre de

---

[1] Louis Joliet, né à Québec, était fils de Jean Joliet, charron, de la Rochelle, et de Marie d'Aboncourt, fille d'Andrien dit Lacaille, et de Simonné d'Orceville. Il eut pour parrain Louis Maheu, et pour marraine Françoise Gifford, 3e fille de Robert Gifford, sieur de Beauport, et dont les deux autres filles, Marie et Thérèse, épousèrent les deux frères, savoir : Juchereau de St. Denis et Juchereau Duchesnay qui ont hérité, par ces mariages, de la seigneurie de Beauport, et l'ont conservée sous ce nom, pendant près de deux cents ans.

D'après la recommandation du Marquis de Denonville, Joliet fut chargé de l'enseignement de l'Hydrographie en 1635. À sa mort, arrivée en 1701, M. de Callière écrivit au ministre de la marine que les Jésuites se chargeraient de cet enseignement.

Une des filles de Joliet épousa M. Deschambault dont deux des descendants furent mes condisciples au collège de Montréal, et une autre, Pierre François Rigaud, marquis de Vaudreuil.

Pierre Francheville naquit aussi à Québec en 1651, fut ordonné prêtre le 19 septembre 1676, et mourut à Montréal le 16 août 1713. Il desservit la paroisse de St. Pierre dans l'île d'Orléans et celle de Beauport, et était curé de la Rivière-Ouelle, lorsque la flotte anglaise voulut y débarquer en 1690. Il se mit à la tête de ses paroissiens, et repoussa victorieusement les ennemis. (Voir le «Dictionnaire des hommes illustres et les archives de la paroisse de Beauport».)

Le R. P. Marquet, Jésuite, né en 1637, à Luon, en Picardie, arriva à Québec, le 30 septembre 1666, et mourut sur le lac Michigan en mai 1675, à l'âge de 37 ans, après avoir fait en 1668 une mission fructueuse chez les Outaouais, et découvert en compagnie de Joliet en 1673, le fleuve Mississipi dont il a publié une relation fort intéressante. Cette relation et la carte topographique de Joliet auraient pu suffire pour établir irrévocablement le fait de cette importante découverte, et, cependant, Joliet en avait fait un rapport détaillé, mais il eut le malheur de perdre ses papiers en descendant dans les rapides au-dessus de Montréal.

On a célébré à Québec en 1873, le 200e anniversaire de la découverte du Mississipi avec une grande pompe. Tous les journaux périodiques du temps font l'éloge de cette belle fête qui avait pour nous un caractère historique de nationalité.

récompense, l'Isle d'Anticosti en seigneurie, mais il en fut dépossédé par les Anglais. (Voir Dictionnaire des grands hommes, par Bibaud jeune.

Le collège des Jésuites à Québec, a été pendant 33 ans le seul en Canada, et a eu une existence de 133 années, pendant laquelle il a formé des hommes éminents dans les arts dans les sciences, et qui ont rendu de grands services à la religion et à la société dans la Nouvelle-France.[1]

Le collége établi par Mgr. Laval et confié aux Messieurs du Séminaire de Québec en 1668, a été collaborateur du collège des Jésuites, puis son continuateur. Dans tous les cas, le collège du Séminaire de Québec y a remplacé complètement celui des Jésuites depuis au moins 1768, époque à laquelle le Séminaire de Québec admit leurs élèves au collège de Québec.

Le R. P. Jean-Joseph Cazot, le dernier des anciens Jésuites en Canada depuis la cession étant décédé le 16 mars 1800,[2] le roi d'Angleterre fit définitivement prendre possession de tous les biens des Jésuites en ce pays, quoique l'Assemblée Législative, voyant en 1793 que les Jésuites étaient presque tous décédés, avait dès lors prudemment réclamé ces biens pour être employés à l'éducation des Canadiens, suivant l'intention des donateurs.[3]

---

(1) Entre les hommes distingués qui ont reçu leur éducation au collège des Jésuites établi à Québec, nous voyons Jacques Cartier, le grand-père de Sir George Etienne Cartier, notre compatriote. Cet aïeul naquit à Québec, en 1750, mais il laissa cette ville pour aller s'établir à Chambly, district de Montréal.

Le père de celui-ci avait laissé la France en 1735, pour venir s'établir comme négociant à Québec.

Sir George, né à St. Antoine de la rivière Chambly, le six de septembre 1814, émigra de cette paroisse pour aller s'établir à Montréal, où il se fixa comme avocat. Elève du collège des Messieurs de St. Sulpice établi et dirigé par eux à Montréal, il s'est de tout temps montré particulièrement attaché aux institutions de cette compagnie, et il a su en apprécier toujours hautement les oeuvres et le mérite. (Voir dans l'appendice la note No. 2.)

(2) À l'âge de 71 ans.

(3) Les donations faites aux Jésuites, consistaient en seigneuries qui leur ont été concédées pour le soutien des missions catholiques et pour l'instruction de la jeunesse. La seigneurie de la Prairie de la Madeleine, et celle de Batiscan étaient de ce nombre, ainsi que plusieurs fiefs sis dans les villes.

Les Récollets n'ont jamais eu de dotations de ce genre.

Ces biens, moins le collège à Québec et quelques autres parties moins importantes, ont été, depuis 1832, mis à la disposition de la Législature Provinciale pour l'objet de l'éducation, en vertu de l'acte 2e Guil. IV, ch. 41, continué en force par l'acte d'Union, section 46, 50 et 55.

Les revenus qui proviennent des biens des Jésuites, moins ce qui en est distrait pour en payer l'agence, sont employés depuis 1856, à solder les instituteurs et à payer les frais des écoles-normales tenues dans le Bas-Canada, puis à faire des allocations aux maisons d'éducation supérieure, protestantes et catholiques, indistinctement. Mais ce n'est là qu'une petite restitution des biens des Jésuites à leur fin primitive, puisqu'ils avaient été donnés et acquis expressément pour l'éducation des catholiques, et que les protestants, qui forment aujourd'hui environ un tiers de la population du Bas-Canada, en prennent leur part proportionnelle pour l'éducation de leurs propres enfants, sous forme de solde aux inspecteurs d'écoles protestantes aux précepteurs des High Schools de Québec et de Montréal, instituteurs d'écoles normales protestantes, et sous forme d'allocations annuelles faites à leurs maisons d'éducation supérieure.

Cependant, en l'absence des Jésuites, qui n'étaient véritablement que les dépositaires et les administrateurs de ces biens, il n'aurait été que juste de les mettre entièrement à la disposition des Evêques catholiques du Canada, pour être par eux employés exclusivement à l'éducation de la jeunesse catholique du pays. Aussi, Mgr. Hubert, 9e évêque de Québec, les a-t-il réclamés exclusivement pour cette fin. Au moyen de ces biens, il voulait fonder un troisième collège au Canada.[1]

J'ai donné ouvertement mon opinion en faveur de cette réclamation, toutes les fois que j'ai eu une occasion opportune de le faire, et notamment dans mes lettres de 1838 sur l'éducation, et auxquelles le journal intitulé «les Mélanges Religieux,» publié à Montréal fait allusion dans son 4e No. (du 13 Août 1841.)

Outre que les actes impériaux de 1774 et de 1791 ne proclamaient rien de positivement contraire à cette réclamation, l'acte provincial de 1832, plus formel sans néanmoins l'être assez sur ce sujet, déclare que les revenus des biens des Jésuites seront affectés à l'éducation, parce que telle était leur destination primitive, et qu'ils avaient été pour cette fin, mis à la disposition d'un corps religieux enseignant.

---

[1] Ce collège fut fondé quand-même c'est celui de Nicolet ouvert en 1804. Voir son historique, article XIII.

D'ailleurs, Lord Goderich, secrétaire des colonies britanniques, avait admis, dans sa dépêche du 7 juillet 1831, que les biens des Jésuites en Canada ont été spécialement destinés à l'éducation. C'était déjà une admission bien précieuse, mais elle était inévitable. En effet, les Jésuites, qui étaient déjà reconnus et approuvés par les autorités civile et ecclésiastique, ayant obtenu du roi de France, en 1678, des lettres-patentes qui les constituaient corporation légale pour l'administration de ces biens, étaient tenus de les administrer suivant la volonté formellement exprimée par les donateurs, c'est-à-dire, pour des fins d'éducation, et l'on peut dire que, suivant les principes les plus élémentaires du droit, personne n'avait celui de detourner ces biens de leur application spéciale et légitime.

Les terres, biens et possessions dont les Jésuites ont joui en Canada, tant en fiefs et seigneuries qu'en roture, leur avaient été donnés en toute propriété par le roi de France, par le Duc de Ventadour, par la compagnie des commerçants du Canada et par de généreux particuliers qui, animés de l'esprit dont se fortifiaient ces saints missionnaires, faisaient volontiers, entre leurs mains, des sacrifices considérables pour les aider à atteindre le but qu'ils avaient en vue. Quelques autres parties des biens des Jésuites avaient été achetés par eux de leurs propres deniers pour la même fin, et ces achats avaient été approuvés par le roi, en vertu des mêmes lettres patentes de 1678. Mais le droit du plus fort a anéanti tous ces titres, et le gouvernement anglais n'est malheureusement pas resté sans imitateurs. En France, même en Italie et ailleurs, on en a fait autant relativement à différents ordres religieux, et le peuple sans instituteurs pour ses enfants, et sans guide ni conseil pour lui-même, est laissé à la merci de la révolution spoliatrice et sacrilège.

Les revenus provenant des biens des anciens Jésuites doivent donc être employés à l'éducation : la chose est admise de tout côté.

Or, à l'époque où les biens des Jésuites en Canada furent ainsi consacrés à l'éducation, la foi du souverain, des donateurs et des donataires, des dépositaires, des administrateurs et des comptables d'iceux, était sans exception catholique. Ils n'avaient tous ensemble en vue qu'un seul et même but, *l'éducation catholique* en la Nouvelle-France ; grand but qui était l'objet de leur occupation constante et de leur plus vive sollicitude. Les voeux, les efforts et les sacrifices du roi et du clergé de la vieille France, comme ceux du gouvernement et des missions de la Nouvelle, concouraient tous uniformément vers cet objet primordial sur la réalisation duquel ils fondaient naturellement toute leur espérance du bien moral et matériel qu'ils étaient appelés à faire en cette colonie importante, et jamais, sous les auspices des mêmes autorités et des mêmes lois, ces biens n'auraient été détournés de ce grand objet, et ce, d'autant moins que les Jésuites étaient plus spécialement constitués, pour l'atteindre, l'organe à la fois de Rome et de la France.

Suivant un axiome constant et universellement reconnu, un don fait à un corps religieux régulièrement établi pour l'administration d'une institution d'éducation ou de bienfaisance, est un acte pie, et les biens mis à sa disposition pour l'un ou l'autre objet, sont considérés, avec raison, comme consacrés à Dieu. Dans l'un et l'autre cas l'Eglise, est naturellement la gardienne responsable de ces biens sous la protection des lois de l'état.(1)

Le principe de cet axiome est évident ; c'est celui de la liberté de conscience, au moins de la liberté individuelle et collective de faire du bien à l'humanité. Son application est toute dans l'intérêt de la conscience, du prochain et de la gloire de Dieu. Ce principe est juste et raisonnable ; il est fondamental et péremptoire, puisqu'il est fondé sur l'établissement même de l'Eglise dont les droits et privilèges, comme son caractère, sont sacrés et immuables. Ainsi, ces dons sont faits toujours dans un but de charité ou de justice, et suivant les maximes de l'Evangile.

Or, c'est d'après ce principe et en vue au moins de l'un de ces buts que les Jésuites et les Récollets en Canada se trouvaient en possession de biens considérables, lors de la cession de ce pays en 1763, par la France à l'Angleterre. Ils leur avaient été légués, par des personnes charitables et pieuses, expressément pour la propagation de la foi et de l'éducation catholique. C'est à ces conditions, civilisatrices et humanitaires, qu'en leur double qualité de missionnaires et d'instituteurs, ils étaient tenus de les administrer sous les auspices de l'Eglise et de l'Etat dont ils tenaient simultanément, à cet effet, l'autorité nécessaire. Ils étaient respectivement constitués en corporations civiles, canoniques et légales pour cette fin.

Ainsi, les circonstances relatives aux biens des Récollets étant les mêmes que celles relatives aux biens des Jésuites, les mêmes raisons et les mêmes principes peuvent être invoqués, et nous conduire, aisément à la même justesse des déductions qui en découlent ; savoir : que les biens de l'un et l'autre corps sont incontestablement la propriété de l'Eglise catholique, pour être, par elle ou par ses chargés de pouvoir, employés exclusivement à la propagation de la foi et de l'éducation catholique en Canada.(2)

---

(1) Un don fait pour des fins charitables et humanitaires est souvent un acte expiatoire, quelquefois même une restitution raisonnée et consciencieuse de la part du donateur. Dans l'un ou l'autre cas, qui a le droit d'intervenir entre la conscience timorée du donateur et Dieu ? Il est évident que, dans l'un et l'autre cas, les biens qui sont le produit de semblables donations, sont des propriétés sacrées, et que personne n'a le droit de les détourner de leur application primitive. Cette application doit donc avoir lieu sans modification, sans restriction ni réserve aucune.

(2) Les Canadiens, après avoir été dépouillés et privés d'une grande partie des moyens d'instruction dont ils avaient été si libéralement dotés par la religion et par la France catholique, ont naturellement été en proie au découragement, et même à la crainte à l'égard des

Il y avait donc toute raison de conclure que les revenus provenant des biens des anciens Jésuites seraient employés exclusivement à l'éducation catholique, et que, en l'absence de ce corps religieux enseignant, légalement établi en Canada, l'Evêque catholique de Québec serait, par l'acte de 1832, constitué l'administrateur de ces biens pour l'éducation de la jeunesse catholique en ce pays.

Une année avant la fondation de leur collège à Québec, les PP. Jésuites avaient fondé une résidence dans la ville naissante de Trois-Rivières, et, en 1642 le R. P.

établissements d'éducation qui leur restaient, puisqu'on a menacé le Séminaire de Québec, et surtout celui de St. Sulpice de Montréal, de s'emparer pareillement de leurs biens. Pendant longtemps la partie rurale du pays a généralement souffert de ce pénible état de choses, et les enfants ont été en grand nombre privés du bienfait de l'éducation.

En 1815, il n'y avait que 19 écoles en opération effective, et, en 1822, 32 dans le Bas-Canada. D'ailleurs, la guerre de 1812 avait beaucoup contribué à y retarder le progrès de l'éducation, et 12 à 15 ans suffirent à peine pour sortir de l'état de gène où nous avait jeté cette guerre plus coûteuse qu'utile.

Cependant, avant le système actuel de l'instruction primaire, les grandes villes du Bas-Canada étaient assez bien pourvues d'écoles, outre les séminaires dont un à Québec et deux à Montréal, où les jeunes gens bien disposés recevaient une instruction classique qui répondait parfaitement au besoin et au moyens des familles, de celles au moins qui étaient dans des conditions aisées.

Le clergé et les parents n'ont pas un seul instant cesser de s'occuper de suppléer convenablement au défaut de ces institutions ; mais il ne pouvaient facilement le faire, à un dégré suffisant, sans une loi permanente, et surtout sans l'assurance que nos établissements d'éducation seraient respectés et épargnés à l'avenir.

Cette assurance nous a été donnée par l'ordonnance du conseil spécial, passée en 1839, pour confirmer le Séminaire St, Sulpice de Montréal dans la pleine possession et jouissance des biens qu'il tient du roi de France depuis 1677, pour des fins religieuses et d'éducation, et une aide permanente nous a été offerte pour l'objet de l'éducation, par l'acte des écoles primaires, passée eu Septembre 1841. Bien qu'onéreuse et insuffisante pour répondre au besoin, cette aide a néanmoins été pour les amis de la bonne cause, un grand encouragement. L'inauguration n'a eu lieu qu'en Mai 1842, et, malheureusement sous des auspices très défavorables. Cette loi était très défectueuse, et en outre liée et subordonnée à une autre loi nouvelle instituant les municipalités rurales dans le Bas-Canada. Cette dernière loi, très impopulaire en ce pays, était inaugurée tout en même temps, mais ses dispositions, répudiées par le peuple, ne pouvaient que retarder le fonctionnement de la loi d'éducation. L'inauguration de cette loi eut lieu sans ostentation.

Cependant, il ne fallut que cet encouragement et cette assurance pour voir par tout le pays des établissements d'éducation en voie de construction. Aussi, il serait difficile de montrer un pays où il y eu plus de zèle pour l'éducation, et plus d'efforts et de sacrifices faits généralement pour la répandre depuis cette date qu'en Canada. On a donc eu grand tort d'accuser le peuple canadien et son vénérable clergé d'être opposés à l'éducation, et ce tort serait bien plus grave encore si cette accusation, injuste et injurieuse, était audacieusement portée contre nous par ceux-là même dont les maîtres nous ont dépouillés des biens qui étaient destinés à l'éducation de nos enfants.

Barthélemi Vimont bénissait, au nom de la nouvelle société de Notre-Dame, les fondements de la ville de Montréal. En 1692, les PP. Jésuites s'établissaient dans cette ville, d'une manière permanente, par la construction d'une résidence et d'une église à l'endroit appelé aujourd'hui «*Place Jacques-Cartier.*»

Environ 35 ans plus tard, en 1727, les habitants de la ville de Montréal priaient le Marquis de Beauharnais de porter les PP. Jésuites à y établir un collège.-(Voir l'annuaire de Ville-Marie.)

ANNEXE II

L'importance du clergé en éducation au Québec*

Tableaux et lectures de Louis-Philippe Audet.

* Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'éducation au Québec. Tome 1, p. 293-297-374-375.

* Audet, L.-P. Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2, p. 353-354-365.

TABLEAU XI

ÉVÊQUES ET COADJUTEURS DE QUÉBEC : 1760-1840

	Coadjuteur	ÉVÊQUE	À la retraite	Événements importants
1. Jean-Olivier BRIAND né à Plerin (France) 1715-1794		1766-84	1784-94	Excellents rapports avec les gouverneurs ; Acte de Québec ; invasion américaine.
2. Louis-Philippe Mariaucheau d'Esglis né à Québec 1710-1788	1772-84 (Dorylée)*	1784-88		Devient évêque de Québec à l'âge de 74 ans ; continue à résider à sa cure de Saint-Pierre de l'Ile d'Orléans.
3. Jean-François HUBERT né à Québec 1739-97	1786-88 (Almyre)*	1788-97	1797	S'intéresse aux catholiques anglophones de Nouvelle-Écosse et du Haut-Canada ; projet d'Université de 1789.
4. Charles-François Bailly de MESSEIN né à Varennes 1740-94	1789-94 (Capse)*			Reste curé de Pointe-aux-Trembles (Neuville) ; s'oppose à Mgr Hubert lors du projet d'Université en 1789.
5. Pierre DENAULT né à Montréal 1743-1806	1795-97 (Canathe)*	1797-1806		Reste curé de Longueuil et y réside ; laisse à Mgr Plessis le soin de traiter avec le gouverneur, à Québec ; loi scolaire de 1801.
6. Joseph-Octave PLESSIS né à Montréal 1763-1825	1801-06 (Canathe)*	1806-25		Attitude à l'égard de la loi scolaire de 1801 ; relations avec sir James Craig, Ryland et Jacob Mountain ; guerre américaine de 1812 ; fondation des séminaires de Nicolet, Saint-Hyacinthe, St-Roch (Québec); nomination de Mgr Lartigue à Montréal ; loi des Écoles de Fabrique (1824).
7. Bernard-Claude PANET né à Québec 1753-1833	1807-25 (Saldes)*	1825-32	1832-33	Fondation du collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière; tentatives de diviser l'Institution royale en 2 comités confessionnels; loi des Écoles de Syndics (1829).
8. Joseph SIGNAŸ né à Québec 1778-1850	1827-32 (Fussala)* Adm. 1833	1833-49	1849-50	Épidémie de choléra en 1832, 1834, 1849 ; incendies à Québec en 1845 ; progrès de l'éducation : collèges classiques ; érection de l'archidiocèse de Québec: (Québec, Montréal, Kingston, Toronto) en 1844 ; Insurrection de 1837-38.
9. Jean-Jacques LARTIGUE né à Montréal 1777-1840	(Telmesse)*	auxiliaire suffragant et vic. gén. de Québec à Montréal 1821-40		Difficultés avec les Sulpiciens ; attitude à l'égard des lois scolaires ; Ignace Bourget, secrétaire.

Le Tableau XII qui suit indique la liste des évêques anglicans qui ont eu juridiction sur le diocèse de Québec ainsi que ceux qui furent nommés par la suite, lorsque ce vaste diocèse fut divisé pour mieux servir la population protestante.

TABLEAU XII

ÉVÊQUES ANGLICANS DE QUÉBEC : 1760-1840 [36]

	ÉVÊQUE (Bishop)	Événements importants
1. Charles INGLIS, né en Irlande 1734-1816	Premier évêque anglican de la Nouvelle-Écosse 1787-93 (Québec) 1787-1816	Son diocèse comprenait également Terre-Neuve, l'Île du Prince-Édouard et le Québec. Visite Québec en 1789 ; incite lord Dorchester à établir une Université à Québec.
2. Jacob MOUNTAIN, né en Angleterre 1749-1825	1793-1825 1er évêque anglican de Québec)	Construit une cathédrale anglicane à Québec en 1804 ; visite huit fois son vaste diocèse comprenant le Québec et l'Ontario ; stimule la construction d'églises et d'écoles ; aide à l'établissement du Collège McGill ; inspirateur de la loi scolaire de 1801 établissant l'Institution royale.
3. Charles James STEWART, né en Écosse 1775-1837	1826-1836 (2e évêque anglican de Québec)	Visite régulièrement son diocèse ; constate le manque d'argent et d'hommes ; augmentation de la population du Haut-Canada : 164,000 en 1826 et 337,000 en 1835 ; établit le **Stewart Mission Fund** pour le soutien des missionnaires.
4. George Jehoshaphat MOUNTAIN, né en Angleterre 1789-1863 (second fils de Jacob)	1836-37 : 1837-63 (3e évêque anglican de Québec)	Coadjuteur du Bishop Stewart et évêque à Montréal. En 1837, il disposait de 85 ministres (51 dans le Haut-Canada et 34 dans le Bas-Canada) ; en 1841, érection de Trinity Church à Montréal ; grande activité ; s'occupe de l'organisation du Collège McGill ; en 1844, visite à la Rivière-Rouge ; en 1845, fondation du Bishop's College à Lennoxville ; en 1850, création du diocèse anglican de Montréal.
5. John STRACHAN, né en Écosse 1778-1867	1839-1867 1er évêque anglican de Toronto	En 1827, premier président du King's College à Toronto. En 1807, il avait épousé la veuve d'Andrew McGill (frère de James).

[36] Adam Shortt et Arthur Doughty, *Canada and its Provinces*, Toronto, 1914, vol. XI. « The Anglican Church and its Missions par L. Norman Tocker : 199-249 ; « The Presbyterian Church and its Missions par Charles W. Gordon : 249-303 ; « The Methodist Church : its Missions and Institutions par P. S. Rose : 303-345 ; « The Baptists in Canada par J. L. Gilmour : 345-379.

TABLEAU XIII

JÉSUITES QUI RESTÈRENT AU CANADA APRÈS LA CONQUÊTE

Liste des Pères ou Frères jésuites	Dates de naissance et de décès	Age au décès	Lieu du décès	Date d'arrivée en Nouvelle-France	Durée du séjour en Nouvelle-France (Québec)
1. Jean-Joseph CASOT (Frère, puis Père, ordonné prêtre en 1766.)	1728-1800	72 ans	Québec	1757	33 ans
2. Claude-Godefroy COQUART	1706-1765	59 ans	Chicoutimi	1740	15 ans
3. Pierre DuJAUNAY	1704-1780	76 ans	Québec	1734	46 ans
4. Pierre-René FLOQUET	1716-1782	66 ans	Québec	1744	38 ans
5. Charles GERMAIN	1707-1779	72 ans	?	1739	40 ans ?
6. Thomas de Villeneuve GIRAULT	1718-1794	76 ans	Québec	1754	40 ans
7. Augustin-Louis de GLAPION retourne en France en 1746 revient au Canada en 1758	1719-1790	71 ans	Québec	1739	39 ans
8. Antoine GORDAN	1717-1779	62 ans	Montréal	1749	30 ans
9. Frère Pierre GOURNAY dit Latour né à Montréal revint au Canada en 1752	1700-1767	67 ans	Montréal	1700	
10. Joseph HUGUET	1725-1783	63 ans	Sault-St-Louis	1757	26 ans
11. Jean-Baptiste de la BROSSE	1724-1782	58 ans	Tadoussac	1754	28 ans
12. Etienne LAUVERJAT	1679-1761	82 ans	Québec	1711	50 ans
13. Marie-Louis LEFRANC	1716-1776	60 ans	Québec	1749	27 ans
14. Alexis MAQUET (Frère, puis Père) ordonné prêtre en 1766)	1710-1775	65 ans	Québec	1737	38 ans
15. Jean-Baptiste de NEUVILLE	1722-1761	39 ans	Montréal	1746	15 ans
16. Jean-Baptiste NOËL Frère, puis Père ordonné par Mgr Briand en 1766	1728-1769	41 ans	?	1753	16 ans
17. Pierre-Daniel RICHER	1682-1770	88 ans	Québec	1714	56 ans
18. Jean-Baptiste de SAINT-PÉ	1686-1770	84 ans	Québec	1719	51 ans
19. Bernard WELL	1724-1791	67 ans	Montréal	1757	34 ans

p. 374

TABLEAU XIV

COLLÈGES CLASSIQUES ÉTABLIS DE 1760 À 1840

Institutions	Date de fondation	Fondateur	Organisation de l'institution Quelques dates historiques
1. Séminaire de Québec	1668	Messieurs du Séminaire	1668 : fondation du Petit Séminaire (maison de pension fondée par Mgr de Laval) 1765 : prend la relève du Collège des Jésuites et offre le cours des humanités.
2. Collège de Montréal	1765 1806	Messieurs de Saint-Sulpice : M. Curatteau de la Blaiserie, p.s.s.	1767 : fondation à la Longue-Pointe du Collège Saint-Raphaël ; 1773 : le Collège déménage au Château Vaudreuil ; 1790 : on ajoute aux classes de Lettres l'enseignement de la philosophie ; 1806 : devient le Collège de Montréal.
3. Séminaire de Nicolet	1803	Louis-Marie Brassard, curé Mgr Pierre Denaut et Mgr J. O. Plessis	– fondation d'une école élémentaire qui deviendra le séminaire ; 1821 : incorporation par charte royale ; 1836 : érection en petit séminaire ; – J.-B. Ferland, historien, y fut professeur.
4. Séminaire de Saint-Hyacinthe	1812	Antoine Girouard, curé	– d'abord collège ; 1835 : incorporation, érection en séminaire.
5. Collège Saint-Roch de Québec	1818	Mgr J. O. Plessis, évêque de Québec	– début des études classiques ; – le cours se terminait soit à Québec, soit à Nicolet ; 1829 : fermeture de ce collège.
6. Collège de Sainte-Thérèse de Blainville	1825	Messire Charles I. Ducharme	1841 : devient petit séminaire ; 1845 : acte d'incorporation.
7. Collège de Chambly	1825	Pierre M. Mignault, curé	– d'abord collège classique recevant beaucoup d'élèves américains ; – offrit également un cours abrégé de trois ans qui remplaça finalement le cours classique.
8. Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1829	Charles-F. Painchaud, curé	– cours classique ; cours commercial ; – cours élémentaire (mode mutuel) ; – cours d'agriculture (messire François Pilote) qui se transformera ultérieurement en École d'Agriculture ; – accueillait les catholiques et les protestants.
9. Collège de L'Assomption	1832	Dr J.-B. Meilleur Dr Louis-Joseph-Charles Cazeneuve, François Labelle, curé	– cette fondation rencontra de nombreuses oppositions à cause de la proximité du Collège de Montréal et du Collège de Sainte-Thérèse.

d) **Les Sociétés d'Éducation**

Les *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada* de 1820 à 1840, mentionnent fréquemment certaines associations bénévoles qui s'intéressèrent à l'éducation de la jeunesse et qui, dans plusieurs cas, avaient la responsabilité d'écoles qu'elles avaient fondées. Ces écoles, généralement de niveau élémentaire, ne furent pas strictement des écoles indépendantes car elles émargèrent régulièrement au budget de l'État et furent tenues de présenter chaque année un rapport de leurs activités pour obtenir la continuation des largesses gouvernementales.

Les principales organisations de ce genre furent les suivantes :

* **à Québec :**
  - **La Société d'Éducation de Québec**, fondée en en 1821 par J.-F. Perrault ;
    - accueillait 415 élèves en 1833, répartis en trois classes : une classe française pour les garçons ; une classe française pour les filles ; une classe anglaise mixte ;
    - reçut l'appui du clergé catholique et du Gouvernement ;
    - s'installa finalement, rue des Glacis.
  - **La Société d'École Britannique et Canadienne de Québec**, fondée en 1823 par Joseph-François Perrault pour les anglophones surtout ;
    - connut beaucoup de vogue : 150 élèves, surtout de la classe pauvre ;
    - s'installe finalement au faubourg Saint-Roch ;
    - s'occupa de la formation des maîtres selon le mode mutuel.
  - **L'École Nationale et Gratuite de Québec**, fondée en 1822 par un groupe de citoyens anglophones ;
    - accueille de 200 à 300 élèves pauvres ;
    - relève de l'Institution royale (aide du Gouvernement).

* **à Trois-Rivières :**
  - **La Société d'Éducation de Trois-Rivières**, fondée en 1830 au bénéfice d'une quarantaine d'élèves.

* **à Montréal :**
  - **La Société d'École Britannique et Canadienne de Montréal**, fondée en 1822 sous le patronage de Horatio Gates, Louis-Joseph Papineau et William Lunn ;
    - accueille plus de 300 enfants ; en 1832, en avait instruit 2300 ;
    - existait encore en 1846.
  - **L'École Nationale et Gratuite de Montréal** établie vers 1826 ;
    - accueille plus de 500 étudiants (337 garçons ; 170 filles) ;
    - relève de l'Institution royale (aide du Gouvernement).

* **à Berthier :**
  - **La Société d'Éducation de Berthier**, fondée en 1827 pour l'établissement d'une École centrale ou Académie neutre ; le maître fut L.M.R. Barbier. Cette institution était alimentée par quatre écoles élémentaires qui lui préparaient des élèves. En 1832-33, il y avait 35 élèves.

Joseph-François Perrault, protonotaire (1753-1844)

Archives publiques du Canada

Il y aurait beaucoup à dire sur ces Sociétés d'Éducation et sur ces Écoles britanniques et canadiennes aussi bien que nationales et gratuites. On retiendra que ces institutions étaient franchement **multiconfessionnelles** ou **neutres**, qu'elles accueillaient des **enfants pauvres** surtout et de toutes les croyances religieuses ; pour les élèves de langue française, on organisait des classes séparées pour les garçons et pour les filles. Ces écoles dispensaient généralement un enseignement élémentaire, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul, le français, l'anglais et parfois la religion. L'École britannique et canadienne de Québec et l'Académie de Berthier offraient un programme plus élaboré, plus avancé : géométrie, me-

8 – Les résolutions finales du Comité d'Éducation (1789)

Le 26 novembre 1789, le Comité d'Éducation se réunissait pour adopter les résolutions finales de son rapport à lord Dorchester concernant l'éducation dans la province du Bas-Canada. Voici d'abord quelques précisions relatives à la corporation qui devra régir la future université (ou collège) :

1. – « que la corporation soit créée par lettres patentes, capable de donations et successions perpétuelles avec l'autorité de faire des lois de communauté » (sic) ;
2. – que le Couronne ait droit d'inspection ;
3. – que les Juges et Evêques de la Province, qu'ils soient catholiques ou protestants, soient membres de la corporation *ex officio* ; qu'on y ajoute seize à vingt membres choisis parmi les notables du pays, moitié catholiques, moitié protestants ;
4. – que le but de ce collège soit exclusivement l'enseignement des sciences et que cette particularité soit inscrite dans la charte afin qu'on en exclut « toutes partialités, cérémonies, simboles et différence soit de la Communion protestante, soit de celle Catholique ».

Le Comité adopte enfin les six résolutions suivantes :

1. – « qu'il est expédient sans délai, d'instituer des écoles ouvertes de Paroisse ou de Village dans chaque district de la Province, à la décision des Magistrats du District, dans leurs Séances de Quartier.
2. – qu'il est aussi convenable que chaque district ait une école ouverte, dans le centre ou Ville de Comté du district.
3. – que l'instruction des écoles de Villages soit limitée à montrer à lire, à écrire et à chiffrer.
4. – que l'instruction dans l'école de district ou Comté s'étende aux règles de l'Arithmétique, aux Langues, à la Grammaire, à tenir les Livres, au Jaugeage, à la Navigation, à l'Arpentage et aux branches pratiques des Mathématiques.
5. – qu'il est avantageux d'établir une institution collégiale pour cultiver les arts libéraux et les sciences enseignées dans les Universités Européennes : excepté la Théologie des Chrétiens rapport au mélange des deux Communions, dont un secours mutuel est à désirer autant qu'elles y consentiront, et qui devraient trouver une provision pour les candidats dans l'état de Ministre de leurs Eglises respectives.
6. – qu'il est essentiel à l'origine et au succès de telles institutions d'incorporer une société à cet effet et que la Charte pourvoie sagement contre la dépravation de l'institution, et contre toutes les singularités sectaires laissant une libre carrière pour cultiver le cercle général des sciences ».

Rapport du Commité du Conseil sur l'objet d'augmenter les moiens d'éducation,
Québec, Samuel Neilson, 1790.

9 – Projet de fondation du Collège Clarence

Le projet d'établir une « Université » à Québec ne fut pas sans causer un certain émoi jusqu'à Montréal. Les Messieurs de Saint-Sulpice tentèrent alors d'obtenir l'autorisation de fonder, eux aussi, un collège-université à Montréal. Voici une partie du mémoire que M. Gabriel-Jean Brassier adressa à cette intention, au secrétaire du gouverneur, M. Henry Motz, le 10 octobre 1790 ; il demande donc des lettres patentes dans lesquelles il propose d'insérer les clauses suivantes :

1. – « Que les Ecclésiastiques du Séminaire de Montréal seront authorisés d'ouvrir, fonder et tenir un Collège dans la ditte Ville de Montréal sous le nom de Collège Clarence et sous l'Inspection de la Couronne pour enseigner à lire et écrire les Langues Anglaise, Française et Latine, les belles Lettres, La Philosophie, les Mathématiques dans leurs différentes Branches, spécialement la Navigation, l'Arpentage et le Génie, et dès que les circonstances le permettront le droit civile et les autres Sciences qui seront jugées les plus utiles au besoin de la Province.
2. – « Qu'à cette fin les dits Ecclésiastiques soient authorisés d'acquérir les terrains sis entre les rues St-Jacques, St-François, Notre-Dame et Place d'Armes désignés au Plan cy joint, et qu'il leur soit fait remise du droit D'Amortisse-

ment dü à Sa Majesté pour les dits terrins qui seront destinés à la fondation du dit Collège (sic).

3. – « Que ce Collège demeurera uni au dit Séminaire de Montréal dont le Supérieur et les Directeurs de concert avec l'Evêque de Québec ou diocésain auront droit de choisir, nommer, congédier et remplacer les Maîtres et Professeurs et de faire les règlements de communauté et de régie intérieure qui seront nécessaires.

4. – « Que le Principal du dit Collège qui sera toujours un des membres du dit Séminaire de Montréal, sera chargé de la dépense journalière du dit Collège et de la recette des pensions et retributions des Ecoliers à la charge de rendre compte chaque année de la recette et dépense à l'Assemblée générale du Supérieur, des directeurs du Séminaire et des Administrateurs laïcs.

5. – « Que les Marguilliers de l'œuvre et fabrique de la Paroisse Ste-Marie de Montréal auront droit de choisir et nommer, et de remplacer au cas de mort, ou absence, quatre administrateurs laïcs pour le temporel du dit Collège Avec Droit aux dits administrateurs de l'avis et consentement du Supérieur et des directeurs du Séminaire de Montréal d'acquérir et aliéner au profit du dit Collège, d'accepter et recevoir tous dons ou legs qui seraient faits au dit Collège et de les employer, ainsi que ce qui proviendra des épargnes du dit Collège, à l'avancement des Sciences et non autrement ; et dont il sera rendu compte annuellement en l'Assemblée Générale des Supérieurs et directeurs laics ; en la quelle assemblée seront arrêtés tous les règlements pour le temporel du dit Collège.

6. – « Que les Ecoliers, Maîtres, Professeurs et Domestiques du dit Collège jouiront des privilèges et immunités déjà accordés ou qui seront accordés aux autres Collèges de cette Province.

7. – « Que s'il s'établit une Université en cette Province où l'on prendra des Grades, les Ecoliers du Collège de Clarence seront admis à prendre les mêmes Grades dans la dite Université, sur un simple Certificat du principal du dit Collège de Clarence que les aspirants ont étudiés les tems requis par les Reglemens de la dite Université, La Science en la quelle ils souhaiteront prendre leur grades et Soutenant un Acte Publique en preuve de leur capacité ».

Archives du Canada, série Q. 48-2, 688-701.

p. 354

ANNEXE III

Le système scolaire selon Charles Mondelet*

* Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'éducation au Québec. Tome 2, p. 50-51.

Documents

7 – Le système scolaire de Charles Mondelet

Le publiciste de lord Sydenham, Charles Mondelet, décrit par le détail le système scolaire qu'il propose au Bas-Canada, système inspiré des recommandations d'Arthur Buller et de l'étude de systèmes scolaires étrangers. Voici comment il s'en explique dans sa Lettre XXX :

« La Province doit être divisée en arrondissements d'écoles de 300 chefs de famille ou habitants tenant feu et lieu ; le territoire doit aussi être pris en considération, afin de centraliser les chefs-lieux de manière à rendre le tout plus commode et avantageux pour les parents et les enfants.

Ces divisions doivent être faites par une commission dont la juridiction et les pouvoirs cesseront du moment qu'elle aura été complété et fait son Rapport.

Sur la représentation des Gardiens des écoles aux Inspecteurs, et par ces fonctionnaires au Surintendant, de nouvelles divisions seront faites, la population surnuméraire devant, dans l'intérim, faire partie des arrondissements d'écoles voisins.

Dans chaque arrondissement d'école l'on élira trois cotiseurs . . . un collecteur qui sera tenu de donner bonne et suffisante caution, etc.

Les argents perçus par les collecteurs en vertu des cotisations que feront les cotiseurs seront versés entre les mains du Trésorier du District qui sera nommé par le Gouverneur . . .

Il y aura dans chaque arrondissement des Gardiens des écoles qui seront revêtus des droits et des pouvoirs qu'auraient des Commissaires, des Syndics et des Visiteurs d'Écoles ; ce sont les ministres de la religion résidant dans chaque arrondissement, deux chefs de famille ou habitants tenant feu et lieu y résidant nommés par l'Inspecteur et deux par le Conseil de District, annuellement.

La province doit être divisée en cinq divisions d'inspection, chaque inspecteur devant être nommé par le Gouverneur durant bonne conduite.

A la tête de tout le système sera placé un Surintendant appelé **Surintendant des écoles élémentaires,** qui sera aussi nommé par le Gouverneur, durant bonne conduite.

Le Surintendant et les Inspecteurs seront tenus, sous peine de renvoi de s'abstenir de se mêler de politique ; ils seront de même tenus de décourager toutes distinctions nationales et principe de secte, ainsi que toutes discussions et notions de ce genre qui se manifesteraient ouvertement.

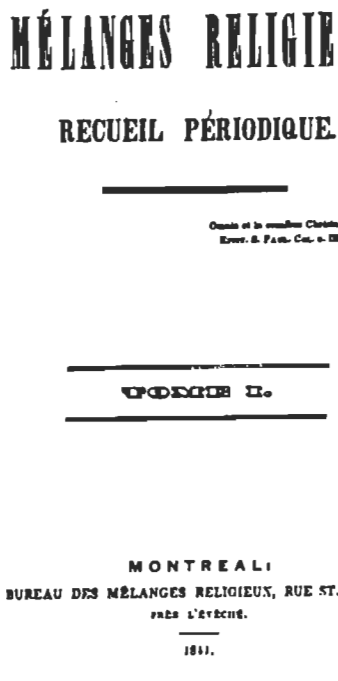
Pour empêcher que le Gouvernement ou le peuple ne se mêlent mal à propos des devoirs du Surintendant et des Inspecteurs et n'influent sur eux indirectement, ces fonctionnaires ne pourront être déplacés qu'après avoir été traduits et convaincus devant un tribunal qui consistera de sept membres (*sic*), deux nommés par le Conseil législatif, trois par la Chambre d'Assemblée et les Orateurs de l'une et de l'autre branche de la législature qui seront *ex officio* membres de ce tribunal.

Charles Mondelet,
Lettres sur l'éducation élémentaire et pratique,
lettre XXX.

ANNEXE IV

Le projet de loi scolaire de 1841 vu par les «Mélanges religieux»*

* Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'éducation au Québec. Tome 2, p. 44-45-50-51-52.



MÉLANGES RELIGIEUX,

RECUEIL PÉRIODIQUE.

Ornés et de gravures Chrétien. Encyc. & Fam. Cat. v. III. v. II.

TOME II.

MONTREAL:
BUREAU DES MÉLANGES RELIGIEUX, RUE ST. DENIS,
près l'évêché.

1841.

Page frontispice des *Mélanges Religieux*, organe de l'évêché de Montréal
Archives publiques du Canada

adressées à quelques personnes, notamment aux évêques catholiques de Kingston, de Montréal et de Québec. En l'absence de Mgr Ignace Bourget, en voyage en Europe, ce furent MM. A. Manseau et H. Hudon qui en firent une recension dans l'organe de l'évêché de Montréal, les *Mélanges religieux*. Le numéro du 13 août fut presque entièrement consacré à cette question : analyse de la loi, commentaires assez peu sympathiques, requêtes de Mgr Rémi Gaulin, évêque de Kingston et de MM. Manseau et Hudon, vicaires généraux et administrateurs du diocèse de Montréal, demandant instamment à lord Sydenham la modification du texte de la loi. On lira dans la section « Documents » un substantiel résumé du projet de loi, tel que présenté dans les *Mélanges religieux* [35]. [*Document 8*, p. 51]

Les **commentaires** du rédacteur **des Mélanges** se ramènent aux points suivants : 1) le Parlement paraît bien pressé d'aller vite en besogne : à peine le projet de loi est-il présenté le 20 juillet, qu'il est imprimé au début d'août et que dès le 3 août on procède à la deuxième lecture ; 2) il est inconcevable que les législateurs n'aient pas jugé bon de consulter, sur un sujet de cette importance, le clergé et le peuple lui-même ; 3) il est pour le moins extraordinaire que l'on concentre dans les mains d'un seul homme, le *Surintendant*, tous les pouvoirs pour « former à son goût la jeunesse du pays » ; il a l'argent, les employés, l'appui du Gouvernement, il nommera lui-même le Bureau des examinateurs, il peut régenter maîtres et élèves, décider du dogme et de la morale, choisir les livres scolaires, accepter ou rejeter les instituteurs en jugeant de leur compétence et de leur moralité ; 4) la loi ne présente aucune garantie pour protéger la foi des catholiques ; 5) la loi s'empare de biens qui ne lui appartiennent pas — les biens des Jésuites — et pour des fins autres que celles de leur destination première ; 6) les parents devront payer pour des écoles sans avoir l'assurance d'y pouvoir envoyer leurs enfants ; 7) le projet de loi écarte enfin les évêques et le clergé catholique des écoles sur lesquelles ils ont, de droit divin, un droit de regard [36].

c) Protestation des Évêques contre le projet de loi 1941

Cette charge se termine par la protestation énergique de Mgr Rémi Gaulin, évêque catholique de Kingston et de MM. Manseau et Hudon :

> « *Ce Bill est grandement injurieux aux catholiques en général, dans la province, et au clergé catholique en particulier. En effet, ce Bill permet au Gouverneur d'établir un surintendant général de toutes les écoles de la province, lequel surintendant nommerait arbitrairement un Bureau d'examinateurs, composé de cinq personnes, pour chaque district municipal. Ce surintendant et ces examinateurs pourront être tous étrangers, hostiles même au catholicisme. Nous sommes loin de croire que de pareilles appréhensions puissent se réaliser sous l'administration de Votre Seigneurie. Mais Votre Seigneurie aper-*

[35] *Mélanges religieux*, II : 69-71.

[36] *Ibid.*, : II : 71-74.

cevra la légitimité de ces mêmes appréhensions dans le cas où un Exécutif moins libéral et moins tolérant, concourrait à certaines démarches pour décatholiciser le Canada. Supposant que cette occurence advienne, n'est-il pas légitime de croire que le surintendant, et par suite les examinateurs seront hostiles aux catholiques. Cependant, ce sont ces examinateurs qui décideront quelles matières seront étudiées dans les écoles et dans quels livres elles seront étudiées, et qui établiront les règles générales pour la conduite de ces mêmes écoles. Il ne pourrait donc exister une loi plus propre à exciter le mécontentement universel des catholiques et à raviver de funestes antipathies. Permettez-nous de le dire à Votre Seigneurie, il y a un moyen plus expédient et plus naturel d'avancer le progrès si désirable de l'instruction primaire, en cette province. Ce serait, ce nous semble, de la part du gouvernement, de se contenter de favoriser par des moyens pécuniaires des écoles catholiques, distinctes et séparées des autres dénominations religieuses, sans préjudice des secours que la loi pourra accorder à celles-ci. Au reste, les maîtres, ainsi que les livres en usage dans les écoles catholiques, devraient être sous le contrôle de leur Église conformément à d'anciennes lois du pays qui n'ont pas été abrogées . . . Nous avons la ferme espérance que Votre Seigneurie ne permettra pas (que ce Bill) devienne la loi du pays avant que l'opinion des catholiques, et des autres dénominations religieuses dont les droits pourraient être également lésés, ait eu le temps de se manifester[37] ».

La pétition rappelait en outre que le clergé catholique semblait écarté, pour les fins de cette loi scolaire, de toute influence et participation, même si le projet de loi faisait quelquefois mention d'ecclésiastiques *(Clergymen)*, ceux-ci, grâce à de savantes manœuvres pouvant fort bien n'être ni des évêques, ni des prêtres catholiques. Enfin, l'évêque insiste pour obtenir la rétrocession des biens des Jésuites et leur utilisation pour le soutien des collèges et écoles catholiques. Le 20 août 1841 cette pétition était soumise à la Chambre, puis référée au comité responsable des problèmes d'éducation[38].

Quelques jours plus tard, l'évêque de Québec, **Mgr Joseph Signaÿ** et son coadjuteur, **Mgr Pierre-Flavien Turgeon,** adressaient leurs protestations dans le même sens à la Chambre d'Assemblée. Après avoir noté que le projet de loi ne semblait pas de nature à dispenser « une éducation saine et libérale dans toute la province », ils déploraient, à leur tour, que le pouvoir immense donné au surintendant et aux examinateurs choisis par lui « donne lieu de craindre que ces écoles ne soient conduites dans des vues qui seraient loin d'être en harmonie avec les opinions religieuses des parents des enfants qui doivent y recevoir l'éducation » et que ce résultat est d'autant plus à appréhender qu'on semble vouloir exclure le clergé de toute participation à une œuvre qui, pour être profitable à la société, doit être basée sur la religion[39].

Ces énergiques protestations furent accompagnées de plusieurs autres venant d'ecclésiastiques, notamment du diocèse de Montréal, réunis au presbytère de Repentigny sous la présidence du vicaire-général M. P. Viau[40]. **Les membres du Parlement furent impressionnés** par cette volumineuse correspondance. Étienne Parent écrivait dans le journal *Le Canadien* du 25 août : *Je vois que le clergé catholique n'a pas tardé à protester contre le système d'éducation élémentaire proposé par le gouvernement . . . Ce bill comme toutes les autres mesures de l'administration actuelle, a été rédigé dans des vues de concentration du pouvoir entre les mains de l'exécutif, et les actes de cette administration nous ont assez clairement démontré quel usage l'on prétend faire de ce pouvoir* ». Puis, le député de Saguenay exprime l'opinion que le projet de loi ne sera probablement pas adopté au cours de la

[37] *Ibid.*, : II : 74-75.

[38] JALPC, 1841, : 415, 440, 441.

[39] *Mélanges religieux* : II : 20 août 1841 : 101-2. Document daté du 17 août 1841.

[40] *Ibid.*, II : 132-3. Voir également les protestations de l'abbé P. S. de Lamothe et des curés Bonin, Belleau, Poirier, Desève et Ménard. Cette protestation arriva quelques jours après l'adoption de la loi, soit le 22 septembre 1841. Cf. *Mélanges religieux*, II : 223-4.

la loi donnait une autorité toute-puissante et dont il était permis de mettre en doute les bonnes intentions. Les commissaires d'écoles placés au bas des échelons administratifs en étaient réduits au rôle de petits fonctionnaires, à peu près dénués de pouvoirs, travailleurs obscurs aux ordres du Bureau d'Éducation, c'est-à-dire du Conseil de district.

Malgré ces lacunes, unanimement les journaux et les hommes publics mettent alors l'accent sur l'importance de l'éducation qui devient, selon *L'Aurore des Canadas*, « l'étoile régénératrice du genre humain », le dernier ancre (*sic*) de salut dans le naufrage . . . une boussole que se présente fort heureusement dans les ténèbres de la tempête pour nous empêcher de nous égarer et de nous perdre [53] ». De même Étienne Parent y verra une source de régénération collective : « Un peuple normal, religieux et instruit, écrit-il, ne saurait être un peuple esclave et sans industrie. L'éducation morale et religieuse est le fondement de la prospérité, de la liberté et de la gloire d'un peuple [54] ». Enfin, on y verra même le moyen par excellence pour assurer aux Canadiens français la maîtrise politique et économique. [*Document 9*, p. 52]

Tel était le système imaginé par lord Sydenham et grâce auquel il avait rêvé de réaliser l'unité parfaite des deux provinces. Mais il avait compté sans l'évolution politique au Canada. Avec l'administration de sir Charles Bagot, ce qui devait être un État unique s'achemina résolument vers un système fédératif. Même si le pays conservait un seul Parlement, chaque groupe ethnique gardait ses particularismes régionaux. Malgré tout, la loi de 1841 va conduire rapidement grâce à la conquête de la responsabilité ministérielle, vers un organisme scolaire plus stable et plus en harmonie avec les besoins de chacune des deux provinces.

---

[53] *Le Fantasque*, 21 juin et 30 novembre 1841. Cité par Marcel Lajeunesse, *op. cit.*, : 43-44.

[54] *Le Canadien*, 10 novembre 1841. Cité par Marcel Lajeunesse, *op. cit.*, : 44.

8 – Le projet de loi scolaire de 1841 vu par les « Mélanges religieux »

(Organisation scolaire selon la loi de 1841)

Les Mélanges religieux étaient l'organe de l'évêché de Montréal. Dès la publication du projet de loi scolaire, en 1841, ce périodique en fit une analyse substantielle dans son numéro du 13 août 1841 :

« Ce Bill commence par rappeler trois Ordonnances sur les écoles passées par la Législature du Haut-Canada . . . puis il établit un fonds permanent, pour le support et l'encouragement des écoles, dans toutes les paroisses et townships. Ce fonds se composera des intérêts des argents qui proviendraient: 1. de la vente ou des baux des terres ci-devant accordées, par la couronne, ou qui seraient par la suite accordées par la législature, pour le support des écoles ; 2. De la vente ou des baux des biens des Jésuites ; 3. De cotisations prélevées sur les habitants de chaque paroisse et township.

« Le Bill pourvoit comme suit à l'administration des écoles. Le gouvernement appointerait un surintendant de l'éducation et un secrétaire ; ces officiers tiendraient leurs charges sous bon plaisir. Les principaux devoirs du surintendant seraient : 1. De répartir entre les différents districts municipaux, l'argent annuellement voté par la Législature, sur le fonds commun. 2. De dresser des formules et des instructions pour les personnes qui seraient employées à mettre cet acte à effet. 3. D'établir dans les susdits districts municipaux, un *Bureau d'examinateurs*, composé de cinq personnes, dont deux seraient nécessairement ecclésiastiques résidents.

« Les attributions de ce bureau d'examinateurs seraient :

1) de régler le cours d'études, de décider quels livres seraient usités, et d'établir les règles générales pour la conduite des écoles.

2) D'examiner les personnes recommandées pour enseigner, et de refuser celles qui ne seraient pas qualifiées.

3) De décider finalement de toutes disputes relatives aux écoles.

4) De nommer un ou plusieurs membres de leur corps, pour visiter, au moins tous les trois mois, les écoles du district et faire rapport annuellement au surintendant.

p. 51-52

« Il serait de plus statué que le conseil de district de chaque district municipal serait un *bureau d'éducation* pour le dit district, avec les attributions suivantes : 1) de diviser les districts en arrondissements d'écoles, contenant pas moins de ..... enfants, entre l'âge de 5 à 16 ans. 2) de distribuer les fonds aux arrondissements, proportionnellement au nombre d'enfants. 3) de répartir et de prélever, sur les habitants de chaque arrondissement, une somme n'excédant pas ..... pour l'érection d'une maison d'école. 4) de répartir une somme annuelle pour l'achat des livres, tels qu'ils seraient recommandés par le bureau d'examinateurs.

« En outre, il y aurait dans chaque paroisse ou township, cinq commissaires, dont le conseiller de district pour la paroisse ou le township, serait le président de la commission ; les quatre autres membres devant être élus annuellement dans l'assemblée annuelle de la paroisse ou du township, en la manière prescrite pour l'élection des autres officiers de paroisse ou de township du même lieu ; et les devoirs des dits commissaires seraient : 1) de choisir l'emplacement d'une maison d'école dans chaque arrondissement d'école où il n'y en aurait pas, et de faire l'estimation du coût de tel emplacement et maison, ainsi que des autres frais pour fournir à chaque école les choses nécessaires ; 2) de nommer un de leurs membres pour surveiller les écoles et les maisons d'écoles dans chaque arrondissement ; 3) de nommer et destituer les instituteurs lesquels devront être sujets britanniques, nés ou naturalisés ; 4) d'exempter les personnes (jusqu'au nombre de dix dans chaque arrondissement), de payer le salaire des instituteurs ; 5) de visiter chaque école, par un de leurs membres, au moins une fois le mois, pour en faire rapport, etc.

« Le collecteur de chaque paroisse ou township serait autorisé à **prélever les contributions pour les écoles ;** ces contributions devraient être au moins égales, pour chaque localité, à la somme allouée pour le même lieu. Pour qu'une école eût droit à une allocation, il faudrait qu'elle eût été fréquentée par au moins 20 enfants et que les habitants de l'arrondissement eussent payé leur cotisation.

« Dans les cités et villes incorporées, les pouvoirs donnés aux conseils de districts, seraient exercés par la corporation.

« De plus, il serait nommé par le Gouverneur un **bureau d'examinateurs** pour chaque cité et ville incorporée. Sept personnes au moins et pas plus de neuf composeraient ce bureau. Trois des membres au moins seront des ecclésiastiques (*Clergymen*) des différentes dénominations religieuses ; le maire de l'endroit serait président. Les devoir du bureau seraient les mêmes que ceux des bureaux de districts ».

9 – L'éducation, instrument de reconquête politique et économique

Le journal humoristique Le Fantasque, *dans son édition du 28 février 1842 soulignait comme suit l'importance qu'il attachait à l'éducation, instrument de reconquête politique et économique :*

« L'éducation est la seule arme triomphante que le Canadien puisse désormais opposer à son envahisseur antagoniste ; non pas seulement pour conserver sa supériorité, son égalité ; mais pour assurer même son existence sur le sol natal. L'éducation des masses est la seule barrière qu'on puisse offrir à la tyrannie dans cette portion du globe où il ne serait pas possible d'asservir un peuple éclairé. L'éducation seule, oui seule, peut remédier à tous les maux qui ont pesé jusqu'ici sur le peuple qui déjà possède l'éducation morale ; c'est par l'éducation que le pauvre comme le riche peut comprendre et défendre ses droits ; c'est par l'éducation que le peuple comprendra que pour lutter avec avantage sur le terrain politique aussi bien que sur celui de l'industrie il faut une constante unité d'efforts ; c'est par l'éducation qu'on s'affranchira du joug commercial ; c'est par l'éducation que l'on remédiera même au déficit bien marqué dans les récoltes, car sans y bien réfléchir on verra qu'il ne provient que d'un système très négligé d'agriculture, dans l'appauvrissement des terres sur lesquelles on vit des siècles sans rien leur rendre ».

Le Fantasque
20 février 1842,
cité par Marcel Lajeunesse dans
L'opion canadienne-française et les problèmes d'éducation au Bas-Canada, 1840-1846: 44 [1].

---

[1] Le même journal prêtait au chef de l'administration la ferme intention de ne rien changer aux conditions politiques, économiques et sociales des Canadiens français : « Vos pères étaient aussi gras sans tant d'éducation ; que cela vous serve d'exemple pour vos enfants, qu'ils apprennent l'almanach, la crainte de Dieu et du gouvernement, c'est plus qu'il n'en faut pour naître, vivre et mourir » (*Le Fantasque*, 21 juin 1841). Ces propos ont-ils réellement été tenus par lord Sydenham ? La citation du journal québécois nous semble insuffisante pour le prouver.

ANNEXE V

Observation sur le fonctionnement des lois d'éducation par Jean-Baptiste Meilleur*

* Meilleur, J.-B. (1876). Mémorial de l'éducation. Éditions des Presses à Vapeur de Léger Brousseau, p. 315 à 317.

MÉMORIAL DE L'ÉDUCATION

CHAPITRE QUATRIÈME

LXVII

OBSERVATION SUR LE FONCTIONNEMENT DES LOIS D'ÉDUCATION DEPUIS 1842 JUSQU'À 1855.[1]

Depuis que j'ai laissé le département de l'Istruction Publique, nombre de personnes, et des plus respectables, m'ont demandé de publier une série de mes rapports et de mes circulaires sur l'éducation primaire du Bas-Canada, accompagnés de telles remarques que je jugerais à propos de faire pour la meilleure intelligence de la chose. Mais ce travail me paraissant considérable et presque au-dessus de mes forces, vû surtout mes occupations journalières, j'ai hésité jusqu'à ce jour de l'entreprendre, sans pourtant avoir jamais décidé de ne pas le faire. J'ai même souvent pensé que je devais me rendre à cette demande réitérée, quand ce ne serait que pour remplir un dernier devoir envers les amis de l'éducation et envers la jeunesse de mon pays.

Ce serait le moyen de rendre justice à toutes les parties qui ont pris part à cette belle cause et se sont intéressées à la faire triompher de tous les obstacles qui s'opposaient à son succès. Toutefois, il me sera bien permis, sans doute, comme étant la personne qui a eu le plus à faire pour les combattre et pour les vaincre, de me rendre, aussi, un peu justice à moi-même. Au reste, j'ai raison de croire qu'on s'attend à cet acte de juste appréciation de ma part qui devra être ni partial ni trop restreint.

Il est des circonstances qui m'invitent, d'autres qui me commandent de le faire, et dans tous les cas, je sens que, en le faisant, je remplirai un devoir.

Je sens bien que la tâche est ardue, et, en tant que son exécution me concerne personnellement, extrêmement délicate. Je vais néanmoins l'entreprendre, sans toutefois dissimuler que le principal motif qui me fait agir, est l'espoir, non de

---

[1] En comprenant l'historique des institutions d'éducation qui ont pris existence entre 1842 et 1855 inclusivement dans le Bas-Canada, et mentionnées par ordre de date dans un chapitre précédent, les deux chapitres suivants et celui qui contient des extraits de journaux périodiques, contiennent l'histoire abrégée de mon administration comme surintendant de l'instruction publique de ce pays.

pouvoir répondre convenablement à l'attente, mais d'atteindre, bien que faiblement, peut-être, ce double but, tout en satisfaisant un peu à la curiosité et au droit de l'histoire.

En effet, l'instruction d'un peuple, et la législation dont son pays est doté pour la répandre, constituent une partie importante de son histoire, qui ne doit pas être entièrement laissée dans l'oubli, ni être abandonnée à une appréciation trop tardive et hasardée. Toutes les lois, toutes les mesures réunies, tous les moyens et sacrifices mis en pratique pour répandre l'instruction, doivent être notés et étudiés soigneusement dans tous leurs degrés d'opération, dans toutes leurs phases et tendances, dans tous leurs résultats appréciables, depuis l'initiative jusqu'à l'actualité, car c'est justice due aux parties initiées et au peuple que de le faire. Cette étude empêche de revenir sans cesse aux moyens impraticables qui auraient été rejetés, et cette justice, ainsi rendue à qui de droit, a l'effet d'établir le mérite réel et légitime, de mettre un frein à l'ambition désordonnée et d'arrêter les cabales, en flétrissant ceux qui se sont coalisés pour ralentir le succès de la loi et le progrès de l'éducation.

Or, les rapports et circulaires que j'ai écrits sur ce sujet, pendant ma longue administration, feraient voir toutes ces choses, et jusqu'à quel degré elles ont eu lieu pendant sa durée. On verrait par ces documents, que je n'ai rien négligé pour remplir scrupuleusement mon devoir; que j'ai signalé, avec indépendance et impartialité, tout ce qui se passait sous les auspices de la loi d'éducation, et sous l'influence de l'opposition qu'à son début surtout cette loi a rencontrée dans plusieurs parties du pays ; et l'on verrait que si, dès lors, la loi n'a pas bien fonctionné partout, la chose n'a dépendu ni de moi ni des nombreux amis de l'éducation, dont les efforts et les sacrifices, pour en faire atteindre le but, sont au dessus de tout éloge.

Malheureusement, l'opposition ne se composait pas seulement de ceux qui agissaient ouvertement ; elle comptait encore des hommes qui, par la position qu'ils occupaient, et par la nature des devoirs qui leur étaient dévolus, auraient dû nous soutenir et nous encourager, mais qui, pour des raisons à eux seuls connues, nous faisaient des embarras, et ne m'offraient à moi personnellement que le découragement et l'abattement au milieu du combat que j'avais à soutenir. Plus d'un personnage important peut se reconnaître à cette seule observation que je ne fais ici que pour donner une idée de la position difficile que de part et d'autre on m'a faite pendant mon administration.

Cependant, pas moins de neuf des principaux opposants sont défunts aujourd'hui, et la plupart déjà depuis nombre d'années. Ils étaient tous plus ou moins élevés dans l'échelle sociale, et surtout dans les partis politiques, où ils jouaient chacun un rôle préjudiciable au fonctionnement de la loi d'éducation. Quatre des plus actifs et des plus influents étaient membres du Parlement Provincial, et leur opposition se faisait sentir jusque dans le gouvernement ; mais elle n'eût pas partout le même

effet. Cet effet dépendait beaucoup de la disposition, mais surtout de la force et de l'indépendance relative des ministères.

Trois de ces opposants moururent dès les premières années du fonctionnement de la loi d'éducation, toutefois, après avoir été destitués de plusieurs charges honorifiques, qu'ils tenaient du gouvernement deux autres ayant reconnu leur erreur, laissèrent, bien que tard, l'opposition et se rangèrent du côté de la loi pour contribuer à la faire fonctionner. Au reste, l'opinion publique était tellement éclairée et édifiée à cette époque, que l'intérêt personnel de ces opposants demandait qu'ils fissent le sacrifice de la leur, afin de pouvoir conserver un reste de popularité. L'un d'eux a renoncé formellement aux pratiques d'opposition, et un autre a fait assez de bien à la cause de l'éducation et à la Religion pour couvrir honorablement ses fautes. Mais arrêtons-nous à la mémoire des défunts et de l'inviolabilité de leurs tombeaux; inclinons-nous silencieusement devant eux, car, ils sont sacrés, et la charité nous commande de ne pas troubler leur sommeil éternel.

L'opposition formelle et l'opposition indirecte étaient également offertes par des hommes égoïstes et des ambitieux, intéressés au même degré à gêner, et même à empêcher le fonctionnement de la loi d'éducation, et, pour combattre les uns et déjouer les autres, il m'a fallu faire, surtout pendant quatre à cinq ans, de fréquentes courses par tout le pays. Je rencontrais dans ces tournées, les habitants assemblés, leur expliquais les principes de la loi, les exhortais à les mettre fidèlement en pratique, et leur faisais voir les grands avantages qui devaient nécessairement en résulter pour leurs enfants, pour la patrie et pour la religion. D'un autre côté, mes rapports et circulaires se succédaient rapidement ; les premiers auprès du gouvernement et les autres auprès des officiers de la loi.

J'ai écrit dix huit rapports pour l'information et l'usage du gouvernement et près de trente circulaires pour la gouverne des personnes qui étaient appelées à prendre part au fonctionnement local de la loi d'éducation primaire.

Ces circulaires contenaient les explications et les règles de conduite dont avaient besoin, pour leur gouverne, les officiers de la loi sur les lieux, et elles ont toutes en leur application générale et utile. Le fait est que, pour la plupart, elles servaient encore de guide dans les affaires scolaires. Dans tous les cas, elles étaient souvent invoquées et consultées.

ANNEXE VI

La mission de l'institutrice*

---

* L'Enseignement Primaire (1905). p. 3 à 5.

* Ross, M^{gr} F.-X. (1931). Pédagogie théorique et pratique. 4^{e} éd., Imprimerie Charrier et Dugal Limitée, p. 5 à 25.

Septembre 1905 No 1.
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 3

PEDAGOGIE

Soyons à la hauteur de notre mission

Plus que jamais le personnel enseignant de notre province est l'objet de l'attention des journaux et du public. Il importe donc, pour les *instituteurs* et les institutrices, d'étudier consciencieusement les méthodes et les procédés les mieux appropriés aux écoles qu'ils dirigent, et de s'inspirer avec prudence des exemples des maîtres de la pédagogie moderne et d'avoir recours surtout aux maîtres de la pédagogie chrétienne.

Que l'on ne s'imagine pas que l'enseignement au degré primaire ne requiert aucune préparation : ce sont les maîtres et les maîtresses des classes élémentaires qui doivent surtout mesurer leurs paroles et doser leurs leçons avec discernement.

Il y a plus d'un siècle, l'abbé Lhomond (1) écrivait cette réflexion éternellement vraie :

« Quand on parle à des enfants, il y a une mesure de connaissance à laquelle on doit se borner, parce qu'ils ne sont pas capables d'en recevoir davantage. Il est surtout important de ne pas leur présenter plusieurs objets à la fois ; il faut, pour ainsi dire, faire entrer dans leur esprit les idées une à une, comme on introduit une liqueur goutte à goutte dans un vase dont l'embouchure est étroite : si vous en versez trop en même temps, la liqueur se répand et rien n'entre dans le vase. Il y a aussi un ordre à garder. Enfin, il y a une manière de s'énoncer accommodée à leur faiblesse. »

C'est précisément cette *manière* d'enseigner aux élèves du cours primaire qu'il convient de rechercher dans les ouvrages spéciaux et les revues à notre disposition. Par une étude intelligente et persévérante des meilleurs auteurs de pédagogie, par l'observation de chaque jour du caractère de ses élèves, de leurs aptitudes, de leurs progrès et des difficultés que plusieurs ont à surmonter, par une surveillance constante de ses actes en classe, l'instituteur peut faire de rapides progrès dans la science pédagogique.

(1) Prêtre français, aussi modeste que savant: 1727 à 1794. Cet éducateur célèbre composa les *Eléments de la Grammaire française*, puis les *Eléments de la Grammaire latine*, l'*Epitome*, le *De Viris*, la *Doctrine Chrétienne*, l'*Histoire abrégée de la Religion*, l'*Histoire abrégée de l'Eglise*.

Chaque année, nous redisons aux élèves de l'Ecole normale Laval cette page depuis plus de quinze ans consignée dans nos notes du cours de pédagogie :

« Votre carrière est belle, mais elle n'est ni brillante, ni lucrative ; elle vous entoure d'une jeunesse qui est l'espoir de la religion et de la patrie ; jeunesse vive, spirituelle, docile, accessible aux nobles pensées et aux sentiments généreux ; avide de contes, d'instruction, de nouveautés de tout genre ; désireuse d'aimer et d'être aimée ; confiante en tous ceux que lui désigne sa sensibilité, mais un peu sauvage. Instituteurs, c'est cette jeunesse qui vient à vous, vous écouter, vous suivre, vous imiter, vous chérir, vous vénérer. Elle formera votre société pendant toute votre vie ; elle vous entourera de tout ce que la reconnaissance et le cœur humain ont de plus beau et de plus pur. Si vous savez lui faire le bien qu'elle vous demande, que la Famille, l'Eglise et la Patrie vous demandent, oh ! alors, grâce à sa reconnaissance, votre vieillesse, comme votre âge mûr, se couvrira de fleurs qui se renouvelleront d'année en année. Toutes ces têtes qui vous entourent, avec leur riche profusion de cheveux blonds, bruns ou noirs, vous feront oublier les cheveux blancs de la vôtre, et le sourire de leur piété filiale effacera les rides de votre front. Mais si vous manquiez à votre mission, il n'y aurait pas de carrière plus malheureuse que la vôtre ; il n'y aurait pas de jugement dont la sévérité fût comparable aux condamnations dont votre incapacité ou votre infidélité serait flétrie par ces générations, qui se succèderaient avec des colères toujours plus vives. »

Ajoutons que l'enseignement est une carrière qui exige une véritable vocation, à cause de son caractère plutôt apostolique. Il faut donc aimer véritablement les élèves et la classe elle-même pour accomplir ses devoirs d'éducateur avec zèle, dignité et ponctualité. La préparation des leçons mérite une place importante dans la vie de l'instituteur et de l'institutrice. L'étude du caractère des élèves constituera aussi une tâche de tous les jours. Les moyens à prendre pour mériter l'estime des élèves sont nombreux : il faut rechercher les plus judicieux. En voici quelques-uns : 1° Bien préparer ses leçons ; 2° Avoir de la constance dans ses jugements et ses résolutions ; 3° Etre grave, digne, modeste ; 4° Retenir les mouvements d'impatience et d'humeur ; 5° Conserver l'empire sur soi-même ; 6° Observer la justice et la charité en tout ; 7° Ne jamais commettre de bassesses pour obtenir la popularité en classe ; 8° Aimer tous les élèves également : éviter les préférences ; 9° Ne pas être trop soupçonneux à l'égard des élèves ; 10° Veiller sur sa conduite.

Enfin ne pas proportionner ses efforts à la modicité du traitement que l'on vous accorde. De l'efficacité de votre enseignement dépend beaucoup l'amélioration de votre sort. Si nombre de municipalités font preuve de mesquinerie — ce qui est vraiment honteux — plusieurs, en revanche, savent reconnaître le mérite des instituteurs et des institutrices en leur accordant un traitement raisonnable.

Dans l'enseignement comme dans les autres carrières, chacun peut être l'artisan de son succès.

C.-J. MAGNAN.

PÉDAGOGIE

THÉORIQUE

— ET —

PRATIQUE

4ième ÉDITION

Adaptée au nouveau programme

— PAR —

Mgr FRANÇOIS-XAVIER ROSS

ÉVÊQUE DE GASPÉ

EX-PRINCIPAL DE L'ÉCOLE NORMALE DE RIMOUSKI

Prenez cet enfant et élevez-le pour moi, et je vous en récompenserai.

(Exod, II, 9).

QUÉBEC

Imp. CHARRIER & DUGAL, Limitée

—

1931

PRÉLIMINAIRES

Pédagogie et Éducation

1. — **Pédagogie.** La pédagogie est la science et l'art de l'éducation.

EXPLICATION. 1° La pédagogie est une *science*, c'est-à-dire un ensemble de connaissances appuyées sur des principes certains, connaissances qui se raisonnent, qui s'enchaînent, et que tout homme peut acquérir par l'étude.

2° C'est aussi un *art*, parce qu'elle donne des règles pratiques qui dirigent l'éducateur dans son travail d'éducation.

L'art d'éduquer suppose des aptitudes, mais " il n'y a pas d'art sans science " (1). Les deux sont nécessaires. La science *dirige* et *perfectionne* les aptitudes. Grâce à ces aptitudes développées par la science pédagogique et perfectionnées par une pratique intelligente, l'éducatrice peut acquérir une grande habileté et atteindre un haut degré de perfection dans le travail d'éducation.

Un peintre qui connaîtrait bien toutes les règles de la peinture, aurait la *science* de son art, il serait un *savant*. S'il est en outre doué de la nature, s'il a la puissance d'invention et la force d'expression pour traduire par son pinceau l'idéal qu'il entrevoit dans son esprit, il est *artiste*, et il peut produire un chef-d'œuvre. Ainsi, par les aptitudes jointes à la science, développées et dirigées par elle, perfectionnées par la pratique, l'homme qui s'applique à l'éducation des autres peut devenir *artiste* en éducation, c'est-à-dire atteindre le degré de perfection qui s'approche le plus de l'idéal : les âmes des enfants formés par ses soins pourront être des chefs-d'œuvre d'éducation. L'institutrice ne doit donc pas dédaigner l'étude de la pédagogie sous prétexte qu'elle possède des aptitudes.

3° C'est la science de *l'éducation*. Nous employons ce mot de préférence à *enseignement*, parce qu'il est plus général, comprenant à la fois l'*instruction* donnée par l'*enseignement*, et la culture

(1) Gounod.

plus universelle de *toutes les facultés humaines*. Nous allons nous en occuper dans un numéro spécial.

2. — Education. Ce mot peut se prendre en divers sens. 1° Dans son sens *général*, l'éducation comprend le développement complet de toutes les facultés humaines : *physiques* (le corps), *intellectuelles* (l'intelligence) et *morales* (le cœur et la volonté). C'est dans ce sens qu'on dit de la pédagogie qu'elle est la science de l'*éducation*. Elle apprend à l'éducateur le moyen d'*instruire* l'enfant, en faisant acquérir à son intelligence des connaissances sur les diverses matières du programme (éducation *intellectuelle*) ; — elle apprend aussi à cultiver les forces corporelles de l'enfant pour lui donner un corps sain, vigoureux et agile, des sens bien formés, et des aptitudes manuelles (éducation *physique*) ; — elle donne enfin les moyens d'éclairer sa *conscience*, de cultiver en lui les bons sentiments du *cœur*, de discipliner sa *volonté* dans l'accomplissement du devoir (éducation *morale*). Faire un homme *robuste*, un homme *intelligent*, un homme de *devoir* : voilà ce que comporte l'éducation prise dans son sens général, et c'est le rôle assigné aux parents et aux institutrices qui en tiennent la place.

2° Dans son sens *restreint*, l'éducation s'applique à la culture d'une seule catégorie des facultés. En ce sens on parle de l'éducation *physique*, *intellectuelle* ou *morale*.

Couramment le mot *éducation*, employé seul, signifie l'*éducation morale*. C'est ainsi que l'on dit de quelqu'un qu'il a une bonne *éducation*, quand il sait se conduire suivant les règles de la morale, c'est-à-dire quand, à une conscience droite, il unit les bons sentiments du cœur et l'énergie de la volonté pour remplir ses devoirs d'homme et de chrétien. C'est dans ce sens qu'on oppose *l'instruction* à *l'éducation*, en disant que l'éducation vaut mieux que l'instruction. — ou que l'instruction ne vaut rien sans l'éducation.

Élever. — On emploie souvent le mot *élever* pour désigner le travail d'éducation. L'expression est juste. L'œuvre d'éducation est, à tout point de vue, une œuvre d'élévation. Elever veut dire prendre quelque chose qui est bas et le porter plus haut. L'enfant à sa naissance est dans un abîme de faiblesse et d'ignorance, et ses facultés morales, affaiblies par le péché originel, l'inclinent vers de perpétuels abaissements. L'éducation doit le tirer de cet état de faiblesse physi-

que, faire monter son intelligence vers la lumière de la vérité, son cœur et sa volonté vers l'amour du bien et la pratique de la vertu. " Une ascension de l'âme vers plus de vérité comprise, vers plus de bien pratiqué et aussi vers plus de beauté sentie " : voilà ce qui doit être l'objet de l'éducation (Th. Ponsard). Tout ce qui élève a sa place marquée dans un système d'éducation.

Le nom d'*élèves* que l'institutrice donne à ses enfants n'a pas d'autre étymologie.

3. — Instruction. L'instruction est l'acquisition des connaissances par l'intelligence. Elle se donne par *l'enseignement.* Quand on enseigne à l'enfant la grammaire, l'arithmétique, etc., on *l'instruit.*

4. — Différence entre instruction et éducation. Cette différence peut se concevoir de deux manières : 1° s'agit-il de l'éducation prise en son sens général (2. 1°), l'instruction s'en distingue comme la partie, du tout : elle ne comporte en effet que le développement des facultés intellectuelles, tandis que l'éducation est le développement intégral de l'homme au point de vue physique, intellectuel et moral. Il faut remarquer par ailleurs que l'instruction est un *moyen* et une *aide* puissante pour l'éducation intégrale de l'homme : pour agir sur toute autre faculté humaine, en particulier sur la volonté, il faut passer par l'intelligence, donc *instruire.* Par exemple, l'enfant ne fera bien son devoir que s'il *comprend* bien ce qu'il doit faire et s'il en *saisit* bien les motifs par son intelligence.

2° Si l'on compare *l'instruction* avec *l'éducation* prise dans son sens *restreint* (2. 2°), la différence consiste en ce que l'instruction développe les facultés intellectuelles, l'autre les facultés morales. La première donne des connaissances, l'autre fait aimer le bien et la vertu. On peut être instruit et mauvais garnement ; on peut avoir une bonne éducation, être bon citoyen et bon chrétien sans grande instruction. C'est pourquoi l'on dit avec raison : l'instruction ne vaut rien sans l'éducation. L'homme vaut surtout par les qualités de son cœur et de sa volonté.

5. — Formation. La formation est le résultat de l'éducation. La culture des facultés doit tendre à créer à l'intérieur des forces, des principes de vie qui rendent l'enfant capable d'agir par lui-même, de se tirer d'affaire par ses propres ressources.

Ainsi, les connaissances communiquées doivent d'abord être *comprises* par l'intelligence ; une utilisation fréquente de ces connaissances les fera *assimiler* : l'enfant les fera siennes, les transformera en *habitudes* d'esprit qui influeront sur ses idées, ses jugements, ses travaux intellectuels. C'est la *formation intellectuelle.*

Les principes religieux et moraux inculqués aux élèves, doivent créer des *habitudes* de vie chrétienne : la conscience sera droite, le cœur bon et vertueux, la volonté ferme. C'est la *formation morale* qui rend quelqu'un capable de *se conduire* lui-même, et pas seulement *d'être conduit.*

La culture des facultés physiques crée des habitudes d'adresse et d'agileté dans les membres, donne une tenue correcte et digne, rend le corps sain et vigoureux. C'est la *formation physique.*

A l'école donc, quand on a instruit l'enfant, il reste toujours à lui faire assimiler les connaissances qu'il a acquises, de manière que ces connaissances deviennent siennes, se transforment chez lui en *habitudes* d'esprit ou de cœur, en principes de vie intellectuelle ou morale. Ainsi la nourriture que nous prenons s'assimile, se transforme en chair et en sang, développe et affermit le principe de la vie physique.

C'est en cela que consiste la formation.

6. — Division de ce manuel. La pédagogie étant la science qui apprend à l'institutrice l'art de faire l'éducation de l'enfant, il faut d'abord éclairer l'institutrice sur sa *mission* : ce sera l'objet d'un premier livre. Un second livre lui apprendra à connaître *l'enfant* et la culture appropriée à chacune de ses facultés. Le troisième livre lui fera voir par quel ensemble de moyens rationnels elle pourra travailler à remplir sa mission d'éducatrice : c'est la *méthodologie.* Enfin, dans le quatrième livre, on verra quelle doit être *l'organisation* des écoles dans lesquelles elle exercera sa mission. D'où la division suivante : Livre I : l'institutrice ; Livre II : l'enfant et l'éducation qui lui convient ; Livre III : la méthodologie ; Livre IV : l'organisation des écoles.

LIVRE I

L'Institutrice.

Nous dirons la nature de sa mission, — ses qualités, — les relations qu'elle doit avoir avec : a) les élèves, b) les parents, c) les autorités scolaires, et d) les autorités religieuses, — les moyens généraux qu'elle doit utiliser pour s'acquitter de sa mission.

7. — Institutrice et éducatrice. L'institutrice est la personne chargée par qui de droit de tenir une école pour y donner l'enseignement et l'éducation aux enfants.

Ce mot " instituteur " ou " institutrice ", a pour racine un mot latin qui veut dire " établir ", " former ". L'institutrice est en effet chargée d'*établir* dans l'âme des enfants une base solide sur laquelle s'appuiera toute leur vie intellectuelle et morale, — de *former* en eux l'homme et le chrétien.

Dans le cours de ce manuel, on trouvera souvent, à la place du mot " institutrice ", celui " d'éducatrice ", parce que son rôle est de donner l'éducation intégrale.

Quel que soit par ailleurs le nom qu'on lui décerne, l'institutrice doit être en réalité une *éducatrice*.

8. — Mission de l'institutrice. La mission de l'institutrice est de donner aux enfants qui lui sont confiés, l'éducation *complète* (No 2. 1°).

Nous disons *complète*, non en ce sens que l'enfant, au sortir de l'école, ait parcouru tout le champ de la science et qu'il n'ait plus rien à apprendre ; car l'école ne peut faire acquérir que les éléments des choses. Mais l'éducation doit être *complète* en ce sens que l'institutrice doit pourvoir au développement de chacune des facultés de l'enfant, facultés physiques, intellectuelles et morales. Elle développera ses facultés *physiques* en veillant à sa santé, en assurant le développement normal de ses forces par des exercices corporels : gymnastique, jeux et travaux manuels ; elle cultivera

ses facultés *intellectuelles* en ornant son intelligence des connaissances les plus utiles, en l'habituant à se rendre attentif, à observer les choses pour s'en rendre compte par ses propres recherches, à comprendre et à juger par lui-même, à retenir ce qu'il a appris et en suscitant chez lui le désir de s'instruire davantage ; enfin, elle formera ses facultés *morales* en l'habituant à vouloir selon l'ordre et le devoir, vouloir énergiquement et d'une manière persévérante, à cultiver les bons sentiments et les bonnes manières, à corriger ses défauts et à acquérir les habitudes du bien.

Quand l'enfant sortira de l'école il lui restera encore beaucoup à acquérir, mais il aura le point de départ, il sera orienté pour continuer le travail commencé à l'école, et il aura le secret de l'action personnelle pour parfaire son propre développement.

9. — Origine de cette mission. L'institutrice est investie de cette mission par la délégation qui lui est conférée de la part de ceux qui ont autorité sur l'enfant.

1° Elle est le délégué des *parents*. Les parents ont reçu de Dieu, et de Dieu seul qui leur a donné cet enfant, la mission d'en faire un homme parfait dans sa triple vie physique, intellectuelle et morale. Quand ils confient leur enfant à l'institutrice, ils lui délèguent en même temps les droits et les obligations que leur confère cette mission divine. Voilà pourquoi on dit que l'école n'est que le prolongement de la famille.

2° Elle est le délégué de l'*Église*. L'Église a reçu de Jésus-Christ la mission divine de rendre aux enfants, par le baptême, la vie surnaturelle rachetée au prix du sang d'un Dieu, et de développer cette vie par l'instruction religieuse et la culture des fruits de vertu. En confiant à l'institutrice le soin des enfants, elle lui délègue la mission divine de faire grandir Jésus-Christ dans ces jeunes âmes.

3° L'État ou l'autorité civile du pays, a aussi reçu de Dieu la mission d'*aider* les parents à remplir les devoirs que l'Auteur de la nature leur impose en leur donnant des enfants. C'est ce qu'il fait en favorisant le maintien des écoles qui suppléent à l'insuffisance des parents, pour former des citoyens utiles à la patrie. L'ins-

titutrice reçoit donc de l'État la mission d'aider les parents dans leur œuvre d'éducation.

10. — Importance du rôle de l'institutrice. L'importance du rôle de l'institutrice se déduit de sa mission. L'avenir de l'enfant est entre ses mains : l'État lui demande de bons citoyens ; l'Église, de vertueux chrétiens ; les parents, des hommes complets. L'enfant a droit de lui demander la santé et les forces corporelles, les lumières de l'intelligence, la vertu chrétienne, le moyen de développer sa personnalité ici-bas et d'atteindre la félicité éternelle qui est sa fin dernière.

L'expérience prouve que l'école a une influence décisive sur l'enfant : les impressions du jeune âge, quand elles sont fortement gravées, lui donnent l'empreinte de toute sa vie. Voilà pourquoi les ennemis de l'Église emploient la calomnie, la ruse et la violence, quand ils croient le moment opportun, pour lui enlever le contrôle salutaire qu'elle exerce, par l'éducation chrétienne, sur la formation des enfants, par conséquent de la famille et de la société.

L'institutrice catholique s'efforcera donc de se pénétrer fortement de la grandeur du rôle qui lui est dévolu, pour maintenir à Jésus-Christ la place qui lui appartient à l'école.

11. — Conditions requises pour être institutrice. Pour bien réussir dans son œuvre de perfectionnement de l'enfance, il est nécessaire à l'institutrice : 1° d'avoir la vocation, 2° de posséder les qualités qui la rendent apte à la tâche qui lui incombe. Ces conditions sont requises, a) par la grandeur de sa mission, b) par les difficultés qu'elle présente.

1° La vocation. La vocation est l'appel de Dieu. Qu'il y ait des vocations d'éducatrices, on peut l'établir par le raisonnement suivant : quand une œuvre est voulue de Dieu, sa Providence prépare des personnes auxquelles elle donne les aptitudes requises pour cette œuvre. Or, l'éducation déléguée est une œuvre voulue par l'Auteur de la nature, puisque, par la nature même des choses, la majorité des parents, ou par défaut de temps, ou souvent par défaut des capacités requises, ne peuvent donner à leurs enfants une éducation complète.

Cette raison a une valeur particulière pour un pays comme le nôtre où les familles sont si nombreuses. Etre éducateur n'est donc pas un métier, c'est une mission divine.

On peut connaître si on a la vocation d'éducatrice à deux signes : a) quand on a assez d'idéal pour comprendre la noblesse de la mission qu'elle comporte, et assez de flamme au cœur pour l'accomplir avec zèle ; b) quand on a, au moins en germe, avec la volonté de les cultiver, les qualités énumérées au paragraphe suivant : aux âmes sans envolée et sans énergie, aux personnes inaptes, on ne confie pas le soin de former les âmes. Aussi l'Ecole normale a le devoir de refuser le brevet d'enseignement à une aspirante qui, conservant par ailleurs le nombre de points requis par les Règlements, n'offre pas toutefois les indices suffisants de vocation.

2° Les qualités. Les qualités qui font la bonne éducatrice se classent, suivant les facultés humaines, en qualités physiques, intellectuelles et morales.

A. *Qualités physiques* ou extérieures. Une bonne santé pour supporter l'épuisant travail de l'enseignement. Une *tenue correcte*, exempte des singularités qui peuvent distraire les enfants ou amoindrir le prestige de la maîtresse. Des *manières* dignes et polies, une physionomie sympathique, capable d'attirer l'estime des élèves et des parents. La *vue* et l'*ouïe* assez bonnes pour se rendre compte de tout ce qui se passe en classe ; — une *voix* souple et forte, avec une articulation nette et un ton qui n'endort ni ne fatigue.

B. *Qualités intellectuelles.* Un *esprit* juste et souple pour saisir facilement les difficultés et être capable d'en présenter la solution de la manière qui s'adapte le mieux à l'intelligence de chacun ; — une bonne *connaissance* des matières de l'enseignement pour en rendre l'explication claire et en saisir l'enchaînement ; — la science des *méthodes*, pour utiliser les procédés, apporter la clarté, donner le relief, qui l'aideront à mieux communiquer sa science ; — et pardessus tout un jugement droit, ce qu'on appelle le *bon sens*, qui maintient l'équilibre entre toutes les facultés et permet à quelqu'un de faire valoir les dons de sa nature.

Une institutrice de bon sens sait *observer* pour découvrir les causes de ses succès ou de ses échecs, pour étudier le caractère et la tournure d'esprit de chaque élève afin de s'adapter à tous les tempéraments ; — elle comprend qu'il faut développer la *personnalité* de chacun suivant sa nature et qu'on ne peut jeter tous les esprits et tous les tempéraments dans le même moule ; — elle a du *tact* pour varier ses moyens suivant les circonstances de personnes, de temps et de lieux ; — elle sait distinguer entre les *fautes de légèreté* et le *mauvais vouloir* ; — elle sait *approprier* la matière et la longueur de ses devoirs à la capacité de ses élèves ; — elle tient compte de l'*effort* plus que du succès ; — elle *encourage* et ne rebute jamais.

Cette qualité est la plus nécessaire à ceux qui ont charge de la conduite des autres. Sans elle les natures les plus richement douées n'accompliront aucune œuvre solide.

C. *Qualités morales.* L'institutrice doit 1° être *pieuse*, d'une piété vraie, qui consiste non exclusivement dans les pratiques extérieures, mais dans l'amour de Dieu et la disposition à accomplir sa volonté en tout ; sans cette piété intérieure, dont les actes ne sont que des manifestations, elle ne pourra exercer aucune action profonde sur l'âme des enfants pour les *élever*.

2° Avoir une *conduite irréprochable.* Elle doit en effet le bon exemple à ses élèves dont l'instinct d'imitation les incline à reproduire dans leur vie ce qu'ils retrouvent dans l'autorité qu'ils voient entourée de respect et de confiance ; elle le doit aux parents et à l'Église qui lui confient l'âme des enfants ; elle le doit à elle-même pour conserver sa bonne réputation et le prestige de son autorité. L'institutrice évitera par conséquent le *déshabillé* à la mode, les coquetteries déplacées ou *flirt*, les fréquentations imprudentes, les réceptions de jeunes gens à son école, les allures libres. Mais en tout elle se montrera digne, respectant ce que Dieu a mis de grand en elle, attachée à son devoir, édifiante, d'une piété aimable, et réservée dans tous ses rapports. C'est par là du reste qu'elle s'attirera le plus de sympathie et que son rôle sera le plus efficace.

3° Etre *ferme.* La fermeté consiste dans une tenacité persévérante à faire respecter l'ordre. L'autorité d'une institutrice dans l'école est à ce prix. Pour cela, elle ne décidera rien que de raisonnable et de juste, prenant bien garde de ne pas agir par caprice ou sous le coup d'une fausse impression ; mais elle ne laissera jamais les élèves transgresser impunément un point d'ordre, surtout mépriser son autorité. Il est important que dès les premiers

jours de classe, l'enfant constate qu'il n'est pas le maître, que ses artifices sont déjoués, que ses importunités sont incapables d'ébranler sa maîtresse.

4° Etre *douce* et *bonne*. La douceur maintient le calme intérieur et ne s'emporte jamais pour éclater en des scènes violentes qui finissent par amuser ou endurcir les enfants quand elles sont fréquemment répétées. Elle attire les cœurs et ouvre les âmes à la confiance. Il faut qu'elle s'ajoute à la fermeté pour lui enlever ce qu'elle aurait de trop raide et de blessant mais sans jamais l'amollir (14, 3°).

5° *Aimer ses élèves*. L'institutrice doit aimer ses élèves : a) parce qu'elle doit cultiver leur âme, et " Dieu a voulu qu'on ne fît aucun bien à l'homme qu'en l'aimant, et que l'insensibilité fût à jamais incapable soit de l'éclairer, soit de lui inspirer la vertu " (Lacordaire) ; b) parce qu'elle ne pourrait supporter une besogne aussi ingrate par elle-même, si elle n'aimait ni ses enfants ni sa profession ; c) parce que les enfants discernent vite la place qu'ils occupent dans le cœur de la maîtresse et qu'ils ne donnent leur confiance qu'à celles qui les aiment.

La maîtresse aimera donc ses élèves pour les attacher à elle en vue de les *élever* ; elle les aimera tous *également*, pour leurs âmes, sans préférences, sans démonstrations *sensibles* et amollissantes.

6° Etre *dévouée*. L'institutrice doit se dépenser pour le bien de ses élèves. C'est l'amour en exercice. Le dévouement est la vertu de l'institutrice obligée de se donner à chaque instant. Le dévouement ne calcule ni le montant des honoraires, ni la reconnaissance des élèves ou des parents, ni la gloire qui couronne le succès, mais il s'inspire de l'idée supérieure du bien à faire aux âmes.

Ce dévouement s'exerce à l'école : 1° par la *régularité* avec laquelle l'institutrice tient son poste, suivant les jours et l'heure déterminés par les règlements scolaires ; 2° par le *travail* qu'elle doit s'imposer pour étendre le cercle de ses connaissances, pour préparer ses classes et corriger les devoirs de ses élèves ; 3° par la *surveillance* soutenue qu'elle exerce sur tous les mouvements de la classe et la conduite de chacun en particulier ; 4° par la *patience* avec laquelle elle combat l'ignorance et la mauvaise éducation pour y substituer la lumière et la vertu ; 5° par les *efforts*

qu'elle doit s'imposer pour combattre elle-même ses défauts, sacrifier des délassements inconvenants, et acquérir, en les développant, les qualités qui perfectionnent une institutrice.

12. — Moyens d'acquérir ces qualités. Ces qualités sont naturelles à certaines personnes. Les sujets aussi bien doués auraient tort de croire qu'ils n'ont rien à ajouter : ces aptitudes se développent et se règlent. Ils pourront profiter mieux que d'autres de l'étude et d'une intelligente expérience : voilà tout. Le sujet moins bien doué, s'il ne manque complètement de jugement, peut acquérir et développer à un degré plus ou moins parfait les qualités de son état, en observant les règles suivantes, applicables aux deux catégories :

1° Commencer par se bien *convaincre* de la grandeur de sa mission et de la nécessité d'acquérir les qualités qui rendront son travail plus fructueux. Le premier stimulant de l'action est en effet une *conviction* fortement ancrée dans l'esprit.

2° S'efforcer de toutes manières *d'aimer* ses fonctions, s'enthousiasmer de la beauté de l'œuvre d'éducation et entretenir au cœur l'ambition de faire de sa classe une élite d'enfants intelligents, bien élevés et de caractère. Une noble ambition donne des ailes.

3° *Vouloir* fortement acquérir ces qualités, poser les actes qui y correspondent et ne reculer pour cela devant aucun des sacrifices nécessaires pour se posséder soi-même et combattre ses défauts, sa légèreté, sa nonchalance. Le moyen le plus efficace d'acquérir une vertu est " d'agir conformément au sentiment que l'on veut avoir ".

4° Un travail de cette nature ne peut se soutenir sans *la grâce* de Dieu. Aussi l'institutrice emploiera-t-elle à cette fin la prière et les exercices de piété.

Ce travail a été commencé à l'École normale, il doit se continuer pendant toute la vie.

Au point de vue physique, qu'elle s'efforce de garder sa santé par une vie régulière, une stricte hygiène et une saine nourriture. Au point de vue intellectuel, l'institutrice doit toujours travailler pour acquérir davantage, préparer soigneusement ses classes, profiter des conseils et de l'expérience des autres ; et sa formation morale doit être l'objet constant de ses efforts.

13. — Rapports de l'institutrice. I Avec les élèves, II avec les parents, III avec les autorités scolaires, IV avec les autorités religieuses.

I. — AVEC LES ÉLÈVES. Les rapports de l'institutrice avec ses élèves sont déterminés par la mission qui lui est attribuée de remplacer les parents pour pourvoir à l'éducation complète des enfants : l'école est le prolongement de la famille. Ces rapports sont donc ceux d'une bonne mère vis-à-vis des enfants qu'elle doit instruire et élever, et à qui elle doit assurer un bon développement physique.

A. *Au point de vue de l'éducation morale*, tout l'ensemble de sa conduite doit donc faire sentir aux élèves qu'ils sont soumis à une direction maternelle qui continue à l'école le régime du foyer. L'institutrice doit aimer ses élèves sans préférences, et provoquer leur confiance et leur respect par une conduite digne, polie, pleine de droiture et d'affabilité, capable d'éveiller et de cultiver leurs bons sentiments.

B. *Au point de vue de l'éducation intellectuelle*, 1° l'institutrice doit consacrer à ses élèves tout le temps que la loi et les Règlements du Comité catholique lui prescrivent ; 2° elle disposera le tableau de l'emploi du temps et distribuera la tâche de manière que les élèves soient toujours utilement employés à quelque travail personnel qui provoque leur initiative et leur apprenne à travailler seuls ; 3° elle corrigera fidèlement ses devoirs et verra à ce que les élèves se livrent à une consciencieuse application, proportionnellement à leur âge et à leurs ressources.

C. *Au point de vue des soins physiques*, l'institutrice s'intéressera à procurer aux élèves d'aussi bonnes conditions matérielles que possible, pour les sièges, la température, la ventilation, la propreté ; elle leur procurera les récréations et les délassements nécessaires, empêchera les enfants de se livrer à des exercices trop violents au détriment de la santé et du bon ordre. Elle doit aussi veiller à ce qu'ils conservent en bon état leurs habits, leurs livres et fournitures de classe, et à ce qu'ils ne détériorent pas le matériel de la classe.

II. — AVEC LES PARENTS. Aucune action de la part de l'institutrice ne peut être efficace pour l'instruction et l'éducation de

l'enfant, si elle n'est appuyée par le concours de la famille ; en fait de discipline spécialement, les meilleurs maîtres ne peuvent rien sans la collaboration des parents. C'est pourquoi l'entente devrait être parfaite entre les parents et l'institutrice qui agit en leur nom.

Pour obtenir ce résultat, l'institutrice 1° doit intéresser les parents au travail et à la bonne conduite de leurs enfants, en les tenant au courant, par la communication de notes hebdomadaires ou mensuelles, et au besoin, par des renseignements donnés de vive voix.

2° Elle ne critique jamais la conduite des parents devant les enfants ou toute autre personne, afin de ne pas s'aliéner leurs sentiments.

3° Elle se montrera toujours calme et polie envers les parents, même si elle a lieu de tenir une conduite différente de celle qu'ils voudraient lui imposer sur le classement de leurs enfants, sur les matières à enseigner ou sur les questions de discipline.

III. — AVEC LES AUTORITÉS SCOLAIRES. Les autorités scolaires comprennent l'ensemble des institutions ou des personnes placées au-dessus de l'institutrice pour exercer quelque fonction dans la direction de l'instruction publique. Ce sont le Conseil de l'Instruction publique, le Surintendant, les inspecteurs d'écoles, les visiteurs, les commissions scolaires.

Règle générale : Avec toutes les autorités scolaires, l'institutrice observera l'attitude digne mais respectueuse et déférente qui convient à une bonne éducation : elle se conformera soigneusement aux instructions qui lui seront données de la part de ceux qui ont mission à cet effet, et fournira avec bienveillance tous les renseignements, documents, etc., qu'ils ont le droit d'exiger. Dans les correspondances elle emploiera un style simple, correct, posant nettement la question à traiter ou donnant avec précision et sans longueur les renseignements demandés.

A. *Le Conseil de l'Instruction publique* édicte des Règlements, trace les programmes, règle l'administration et la discipline des écoles et approuve les livres qui doivent être utilisés en classe. Toutes ses dispositions doivent être ponctuellement observées par les institutrices. C'est la plus haute autorité scolaire.

B. *Le Surintendant* de l'Instruction publique est le président du Conseil et comme tel chargé de faire fonctionner la loi d'éducation. C'est à lui que les institutrices peuvent recourir lorsqu'elles ont à se plaindre des commissions scolaires ou des inspecteurs d'écoles coupables de quelque infraction de la loi à leur égard.

C. *Les inspecteurs* sont chargés de visiter les écoles de leur district pour surveiller leur bon fonctionnement et guider les institutrices de leurs conseils dans la direction de leurs classes. L'institutrice doit tenir sa classe de manière que l'inspecteur ne la surprenne jamais, quel que soit le moment de son arrivée, et elle le recevra avec les égards dus à un supérieur, profitant de l'occasion de sa visite pour lui soumettre toutes les difficultés avec lesquelles elle peut être aux prises. Elle doit aussi lui faciliter l'examen des registres de l'école et lui fournir les renseignements qui lui sont nécessaires pour accomplir sa tâche.

D. *Les visiteurs* des écoles, outre les membres du Conseil de l'Instruction publique, le Surintendant, les inspecteurs, sont le curé, les principaux et professeurs des écoles normales, et autres personnes énumérées à l'article 2566 du code scolaire. Tous ont droit de prendre connaissance des règlements et documents de l'école et d'obtenir les renseignements qui la concernent. Les institutrices doivent les recevoir avec égard et bienveillance.

E. Les *commissions scolaires* forment l'autorité locale de l'instruction publique. Elles sont les supérieurs immédiats de l'institutrice. C'est avec la commission ou son représentant que l'institutrice traite habituellement pour signer son engagement, retirer ses honoraires, réclamer les fournitures d'école et le bon entretien de la maison, donner avis de son intention de discontinuer son engagement, renvoyer de l'école les enfants indisciplinés.

Elle doit avoir vis-à-vis des commissaires une attitude respectueuse mais non rampante, digne mais sans arrogance. Qu'elle n'oublie pas de donner l'exemple de la bonne éducation et de conserver le calme si des difficultés interviennent : le tact et le savoir-faire peuvent prévenir bien des misères et résoudre des difficultés menaçantes. Avec dignité et fermeté elle refusera de se laisser imposer aucune obligation en contravention avec la loi et les règle-

ments scolaires, comme de balayer, laver et chauffer les classes, modifier le programme.

IV. — Avec l'autorité religieuse. Le curé est le pasteur de la paroisse. L'Église le charge de la responsabilité de toutes les âmes, à l'école comme ailleurs. La loi lui reconnaît le droit de visiter les écoles et de choisir les livres de classe ayant rapport à la religion et à la morale. En outre la pratique canadienne a fait du curé un personnage indispensable pour le bon fonctionnement des écoles.

En prenant engagement dans une école, l'institutrice passe sous sa houlette et devient sa collaboratrice, la déléguée de la même autorité, pour l'éducation morale et religieuse des enfants de son école (9, 2°).

A tous ces titres, l'institutrice doit se tenir dans une entente parfaite avec le curé, en qui elle trouvera toujours un aviseur paternel, un protecteur assuré.

Que les institutrices aient donc soin : a) de faire une visite à M. le curé à leur arrivée dans la paroisse et n'attendre pas, pour faire sa connaissance, l'examen d'hiver ; b) de recevoir respectueusement et même de demander sincèrement ses avis sur la direction de l'école et la conduite qu'elles doivent tenir dans l'arrondissement : ce sera le moyen d'éviter parfois des ennuis considérables ; c) d'éviter toute critique de sa conduite et de ne jamais se mêler aux coteries qui peuvent se former contre lui dans la paroisse : elles n'ont ni l'autorité, ni les capacités pour juger ces difficultés. Par ailleurs, tout leur intérêt matériel et spirituel leur fait une obligation de se tenir en dehors de ces mouvements ; d) de s'attirer sa sympathie par la régularité de leur conduite et le zèle dans l'accomplissement de leur devoir.

14. — Moyens généraux d'éducation. Pour remplir son importante et difficile mission, l'institutrice doit disposer de moyens proportionnés. Ces moyens sont nombreux et variés. Ils comprennent 1° *l'enseignement* avec ses méthodes, ses procédés, ses formes et ses modes, pour développer les facultés intellectuelles de l'enfant ; 2° la *discipline* avec son ensemble de procédés qui tendent à former la conscience des enfants, à développer leur ini-

tiative morale et les préparer à se gouverner par eux-mêmes selon les règles du devoir.

Toute la pédagogie traite des méthodes, procédés, etc., à employer dans l'*enseignement* ; la dernière partie, consacrée à l'organisation des écoles, détaillera les moyens disciplinaires. Pour l'avantage des aspirantes au brevet élémentaire, nous résumerons brièvement les moyens les plus importants de faire l'éducation des enfants, en traitant : I de *l'activité personnelle de l'élève*, II de *la discipline*.

I. — L'ACTIVITÉ PERSONNELLE. Il sera dit plus loin que le principe fondamental de toute éducation est le suivant : " L'éducateur doit constamment provoquer et soutenir, diriger l'activité personnelle de l'élève ". On appelle *activité* ce mouvement par lequel l'homme manifeste et déploie au dehors sa vie physique, intellectuelle ou morale (19). Le principe immédiat de ce mouvement se nomme *faculté*. Ainsi l'enfant possède dans sa vie physique les facultés de voir, de marcher, de lever des fardeaux, etc. ; dans sa vie intellectuelle, les facultés d'observer, de juger, de raisonner ; dans sa vie morale, celles d'aimer et de vouloir. Ces facultés sont en germe chez l'enfant, et elles ne se développent que s'il les exerce lui-même. Faute d'exercice, l'enfant resterait rachitique dans son corps, imbécile dans son intelligence, sans énergie dans sa volonté.

En disant qu'il faut provoquer ou exciter les activités de l'enfant et les diriger, on veut dire deux choses, à savoir : 1° il faut *révéler l'enfant à lui-même* en lui faisant voir les ressources qu'il possède sans peut-être s'en rendre bien compte : ce qui s'applique surtout à certains enfants timides, peu intelligents ou peu développés ; 2° il faut lui donner l'occasion de *produire par lui-même* l'action qu'on en veut obtenir, et non se substituer à lui pour agir à sa place.

Cette règle est d'une évidence qui crève les yeux quand il s'agit de l'éducation physique : on ne développera pas les muscles de l'enfant en levant des fardeaux à sa place, mais bien en l'habituant à lever par lui-même de petits fardeaux de plus en plus lourds ; la mère qui veut apprendre à son enfant à marcher et fortifier ses jambes, ne marche pas devant lui en l'obligeant à la regarder faire ; mais elle *provoque* son activité en le mettant debout sur ses

jambes, et elle la *soutient*, la *dirige*, lorsqu'elle tient son enfant pour l'empêcher de tomber ou qu'elle lui tend les mains pour l'inviter à venir la rejoindre par ses propres efforts. Après plusieurs exercices de ce genre, l'enfant s'enhardit à marcher seul ; et, quelque jour, ses cris de joie annoncent à la mère que son travail d'éducation a produit d'excellents fruits.

Sans connaître les règles de la pédagogie, la mère s'est montrée, dans ces exercices, le modèle d'une parfaite éducatrice : elle a *provoqué* et *dirigé* l'activité personnelle de son enfant pour le mettre en état de s'en tirer par lui-même (5).

Ce qui est très élémentaire au point de vue physique, est souvent oublié ou négligé lorsqu'il s'agit de l'éducation intellectuelle ou morale. Au lieu de provoquer l'observation de l'élève, son propre jugement, on lui dit les choses et on le force à apprendre des jugements tout faits ; au lieu de l'amener à vouloir librement, en guidant sa volonté pour l'empêcher de glisser vers le mal, et pour la redresser vers le bien, on *veut* pour lui et on lui impose des volontés toutes faites auxquelles il n'a qu'à se soumettre. Et l'on prépare ainsi des incapacités intellectuelles, des nullités de caractère, des hommes sans initiative, qui croiront n'avoir jamais rien de mieux à faire que de penser comme les autres et d'agir comme tout le monde.

Si donc l'institutrice veut faire œuvre d'éducation, elle doit habituer son élève à formuler lui-même des jugements, à découvrir les raisons des choses, à entreprendre des travaux personnels, à vouloir par lui-même, ayant soin non d'étouffer mais de provoquer ses activités, non de les laisser se gaspiller, mais de les diriger dans l'ordre.

II. — La discipline. Pour se développer librement, vigoureusement et dans l'ordre, ces activités doivent être dirigées par une règle qui assure à chacune son plus grand rendement. Cette règle est la *discipline*.

Appliquée à l'école, la discipline est donc un ensemble de règles sagement combinées pour assurer le libre déploiement de toutes les facultés de l'enfant dans le travail d'éducation.

Ses caractères. Une véritable discipline doit être à la fois *intérieure* et *extérieure*. La discipline *intérieure* atteint la *conscience*

de l'enfant pour l'amener à percevoir par lui-même l'ordre ou le devoir, suivant lequel il faut agir, — et sa *volonté* pour le décider à suivre librement cet ordre dans les actes extérieurs qui lui sont demandés.

La discipline *extérieure* qui commande le silence, la régularité des mouvements, la ponctualité aux commandements, n'est qu'un moyen de favoriser le travail intérieur que l'enfant est appelé à exercer sur chacune de ses facultés, pour apprendre à se gouverner par lui-même quand l'institutrice n'est pas là pour le diriger.

Ordre intérieur et extérieur. Ainsi l'ordre extérieur n'est pas l'unique but que l'institutrice doit viser à obtenir, bien qu'il soit nécessaire. Un enfant indiscipliné peut observer cet ordre par hypocrisie, par crainte ou par tout autre sentiment peu honorable où l'éducation n'a aucune part. La véritable éducatrice cherchera à créer cet ordre à l'intérieur, en éclairant la conscience, en éveillant les bons sentiments et en fortifiant la volonté, de manière que l'ordre extérieur ne soit que la manifestation de l'ordre intérieur qui règne dans l'âme.

NÉCESSITÉ DE LA DISCIPLINE. La discipline *intérieure* est la base de l'éducation morale. Sans elle l'enfant n'est pas *élevé*. La discipline *extérieure* est nécessaire à l'enfant, à la classe et à la maîtresse. Sans elle en effet, il n'y a ni progrès ni vertu possible ; le travail est nul et l'autorité de la maîtresse ne peut s'exercer. " Tant vaut la discipline, tant vaut l'école ".

MOYENS D'ASSURER LA DISCIPLINE. Pour obtenir et maintenir une forte discipline dans sa classe, l'institutrice doit 1° d'abord jouir d'une grande *autorité morale*. 2° avoir une *règlementation* précise et bien ordonnée, 3° *commander sagement*, 4° exercer une *surveillance* efficace, 5° s'assurer *l'appui* des familles, 6° se servir de *sanctions* opportunes.

1° *Autorité morale.* C'est l'ensemble des qualités intellectuelles et morales (11, 2°) qui donnent à l'institutrice un grand ascendant sur ses élèves. L'enfant est faible et ignorant ; il cherche instinctivement l'appui d'un guide fort et éclairé en qui il jette ingénuement sa confiance. Plus il trouve dans ce guide de gran-

deur morale et de capacités éducatives, plus aussi il se confiera à sa direction et subira son influence.

Cette autorité ne s'obtient donc pas par une sévérité qui froisse, une affectation qui blesse, une duplicité qui ne trompe que son auteur ; mais par une véritable valeur intellectuelle et morale qui attire le respect et l'estime, provoque l'affection et se manifeste par les procédés d'un affectueux dévouement. Toute discipline devient impossible si une forte affection mutuelle n'établit pas de lien entre les élèves et la maîtresse.

2° *Règlementation précise et bien ordonnée.* Pour bien exécuter un ordre il faut le connaître parfaitement. La maîtresse aura donc soin : a) de dresser un tableau bien précis de l'emploi du temps pour l'exposer sous les yeux des élèves après l'avoir expliqué, et b) de formuler bien clairement et d'une manière bien précise tout règlement disciplinaire, tout ordre général ou particulier donné aux élèves, afin qu'ils connaissent parfaitement tout ce qu'on attend d'eux à chaque instant.

3° *Commander sagement.* Dans l'exercice de son autorité, l'institutrice doit toujours a) commander avec raison, b) unir la douceur à la fermeté, c) user de tact, d) être conséquente avec elle-même.

a) *Avec raison.* La maîtresse doit en effet ne demander rien que de raisonnable et faire comprendre à ses élèves le bien-fondé de sa discipline et de ses ordres. Le caprice, le parti-pris, l'arbitraire irritent les élèves et ruinent le prestige moral de la maîtresse.

b) *Avec douceur et fermeté.* La douceur réside dans la bonté des procédés, et la fermeté dans la force de volonté qui poursuit son but sans fléchir. La fermeté est nécessaire pour développer chez les enfants l'esprit d'ordre et de discipline, et les former à la grande loi de la soumission au devoir. La bonté ouvre les âmes à la confiance et les dilate au lieu de les comprimer.

Ces deux qualités ne se détruisent pas l'une l'autre mais se complètent. La fermeté tient à l'observation de la chose commandée, la bonté tient à la manière de commander et rend acceptable ce que le commandement comporte de pénible. Sans bonté, la fermeté devient rudesse ; sans fermeté, la bonté dégénère en faiblesse.

c) *Avec tact.* Le tact est un ensemble de bon sens, de délicatesse du cœur et d'affabilité de manières, qui fait choisir l'heure, la mesure, le ton de voix, etc., réclamés par les circonstances. Sans rien relâcher sur la discipline, il faut savoir étudier le tempérament de son élève pour y adapter ses procédés, et choisir le moment où la correction pourra produire plus d'effet.

d) *Etre conséquente avec soi-même.* Une fois un règlement établi ou un ordre donné, il ne faut rien faire qui en détruise l'effet, mais en poursuivre l'exécution avec persévérance. C'est ce qu'on appelle être conséquent avec soi-même ou avoir l'esprit de suite. A cause de leur mobilité perpétuelle, les enfants ont besoin de trouver dans leur institutrice une constance qui supprime les hésitations, les tâtonnements, les variations, pour leur inspirer la fidélité aux résolutions. Cette constance provient de résolutions mûrement délibérées et sagement arrêtées ; elle n'est pas l'entêtement qui refuse de modifier des ordres donnés inconsidérément.

4° *Exercer une surveillance efficace.* La surveillance à l'école est un acte par lequel la maîtresse, craignant des dangers pour ses élèves, observe et prévoit tout ce qui pourrait leur être funeste. C'est un devoir de conscience qui ressort de sa charge, et une obligation que les lois scolaires et civiles lui imposent (1).

Cette surveillance est un acte inspiré par l'affection. Elle ne doit pas être un espionnage qui attire le mépris, une mesquine tactique qui manifeste le désir de prendre en faute, ou qui gêne les mouvements les plus inoffensifs. Elle s'exerce sur tous les mouvements d'ensemble de l'école, les allées et venues particulières, les récréations, les leçons, les devoirs, les prières. La maîtresse doit toujours tenir ses élèves occupés et leur procurer les meilleures conditions matérielles possibles.

Pour être efficace, cette surveillance doit inspirer la confiance qui ouvre la porte de l'âme pour pénétrer jusqu'à la conscience qu'elle éclaire et à la volonté qu'elle fortifie.

5° *S'assurer l'appui des familles.* C'est une condition essentielle de succès. Nous en avons parlé au No 13, II.

---

(1) R. C. C., art. 227 ; — C. C. art. 1054.

6° *Se servir de sanctions opportunes.* Les sanctions comportent les *récompenses* et la *répression.*

L'élève qui a bien rempli sa tâche a droit à la *récompense* (128). C'est une loi appliquée par Dieu lui-même, qui attache des plaisirs à l'accomplissement de tout devoir. Une approbation, un éloge discret, les bons points, les prix de fin d'année, sont, en même temps que des moyens d'émulation, des récompenses accordées au mérite. Elles sont nécessaires et, distribuées judicieusement, elles sont éducatives.

L'élève qui, volontairement, n'a pas observé le point de discipline commandé, mérite une *répression.* " La répression est un acte d'autorité par lequel l'éducateur empêche les infractions à la discipline et les punit afin d'en empêcher le retour et d'obtenir l'amendement des coupables (1) ".

La répression consistera en un simple *avertissement,* une *menace,* ou une *punition,* suivant la gravité de la faute et le tempérament de l'élève. Dans tous les cas, elle doit être appliquée avec discernement, sans aigreur et de manière à améliorer l'élève, non à s'en venger.

L'institutrice évitera autant que possible les punitions corporelles, surtout les coups à la tête ou à la figure, n'emploiera jamais de punitions dégradantes, mais se servira de préférence des stimulants d'ordre moral, capables d'éveiller les sentiments nobles chez l'élève. (423 et suiv.).

(1) Frère des Écoles chrétiennes : *Éléments de pédagogie.*

ANNEXE VII

L'heure du dîner*

* Guay, N. (1990). Reproduction du dîner. L'institutrice redevient mère de famille.

Pluriel du nom.
1°: La prière, le jeûne, l'aumone, sont agréables à Dieu.
2°: Le prêtre, le soldat, le magistrat sont les forces vives de la société.
Guay 90. III
247

ANNEXE VIII

La carrière de l'instituteur*

* L'Enseignement Primaire (1905). Conférence donnée par S.-E. Dorion, instituteur, devant l'Association des Instituteurs catholiques de Québec, le dernier samedi de mai, p. 141 à 144.

Une grande image fixée au tableau noir, avec des mots, des lettres à grands caractères, le professeur donne une leçon.....

L'image attire les regards du bambin, pour qui, il semble, que rien n'existe que par ses yeux; la petite leçon de choses sur ce que représente l'image ainsi que sur la matière et la manière dont elle est faite, la lecture du mot et la recherche d'un mot semblable par les élèves, captivent leur attention, l'observation du mot, les sons dont il se compose le conduisent à la découverte de la lettre. Quelle joie, quelle satisfaction pour l'enfant d'avoir trouvé lui-même une lettre! Il s'en attribue tout le mérite, il ne reconnait pas que ce sont les questions du maitre qui l'y ont conduit.

Au lieu de s'adresser d'abord à la mémoire en faisant apprendre les lettres d'après la méthode encore trop suivie dans la généralité des écoles, car que disent ces petits caractères qui n'ont rien de commun avec les objets dont l'enfant a l'habitude sous les yeux et dont les sons n'ont aucune analogie avec les mots qu'il parle? elle frappe ses regards, provoque l'attention, l'observation et le jugement. Et la mémoire, maintenant appuyée sur le raisonnement, sur l'image à jamais imprimée dans l'esprit, sur le sens du mot qui a réveillé une idée, ne s'effacera jamais.

C'est le rôle actif qui a fait place au rôle passif. C'est l'intérêt dans la classe. Du jour où l'enfant a trouvé l'intérêt dans l'école, une ère de progrès s'ouvre pour lui.

La méthode par les lettres seules, procédé d'épellation ou procédé phonique, est sans intérêt, sans vie, et n'est propre qu'à créer l'ennui, le plus redoutable ennemi du progrès.

On a appris à lire par ce système, dira peut-être quelque routinier. Oui, sans doute, mais qui nous dit que vous n'auriez pas appris plus vite et avec plus de goût encore pour l'étude. On déchirait aussi la terre avec des charrues de bois, mais qui voudrait aujourd'hui retourner à ces instruments primitifs.

Dans ce siècle d'électricité il importe que l'enfant apprenne à lire au plus tôt, la lecture sera un facteur dans l'acquisition des connaissances .et comme l'enfant des campagnes quitte encore jeune l'école, il sera plus outillé pour les luttes de la vie.

Passant ensuite à la lecture expliquée, il faut, dit-il, donner à l'enfant le sentiment de ce qu'il lit, pour qu'il prenne goût et s'attache à la lecture. C'est souvent la faute de l'école si l'enfant ne lit même pas les livres de prix qu'il reçoit à la fin de l'année. Suivent des exemples sur la manière d'enseigner intuitivement la lecture, la géographie et l'histoire.

Dans l'enseignement des vérités d'ordre moral, l'enseignement intuitif a encore son utilité et son intérêt. Enseigner à brûle-pourpoint à l'enfant qu'il faut aimer son prochain, le laissera bien froid, tandis qu'en choisissant l'occasion favorable, celle où un enfant a administré une taloche ou fait de la peine à un camarade, l'enseignement portera des fruits. Quelques paroles sur la noirceur de sa conduite, sur le chagrin de la victime et de ses compagnons, suffiront pour faire verser des larmes au délinquant. Ce genre de punition chauffe moins l'épiderme que certaines corrections corporelles, mais en revanche réchauffe plus le cœur.

La carrière de l'instituteur (1)

Monsieur le Président,

Ce n'est pas sans hésitation que j'ai entrepris de traiter devant vous la question qui fait le sujet de la présente conférence. Dans une matière de cette importance, chacun a sa manière d'envisager les choses, et je comprends aussi que l'expérience de chacun de nous peut être différente par suite des milieux dans lesquels nous avons exercé

(1) Conférence donnée par M. S.-E. Dorion, instituteur, devant l'Association des Instituteurs catholiques de Québec, le dernier samedi de mai, 1905.

notre difficile profession. Si donc mes remarques ne répondaient pas entièrement aux désirs de ceux qui me font l'honneur de m'écouter, je les prie de croire que je les fais en toute franchise et dans le seul but de travailler, dans l'humble mesure de mes forces, à améliorer le sort commun des instituteurs, certain que je suis que la jeunesse étudiante en aura tout le bénéfice.

Pour traiter un pareil sujet, la théorie et l'imagination ne suffiraient pas. Mieux vaut l'esprit pratique qui résulte de l'expérience acquise dans le professorat. Pour ma part, je me suis toujours défié des programmes tracés d'avance par des gens bien intentionnés sans doute et remplis de zèle pour l'éducation, mais manquant de la compétence que la pratique de l'enseignement seul peut donner. S'il est vrai, selon le proverbe, que c'est en forgeant que l'on devient forgeron, il l'est également que c'est en professant qu'on devient professeur. J'entends par là que l'étude des principes qui régissent l'enseignement ne suffit pas pour donner une idée exacte et complète des difficultés qui surgissent presqu'à chaque pas dans la carrière de l'instituteur. J'en appelle, sur ce point, aux souvenirs de chacun de nous, pour établir cette vérité que l'idée que nous nous étions faite de notre carrière, alors que nous étions élèves de l'Ecole Normale, n'était pas absolument semblable à celle que nous avons réalisée dès les premiers jours de notre entrée en fonction comme instituteur.

Vous me pardonnerez si j'appuie mes observations sur mon expérience personnelle. J'ai consacré 17 années de ma vie à l'éducation de l'enfance, et j'ai appris quelques-unes des conditions désirables pour rendre la carrière de l'instituteur utile à la patrie en même temps que tolérable pour lui-même.

Il m'a semblé que, dans un pays civilisé et à l'aurore de ce nouveau siècle qui promet de si grandes réformes, il n'était pas téméraire de chercher à concilier ces deux choses: l'instruction largement répandue dans le peuple par l'intermédiaire d'une classe de citoyens qui ne soient pas traités en parias.

Ce qu'est aujourd'hui la carrière de l'instituteur: ce qu'elle sera demain.—Dieu, le gouverenement et les contribuables aidants—telle sera la simple division de mon travail.

Je ne suis pas de ceux qui se répandent en doléances sur le sort actuel de l'instituteur. Il serait long d'énumérer tout ce qui peut manquer à notre bien-être au point de vue professionnel, mais les préoccupations personnelles exercent une trop forte influence pour que nous puissions faire cette étude d'une manière désintéressée. Nous n'avons pas tort de nous plaindre, nul ne le sait mieux que nous; mais, en dehors de nos rangs, combien de gens ne veulent pas le comprendre et nous jettent la pierre. Tout en n'étant pas parfait, notre système d'Instruction publique s'est amélioré notablement. La tradition nous rapporte, en effet, que certains de nos vieillards ont appris les rudiments de la lecture et de l'écriture par l'entremise de maitres d'école ambulants, qui promenaient de paroisse en paroisse le fardeau plutôt léger que pesant de leur science pédagogique. Ceux d'entre vous qui connaissent à fond l'histoire de l'éducation dans notre pays, n'ignorent pas les obstacles du début en ce qui concerne l'initiative gouvernementale. Ce qui se passe aujourd'hui, comparé à cette période de tâtonnements et de luttes ferait croire à certains esprits superficiels que nous en sommes rendus à l'âge d'or. Mais nous savons trop, hélas! qu'il n'en est rien dans la réalité. Contentons-nous de constater qu'il y a progrès, au moins, dans les aspirations, les sympathies et le travail de ceux qui s'intéressent à l'instruction de la jeunesse. On comprend certainement mieux aujourd'hui qu'autrefois l'indispensable nécessité d'outiller l'intelligence et le cœur des générations nouvelles pour les mieux préparer à la grande œuvre du perfectionnement national. A l'heure qu'il est, une propagande active se fait non seulement dans les villes mais dans beaucoup de centres ruraux, dans le but d'améliorer l'état de choses existant. Il est vrai qu'on y manque parfois de méthode et que l'on se préoccupe en bien des endroits de pourvoir plutôt au bien-être matériel de l'enfant qu'à son avancement intellectuel. C'est ainsi, par exemple, qu'on agitera la question d'édifier des maisons d'école somptueuses, et qu'on traitera avec mépris l'idée de rémunérer convenablement de bons maitres. Tout de même, cela nous fait espérer que notre tour viendra, car il y a de nombreuses bonnes volontés à l'œuvre.

Si j'osais, je signalerais le fait que nous, les instituteurs, nous subissons présentement une concurrence sérieuse de la part des institutrices. A Dieu ne plaise que mes paroles soient interprétées comme tendant à diminuer le respect qui est dû à leur état. Il est admis que la femme est admirablement douée pour l'éducation de l'enfance.

C'est sa fonction naturelle, celle que Dieu lui a confiée plus spécialement dans la famille. Il n'est donc pas étonnant de voir tant de nos jeunes filles aspirer à mettre au service de l'enfance les trésors de leur douceur, de leur patience et de leur tendresse. Ce qui est plus étonnant, c'est qu'on les retrouve occupées à former le caractère de jeunes garçons dont un bon nombre a déjà atteint l'âge de treize ou quatorze ans. A quoi cela est-il dû? Nous n'accusons ni l'incurie des gouvernements, ni le mauvais vouloir des commissions scolaires, mais le fait est là, indéniable. On dira qu'il vaut mieux avoir des institutrices pour nos grands enfants du sexe masculin que de les priver de toute instruction; on invoquera la pénurie des instituteurs, le fait qu'il faudra les payer plus cher, etc. etc., la raison économique ira ainsi à l'encontre des intérêts les plus sacrés de l'enfant. Ayons le courage de le dire: C'est déplorable et tâchons de faire mieux.

Ne soyons pas trop sévères non plus pour nos commissions scolaires.

Il faut bien se rappeler que ceux qui en font partie se recrutent pour la plupart dans la génération d'il y a 40 ans, à une époque où on était loin de comprendre aussi bien qu'aujourd'hui, dans le public, les avantages de l'Instruction. C'est pour cela, sans doute, que nous y trouvons tant d'hommes animés de la meilleure volonté, mais incapables de se débarrasser des méthodes routinières de l'ancien temps. Pour plusieurs de ces braves citoyens, savoir lire et écrire, c'est presque du luxe. Il est naturel qu'une semblable formation intellectuelle exerce une influence fâcheuse sur leurs actes, et qu'ils soient inclins, par ignorance plutôt que par malice, à rémunérer les maitres et les maitresses de la même manière qu'ils payent les entrepreneurs des travaux de leurs chemins d'hiver et de leurs routes, c'est-à-dire aux plus bas et derniers enchérisseurs. Il va de soi que l'instituteur soumis à de telles mesquineries est souvent bien mal préparé aux redoutables et responsables fonctions de son ministère.

Il a montré une première fois sa faiblesse en se sacrifiant au rabais; il continuera d'être plus ou moins à la merci des gros bonnets de la localité. S'il veut imprimer une énergique direction à l'école, s'il entend être le maitre dans le sens que comporte ce mot pour faire respecter son autorité, il se heurte le plus souvent à l'intervention intempestive des parents. Qu'il tente de résister, il court le risque de se voir signifier un congé, même en pleine année scolaire. Qu'il cède, il compromet du coup son autorité, celle des parents et le succès de son enseignement en général. Quant au mode d'engagements, il varie, nous le savons, avec chaque partie de la province, et à peu près chaque localité. Il en existe un, en de rares endroits, il est vrai. Je connais, pour ma part, cette coutume bizarre en même temps que cruelle de convoquer les commissaires et les contribuables de la paroisse en assemblée publique pour faire le choix des instituteurs et des institutrices.

A cette assemblée on se permet quelquefois d'insinuer des choses plus ou moins agréables sur le compte du personnel enseignant.

Vous voyez d'ici la posture des malheureux instituteurs, obligés de subir une semblable humiliation.

Je cite ce fait pour indiquer que la carrière si noble de l'enseignement n'est pas exempte d'épreuves, parfois pénibles. En sera-t-il toujours ainsi? Nous sommes bien tentés de le croire, parce qu'il y aura toujours impossibilité de satisfaire toutes les exigences et tous les caprices de l'opinion publique. Mais cela ne doit pas nous empêcher de faire notre devoir. Au contraire, il me semble que c'est une partie de notre mission de forcer le peuple à apprécier davantage les bienfaits de l'Instruction publique par la régularité de notre vie, par notre zèle éclairé et par notre dévouement. Prêcher d'exemple, c'est encore le meilleur moyen de gagner l'estime et le respect de ses concitoyens.

Admettons que l'opinion est mieux disposé que jamais en faveur de l'éducation; qu'aujourd'hui, en cette province, on parle même trop d'enseignement, puisqu'en cette matière, tout le monde se croit autorisé à dire son mot. Notre époque aura vu l'éclosion de projets et de systèmes dont quelques-uns ont du bon sans doute, mais dont la

plupart ne sont susceptibles d'aucune application pratique. Je crois qu'en définitive notre système d'éducation est bon et qu'il peut être, si on le veut, appliqué avec fruits.

Après avoir pourvu aux besoins matériels de notre province, il est temps que nos gouvernants s'occupent de favoriser le développement de notre peuple. D'ailleurs de récents événements nous permettent d'espérer en l'avenir.

On annonce la création de nouvelles écoles normales. Mais ce serait aller à l'encontre du but qu'on veut atteindre que d'essayer de préparer une classe d'instituteurs sans, en même temps, pourvoir aux moyens pratiques d'améliorer leur sort. Des voix autorisées s'élèvent de toute part pour déplorer l'insuffisance des traitements payés actuellement aux instituteurs. C'est déjà une preuve qui indique chez le peuple une compréhension plus intelligente du rôle que nous accomplissons dans la société. Pour ma part, tout en regrettant ce qui s'est fait dans le passé, je ne puis clore ces quelques remarques sans exprimer ma confiance sincère dans un meilleur avenir. Pour dire toute ma pensée, jetant un regard sur ceux qui m'entourent, instituteurs, inspecteurs d'écoles ou professeurs de cette Ecole normale Laval, dont l'histoire forme déjà une page si glorieuse de l'Instruction publique en ce pays, je ne puis m'empêcher de constater que ceux d'entre nous qui ont sincèrement recherché dans la carrière ce qui s'y trouve réellement, à savoir le respect, la considération, l'autorité, ceux-là ont réussi à se créer des positions aussi honorables pour eux-mêmes qu'avantageuses pour le public. D'où je conclus que c'est nous-mêmes qui devons être les artisans de notre succès. Peut-être nous est-il arrivé de croire, que, sans l'effort énergique et persévérant, sans l'étude pour augmenter nos connaissances, sans une ambition légitime, nous pouvions nous créer une carrière honorable. Cela n'est pas possible. Pour nous comme pour tous, la fidélité dans le devoir et la persévérance dans l'effort conduisent au succès.

Cent trente-neuvième réunion de l'Association des Instituteurs de l'Ecole normale Laval, le 27 mai 1905

La séance s'ouvre à dix heures, sous la présidence de M. H. Nansot, inspecteur d'écoles.

L'assistance est composée de M. le Principal, l'abbé Th.-G. Rouleau, de l'assistant principal, l'abbé B. Paradis, des Maîtres d'études, des abbés A. Filteau et J.-O.-A. Fleury, de MM. John Ahern, C.-J. Magnan, J.-D. Frève, N. Tremblay, professeurs à l'Ecole normale Laval, L. Bergeron, S.-E. Dorion, E. Gauvreau, L.-P. Goulet, J. Laflamme, J.-G. Tremblay, A. Deléglise, A. Lesage, G.-E. Marquis, etc., et des élèves-maîtres de l'Ecole normale Laval.

M. Ed. Boily, secrétaire de l'Association, aujourd'hui rédacteur-gérant du *Lac St-Jean*, envoie sa démission, en donnant pour raisons que sa nouvelle position l'empêchera à l'avenir, d'assister régulièrement aux réunions.

La démission de M. Boily, étant acceptée, M. John Ahern propose que M. G.-E. Marquis agisse en qualité de secrétaire *pro tempore*, en attendant l'élection régulière des officiers.

Cette motion étant acceptée, le Secrétaire donne immédiatement lecture du procès-verbal de la séance du mois de janvier.

M. John Ahern propose, secondé par M. C.-J. Magnan, que certaines rectifications soient faites au procès-verbal, avant sa publication dans *L'Enseignement Primaire*. Puis, M. J.-D. Frève, trésorier de l'Association donne lecture de son rapport annuel sur l'état financier de ladite Association.

Argent en caisse	$ 42.50
Intérêt probable	60
Contributions des membres présents	3.25
	$ 46.35

ANNEXE IX

Les certificats d'Instruction Religieuse*

* Certificats prêtés par M. Gérard Beauclair de Saint-Alexis-des-Monts.

CERTIFICAT D'INSTRUCTION RELIGIEUSE

Nous, soussigné, certifions que Leo-Arthur Loiselair
a subi l'examen final sur le catéchisme, et a été admis
à la communion solennelle.

En foi de quoi, nous lui avons décerné ce certificat.
Ce 1er jour du mois de juin de l'an mil neuf cent vingt-trois.

Signature : J. Leclerc, ptre curé.
Paroisse de St-Alexis des Monts.

254

CERTIFICAT D'INSTRUCTION RELIGIEUSE

Nous, soussigné, certifions que

Monsieur Gérard Beauclair

a subi un examen sur le catéchisme et a fait sa profession de foi solennelle et ses promesses de vie chrétienne.

EN FOI DE QUOI nous lui avons décerné ce certificat

Ce 27ème jour du mois de mai de l'an mil neuf cent 43

Baptême le ..... 19 .....

1ère communion le ..... 19 .....

Confirmation le ..... 19 .....

Scapulaire le ..... 19 .....

Signature J. Eug. Désilets ptre.

Paroisse de St-Alexis-des-Monts

255

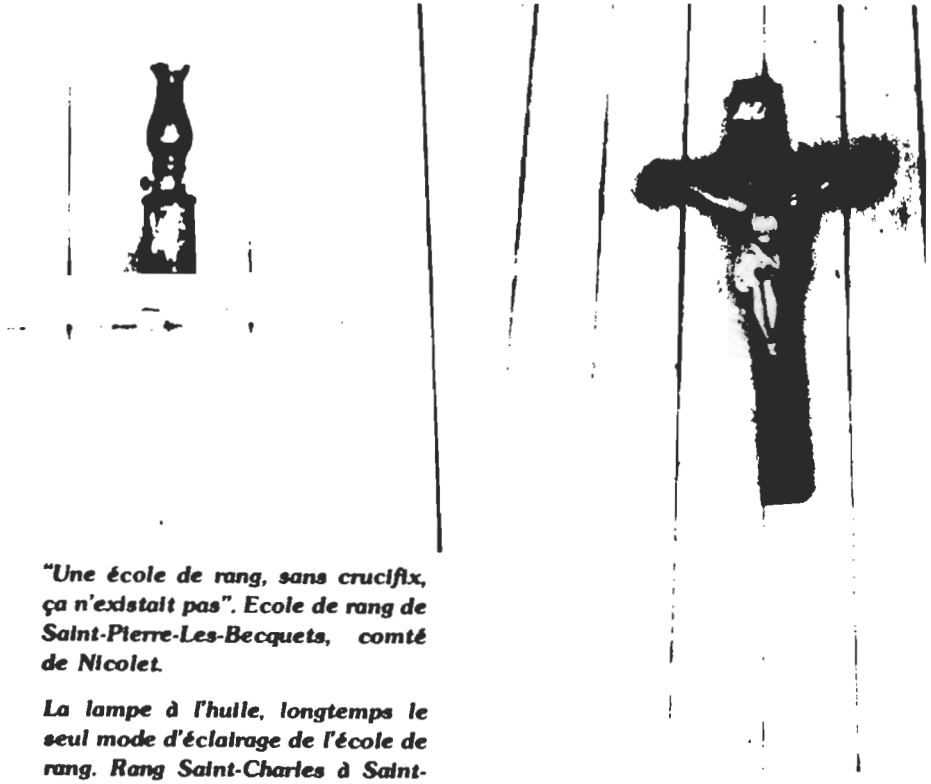
ANNEXE X

Le crucifix, le calendrier et la visite de M. le Curé*

Ceux-ci démontrent l'importance de la religion dans l'enseignement.

* Dorion. J. (1979). Les écoles de rang au Québec. Éditions de l'homme, p. 174-175.

* Guay, N. (1990). Reproduction.



"Une école de rang, sans crucifix, ça n'existait pas". Ecole de rang de Saint-Pierre-Les-Becquets, comté de Nicolet.

La lampe à l'huile, longtemps le seul mode d'éclairage de l'école de rang. Rang Saint-Charles à Saint-Edouard-de-Lotbinière.

Le crucifix, accompagné d'un ou deux cadres représentant la Sainte-Vierge et le Sacré-Coeur formaient un tableau traditionnel typique dans les écoles de rang. Comme le rapportait monsieur Armand Martel, "une classe pas de crucifix, ça n'existait pas". Une institutrice faisait la constatation suivante:

> *Et, comme pour bien nous pénétrer de l'idée qu'il n'y a qu'une chrétienne (la maîtresse d'école) qui puisse vivre dans un tel décor (l'école de rang), et tenter d'y former de jeunes êtres à aimer le beau et le grand, un petit crucifix, souvent plus court que le clou qui le porte, est là fixé au mur. Croyez que pour une fois, petites filles que nous étions, nous avons compris l'importance de la présence du crucifix et peut-être même la signification du clou!*[56]

On notait également dans la classe une armoire destinée à recevoir les livres et les archives de l'école du rang:

> *Faire une armoire dans le bas de la maison divisée en deux parties: l'une pour y déposer les livres de la classe l'autre pour recevoir les paniers des enfants. (Sainte-Geneviève-de-Batiscan, Champlain.)*[57]
>
> *Dans la classe il sera fait une armoire en pin, elle sera en deux sections en hauteur et sera pourvu de tablettes. Les quatre petites portes fermeront à clef avec serrures à barillets. La hauteur totale de l'armoire sera de 8' et la largeur 3'. La section du bas aura 3' de hauteur par 15" de profondeur avec une tablette au milieu. Les panneaux seront pleins. La section du haut aura 5' de hauteur par 10" de profondeur, avec 3 tablettes placées à égale distance l'une de l'autre. Les panneaux seront vitrés. (Rang no. 4, Saint-René de Beauce.)*[58]

[56] Antoinette Giguère, "Débat sur la vie de l'institutrice rurale", *Notre Petite Feuille*, vol. III, no 12, (septembre 1940), p. 14.

[57] A.N.Q., Education, no 1, 1890.

[58] A.N.Q., Education, no 1387, 1942.

Calendrier du Sacré-Cœur

Cœur Sacré de Jésus
J'ai confiance en Vous
300
Jours D'Ind.

Cœur Sacré de Jésus
Soyez Mon Amour.
300
Jours D'Ind.

QUE VOTRE RÈGNE ARRIVE

1921		MAI				1921
DIM.	LUN.	MAR.	MER.	JEU.	VEN.	SAM.
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

5ième PROMESSE DU SACRÉ-COEUR.
JE REPANDRAI D'ABONDANTES BÉNÉDICTIONS SUR TOUTES LEURS ENTREPRISES.
O TRÈS DOUX JÉSUS, NE SOYEZ PAS MON JUGE MAIS MON SAUVEUR. (50 jrs. d'ind)

INVOCATION
COEUR IMMACULÉ DE MARIE, SOYEZ MON SALUT (300 jrs D'ind)
JÉSUS MON DIEU, JE VOUS AIME PARDESSUS TOUT. (50 jrs D'ind)

PENSÉE, CELUI QUI S'EXAMINE BIEN PARDONNE BEAUCOUP AUX AUTRES.
OUBLIER SES GOÛTS ET SON INTÉRÊT: VOILÀ LE SECRET D'ETRE HEUREUX.

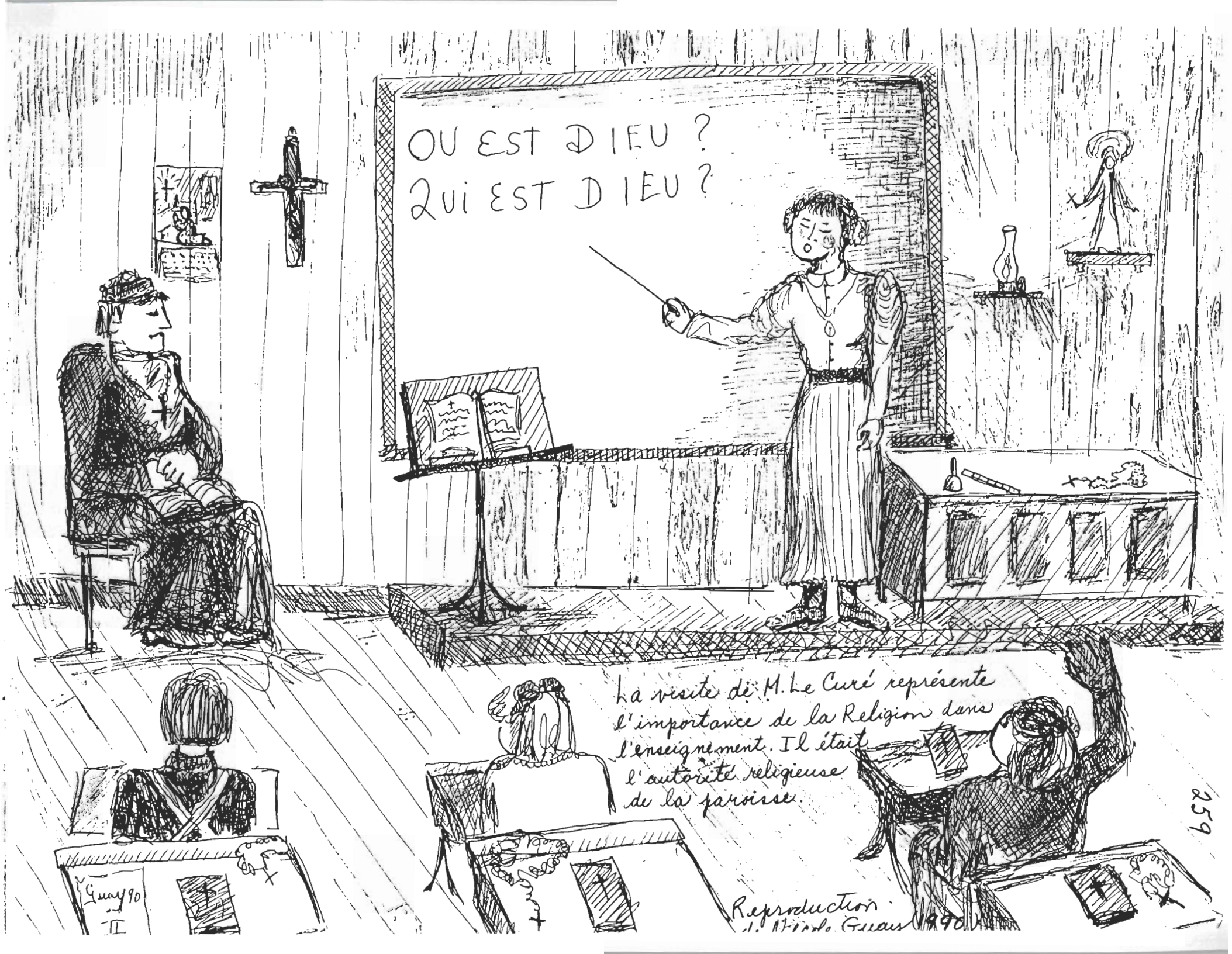
Cœur Sacré de Jésus

ADVENIAT REGNUM TUUM

Familles Nos Protégez

Guay 90 - IV

Reproduction de Nicole Guay (1990)



La visite de M. Le Curé représente l'importance de la Religion dans l'enseignement. Il était l'autorité religieuse de la paroisse.

Guay 90 - II

Reproduction J. Arbelo Guay 1990

259

ANNEXE XI

L'instituteur*

---

* Rouleau, M^gr Th.-G. P.D., Magnan, J.-C. et Ahern, J. (1917). Pédagogie pratique et théorique. Éditons la Cie J. A. Langlais & Fils, Québec. Approuvé par le Conseil de l'Instruction publique en novembre 1909, p. 5 à 8.

La table des matières est insérée, afin de démontrer ce qu'on exigeait des candidats au brevet d'enseignement et des élèves des écoles normales, p. 405 à 409.

MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

I.—L'Instituteur

L'instituteur remplit une mission. L'avenir des enfants au triple point de vue *matériel, intellectuel* et *moral*, est entre ses mains. Pour bien remplir cette mission, il faut "aimer l'enfance et se respecter soi-même".

(*a*) *Respect de soi-même.*—L'instituteur sera d'autant plus modeste que grande est la dignité de ses fonctions. Il se gardera bien d'être *parleur* et *tranchant*. Sa *tenue* doit respirer la modestie et ne briller que par son exquise propreté.

L'instituteur doit s'interdir les lieux publics, les assemblées bruyantes; il évitera les commérages; il ne se mêlera pas aux querelles de coteries, aux luttes politiques; il veillera à ce que sa famille serve en tout de modèle. Il aimera à consulter au besoin les gens sérieux et éclairés. Toutes ces choses sont conseillées par la prudence. Dans ses relations avec les habitants de la municipalité, il

donnera l'exemple des bonnes manières; avec les parents des enfants, il est plus spécialement tenu à la politesse. En tant que parents, ils sont tous égaux à ses yeux; il les visitera si l'éducation de ses élèves le demande; quand il leur parlera de leurs enfants, il sera sincère mais prudent; avec les autorités, il sera non seulement poli mais respectueux, et il agira comme s'il devait recevoir tous les jours la visite de l'inspecteur.

L'instituteur doit aimer sa *chambre* ou sa *maison*. La vie dissipée, oisive, est incompatible avec ses fonctions. D'ailleurs, s'il veut être heureux il faut qu'il aime la retraite. Pas de visites fréquentes, pas de familiarités. L'étude lui est nécessaire et elle fera le charme de sa vie.

La piété et les *mœurs pures* sont des qualités indispensables à l'instituteur qui doit former l'enfance à la piété et aux bonnes mœurs. Ces deux qualités s'appellent mutuellement. On ne peut avoir de mœurs pures sans piété et une piété, qui ne serait pas accompagnée d'une moralité sincère, ne serait qu'une illusion.

(*b*) L'*amour de l'enfance* ne va pas sans les qualités suivantes:

1. *La bonté.* Tout repose, en éducation, sur l'affection que les enfants portent au maître. De là, confiance, obéissance, contentement, application, progrès. Mais pour obtenir cette affection, il faut les aimer réellement, *si réellement* qu'ils s'en aperçoivent eux-mêmes, ***sans qu'on ait besoin de le leur dire.*** Que cette bonté soit sans faiblesse,

261

mais *qu'elle tienne compte des faiblesses des enfants.* Qu'elle ne leur impose pas d'obligations au-dessus de leurs forces.

2. *La fermeté.* L'amour pour le maître produit la crainte de lui déplaire et le respect de son autorité. C'est ce qui favorise l'exercice de la fermeté. Que le maître donne les raisons de ses ordres, mais qu'il n'admette pas de discussions, lorsque les ordres sont donnés. *La sévérité et la rigueur* sont parfois les fruits naturels d'une bonté sincère. Que le maintien de l'instituteur soit grave, que sa vie soit digne, son humeur égal et l'exercice de la fermeté sera facilité dans une large mesure.

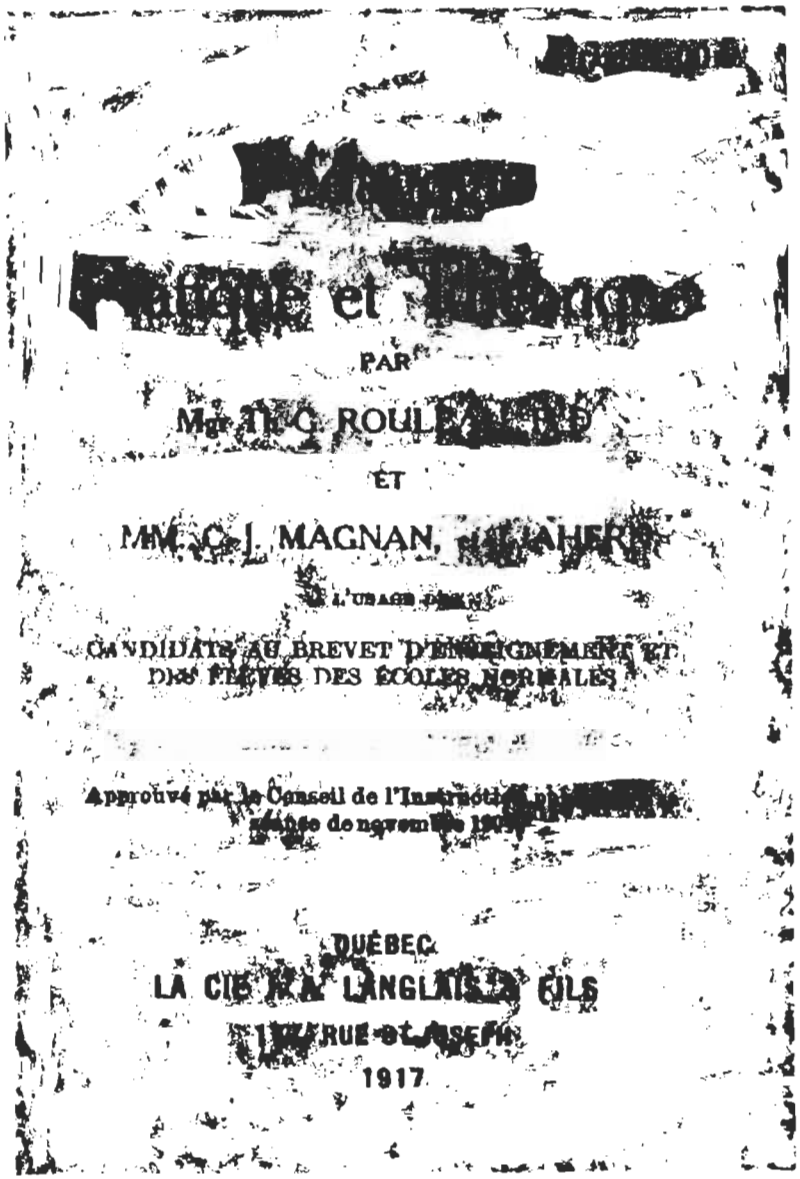
3. *La patience.* Les enfants nous arrivent parfois grossiers et tout à fait ignorants, nous ne les formerons pas en un jour. Il faut procéder régulièrement, graduellement, sans précipitation, ni faiblesse. C'est ce qui exerce la patience qui ne doit pas être confondue avec la mollesse.—Soyons *inexorables pour les défauts, charitables pour les enfants.*—Il faut savoir *tenir* sans passion, ni colère. Cette patience s'acquiert par la *pensée du devoir*, *l'amour des enfants* et la *prière.*

4. *L'exactitude et le zèle.* L'instituteur doit être à son poste à *l'heure marquée* et y rester constamment pendant les heures fixées. Ses leçons doivent être préparées avec soin. Il rend son enseignement attrayant, intéressant par des interrogations, des digressions heureuses, par l'entrain qu'il sait y mettre. L'étude lui est donc nécessaire pour maintenir ses connaissances et mieux connaître les matières du cours d'études. L'instituteur, qui, maître de la branche qu'il enseigne, prépare la leçon de chaque jour et met de la vie dans son enseignement, est sûr d'intéresser et d'instruire ses élèves; il n'aura pas à s'occuper de la discipline et ses élèves ne prendront pas l'école en dégoût.

II.—Éducation et Instruction

L'éducation est le développement des diverses facultés que le bon Dieu a données à l'homme. Elles ne sont qu'en germe chez l'enfant. A l'instituteur incombe la tâche d'en occasionner, aider et diriger le développement. Il accomplit ces augustes fonctions par divers procédés au nombre desquels se trouve l'enseignement des différentes matières du cours. L'acquisition des connaissances, l'instruction, n'est donc qu'un moyen de formation et l'on a grand tort d'en faire le but de l'école. L'enfant va à l'école pour se développer, se discipliner, se former, c'est-à-dire se *préparer à la vie.* A l'école, on lui enseigne diverses vérités qu'il s'assimile comme la plante s'assimile les sucs qui entourent ses racines, les éléments divers qui existent autour de sa tige. Toutes les matières enseignées doivent donc converger vers la formation de l'enfant, l'*éducation.*

262



PAR

Mgr A. C. ROULEAU

ET

MM. C. J. MAGNAN, [illegible]

À L'USAGE DES

CANDIDATS AU BREVET D'ENSEIGNEMENT ET
DES ÉLÈVES DES ÉCOLES NORMALES

Approuvé par le Conseil de l'Instruction [illegible]
séance de novembre 1917

QUÉBEC
LA CIE [illegible] LTÉE
[illegible] RUE ST-JOSEPH
1917

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

	Pages
Avant-propos	3
L'Instituteur	5
Éducation et Instruction	8
La discipline	9
Définitions et principes généraux	10
Des méthodes	11
Des modes	12
Des procédés	13
Règles et principes qui sont la base de tout enseignement rationnel	13
Classement des écoles et programmes	19
Classement des élèves	19
Questions	27

CHAPITRE PREMIER

INSTRUCTION RELIGIEUSE ET MORALE

Le catéchisme	29
Questions	32
Notes pédagogiques	33

263

CHAPITRE DEUXIÈME

LANGUE FRANÇAISE

	Pages
Notes préliminaires	36
I. Enseignement de la lecture	40
Notes pédagogiques	66
II. Écriture	68
Notes pédagogiques	79
III. Enseignement de la grammaire	81
I. Grammaire	81
II. Vocabulaire	84
III. Invention	87
IV. La dictée	89
V. De l'analyse	99
VI. Exercices orthographiques	107
IV. La récitation	110
V. Rédaction et composition	113
Questions	126
Notes pédagogiques	130

CHAPITRE TROISIÈME

MATHÉMATIQUES

Arithmétique	137
Questions	220
Notes pédagogiques	222

CHAPITRE QUATRIÈME

	Pages
Tenue des livres	228
Questions	247
Notes pédagogiques	248

CHAPITRE CINQUIÈME

Algèbre	250
Questions	253
Notes pédagogiques	254

CHAPITRE SIXIÈME

Géométrie	256
Questions	260
Notes pédagogiques	261

CHAPITRE SEPTIÈME

HISTOIRE

Principes généraux	263
Histoire sainte	266
Histoire du Canada	268
Questions	271
Notes pédagogiques	272

264

CHAPITRE HUITIÈME

PAGES

Géographie 278
Questions 281
Notes pédagogiques 282

CHAPITRE NEUVIÈME

Instruction civique 285
Questions 286

CHAPITRE DIXIÈME

Des leçons de choses 287
Questions 291
Notes pédagogiques 292

CHAPITRE ONZIÈME

L'Agriculture 294
Questions 297
Notes pédagogiques 298

CHAPITRE DOUZIÈME

Dessin 299
Questions 300
Notes pédagogiques 301

CHAPITRE TREIZIÈME

PAGES

Hygiène 303
Questions 304
Notes pédagogiques 305

CHAPITRE QUATORZIÈME

Psychologie 306
Questions 321

CHAPITRE QUINZIÈME

HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

I. Avant Jésus-Christ 323
II. Après Jésus-Christ 328

APPENDICE

I. Organisation pédagogique des écoles 335
Programme d'études.—Matières de l'enseignement: Tableau synoptique 349
Groupement des matières 351
II. Programme d'études avec divisions annuelles 358

265

ANNEXE XII

Des diplômes*

---

* Prêts de M. Gérard Beauclair et M^me^ Jeannine P. Beauclair.

* L'Enseignement Primaire (1905). p. 19-20.

CONCOURS BILINGUES CANADIENS

Certificat d'Aptitude en Tenue des Livres

Nous attestons que — **We hereby certify that**

Monsieur Gérard Beauclair

Académie de la Salle, Trois-Rivières

a subi avec Très Grande Distinction *has undergone with*

l'examen de Comptabilité organisé par le Comité des C.B.C. | *the Book-keeping Examination organized by the C. B. C. Committee*

mai 1948

IIIe année

Frère Roland
Président

267

N° 435

Département de l'Instruction publique
Province de Québec

Department of Education
Province of Quebec

Brevet d'École Normale

Normal School Diploma

Je certifie que

I hereby certify that

Mademoiselle Marie Albina Jeannine Plante

née le 11 avril 1930, à Saint-Alexis des Monts,
born on the at

professant la religion catholique, a suivi, à l'École normale de Sainte-Ursule, le programme d'études déterminé par les règlements scolaires de cette province pour la deuxième année et la troisième année du cours des écoles normales, qu'elle a donné, dans l'École d'application attachée à cette institution, l'enseignement exigé par lesdits règlements et que, ayant subi avec Grande Distinction les examens théoriques et pratiques prescrits par les mêmes règlements, elle a fait preuve des aptitudes requises pour diriger une **École primaire complémentaire française.**

professing the Catholic Faith, has completed, in the St. Ursule Normal School, the courses of study prescribed by the School Regulations of this Province, for the second and third years of the Normal School, has received, in its Practice School, the professional training required by the aforesaid Regulations, and that, having undergone with Honor an examination in accordance with the same Regulations, she has been found qualified to direct a **French Primary Complementary School.**

De plus, n'ayant rien remarqué dans ses moeurs, sa conduite ou son caractère, qui la rende impropre à exercer les fonctions d'institutrice, je crois devoir vous la recommander pour qu'il vous plaise de lui conférer un

I further certify that I have never observed anything either in her morals, conduct or character calculated to preclude her from exercising the duties of a teacher, wherefore I recommend her as eligible to receive a

Brevet Complémentaire d'Enseignement Primaire

Complementary Diploma of Primary Teaching

Lionel Clermont, frère
Principal.

Vu le certificat et la recommandation qui précèdent, j'accorde à

In accordance with the foregoing recommendation, I hereby grant to

Mademoiselle Jeannine Plante

le brevet ci-dessus désigné, en vertu duquel elle est autorisée à enseigner dans toute **École primaire complémentaire** de la Province de Québec.

the above mentioned diploma, in virtue of which she is authorized to teach in any **Primary Complementary School** in the Province of Quebec.

Donné à Québec, au Département de l'Instruction publique, ce quinzième jour de juin de l'année 1947.

Given at the Department of Education, in the City of Quebec, this fifteenth day of June, in the year 1947.

J. P. Labarre
Surintendant de l'Instruction publique — Superintendent of Education.

268

de fausses idées de certains législateurs qui, en parlement, voulaient refuser à une classe de leurs concitoyens la liberté scolaire à laquelle ils ont droit, je ne pouvais m'empêcher de croire que les principes inculqués à la jeunesse de notre province offrent un cachet de supériorité dont nous avons raison de nous enorgueillir et je me rappelais ces paroles du grand Pasteur, par lesquelles je terminerai cette allocution.

« La grandeur des actions humaines se mesure à l'inspiration qui les fait naitre. Heureux celui qui porte en soi un Dieu, un idéal de beauté, et qui lui obéit; idéal de l'art, idéal de la science, idéal de la patrie, idéal des vertus de l'Evangile. Ce sont les sources vives des grandes pensées et des grandes actions. Toutes s'éclairent à l'infini. »

DISTRIBUTION DES PRIX ET DES DIPLOMES AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE JACQUES-CARTIER

I

Elèves-Instituteurs

C'est le 20 juin que cette séance eut lieu à l'Ecole normale Jacques-Cartier. Elle était présidée par le Surintendant de l'Instruction publique.

Les élèves ont donné en représentation: *La voix du lit-clos* de T. Botrel. et *Les deux extrêmes*, comédie en un acte.

L'auditoire a chaleureusement applaudi les interprètes des différents personnages de ces deux pièces.

Il y eut chant et musique par un excellent orchestre et un chœur de chant, composés l'un et l'autre d'élèves de la maison.

Nous publions ci-contre la liste des prix, des médailles et des diplômes décernés. Cette distribution terminée, M. l'abbé N. Dubois, principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier, remercia le Surintendant de l'Instruction publique de sa présence à cette séance de fin d'année et souhaita aux élèves de bonnes et heureuses vacances.

L'hon. M. P.-B. de Labruère répondit par un discours bien approprié sur le rôle que l'instituteur est appelé à remplir dans la société.

Médailles: Médaille du Prince Galles, accordée pour « Aptitudes et succès dans l'enseignement, » méritée par M. Joseph Boulé, du cours académique.

Médaille de Son Excellence Lord Grey, accordée pour « Succès dans l'étude de l'Histoire du Canada, » et méritée par Irénée Vautrin, du cours élémentaire.

Médaille du Surintendant de l'Instruction publique, accordée pour « Bonne conduite et application, » méritée par Théophile de Carufel.

Les principaux prix ont été remportés par les élèves dont les noms suivent:

Cours préparatoire.—Excellence: Roméo Turgeon. Lecture française à haute voix: Roméo Turgeon.

Cours Elémentaire.—Prix d'excellence: Irénée Vautrin et Jules Wermenlinger; Pédagogie pratique: Irénée Vautrin; 2e prix: Gaspard Perreault et Bernada Faucher; Lecture française: Irénée Vautrin et Jules Wermenlinger.

Cours modèle.—Excellence: Hormisdas Courville; Pédagogie pratique: Zénon Michaud; Elocution française: Théophile de Carufel.

Cours académique.—Excellence: Jules Savard, Joseph Boulé, Paul Maillet; Pédagogie pratique: Benjamin Chartrand et Georges Forest; Elocution française: Honorius Thibault.

Diplômes accordés

Des diplômes furent accordés comme suit:

Cours élémentaire: Avec grande distinction.—Irénée Vautrin.

Avec distinction.—Jules Wermenlinger et Gaspard Perreault.

D'une manière satisfaisante.—Azarie Jolivette, Henri Locas, Josaphat Doyon, Antonio Tremblay, Arthur Roch, Ovide Sansregret, Bernada Faucher, Paul-Emile Farley, Toussaint Théoret et Philippe Boyer.

Cours modèle: Avec distinction.—Jean-Charles Drouin, Arthur Doyon, Zénon Michaud et Hormisdas Courville.

D'une manière satisfaisante.—Georges-Emile Michaud, Elzéar Cusson, Uldéric Fortin, Arsène Lemieux, Elphège Provost, Donat Vaizeault, Emile Miller, Rodolphe Gareau, Ernest Chartrand, Jean-Charles-Albert Demers, Théophile de Carufel et Albert St Martin.

Cours académique: Avec distinction.—Joseph Boulé, Paul Maillet, Jules Savard, Hormisdas Berthiaume, Joseph Bélisle, Hervé Lalonde et Honorius Thibault.

D'une manière satisfaisante.—Georges Forest, Benjamin Chartrand, Adhémar Gobeille, Alexandre Dorais et Alexandre Larocque.

II

Elèves-Institutrices

C'est le 21 juin que la distribution des prix et des diplômes aux élèves-institutrices de l'Ecole normale Jacques-Cartier eut lieu, au couvent des Sœurs de la Congrégation Notre-Dame. M. le Surintendant présidait aussi cette séance.

Voici le programme que les élèves-institutrices ont exécuté:

Chant: Dieu, bénis nos moissons! Méhul. Récitation: Les Laboureurs. *Diplômes élémentaires.* Solfège: Chasse aux Papillons, Gounod. Notre Devise. *Diplômes modèles et Diplômes académiques. Médaille de Monsieur le Surintendant. Médaille de Son Altese Royale le Prince de Galles.* Prière à la Vierge, H. Perreyve. Remerciements. God Save the King!

La médaille de Son Altesse royale le Prince de Galles, accordée pour « Application constante et succès, » fut méritée par Mlle Virginie Paré, du cours académique.

Médaille de Son Excellence Lord Grey, accordée pour « Succès dans l'étude de l'histoire du Canada,» fut méritée par Mlle Blanche Charest, du cours modèle.

Médaille d'or du Surintendant de l'Instruction publique, accordée pour « Bonne conduite et application » fut méritée par Mlle Emilienne Langevin, du cours modèle.

Diplômes accordés

Des diplômes furent accordés comme suit:

Diplômes académiques, 3.—Avec grande distinction: Mlle Virginie Paré, St-Denis du Richelieu. Avec distinction: Mlle Louisa Laflamme, St-Antoine. Avec satisfaction: Mlle Anna Navert, Montréal.

Diplômes modèles, 28.—Avec grande distinction: Mlles Blanche Charest, Montréal; M.-Antoinette Caisse, Montréal; Eugénie Beauchamp, Montréal; Azilda Lévesque, Notre-Dame de Grâces: Frédérica Giroux, Montréal. Avec distinction: Mlles Gabrielle Savard, St-Philippe; Eveline Gervais, Fort Coulonge; Georgianne Girard, Lacolle; Alice Latulippe, Dundee; Albina Charron, Chambly; Emilienne Langevin, St-Constant; Luména Talbot, St-Evariste; Marthe Vautrin, St-Philippe; Juliette Benoit, Upton; Florence Bertrand, Fort Coulonge; Katie Pegnem, Montréal; Albertine Lacroix, Ste-Dorothée; Bernadette Michaud, St-Gabriel de Brandon; Ida Côté, Montréal; Marie-Louise Béchard, L'Acadie; Antoinette Moreault, Métis; Alice de Grandpré, Berthier; Blanche Ball, Nicolet: Avec satisfaction: Louisa Prud'homme, St-Isidore; Maria Chicoine, St-Denis; Annette Gagnon, L'Acadie; Yvonne Bellefleur, St-Constant; Alice Mayrand, Maskinongé.

Diplômes élémentaires, 25.—Avec grande distinction: Mlles Edesse Théoret, Ile Bizard: Avec distinction: Phélonise Charest, Oka; Béatrix Côté, Montréal; Aimée Lefebvre, Ste-Marthe; Valentine Lacroix, Oka; Laurina Marcoux, Marieville; Alexina Dumoulin, Notre-Dame des Bois; Clara Gariépy, Montréal; Aurora Riendeau, Chambly; Léda Dubé, Ste-Cécile; Alice Nadeau, Sabrevois; Elizabeth Forté, St-Constant; Adelina Martin, Montréal. Avec satisfaction: Mlles Joséphine Godin, L'Acadie; Augustine Lavallée, Nicolet; Anne Marie Lahaye, Montréal; Rose-Anne Lefebvre, St-Philippe; Célina Lalonde, Ste-Marthe; Eva Marchand, L'Acadie; Béatrix Godin, Montréal; Evelina Gingras, St-Charles; M. Aurélie Leclair, St-Germain; Anne Dubois, Ste-Thérèse; Yvonne Lecours, St-Laurent; Pacifique L'Ecuyer, L'Acadie.

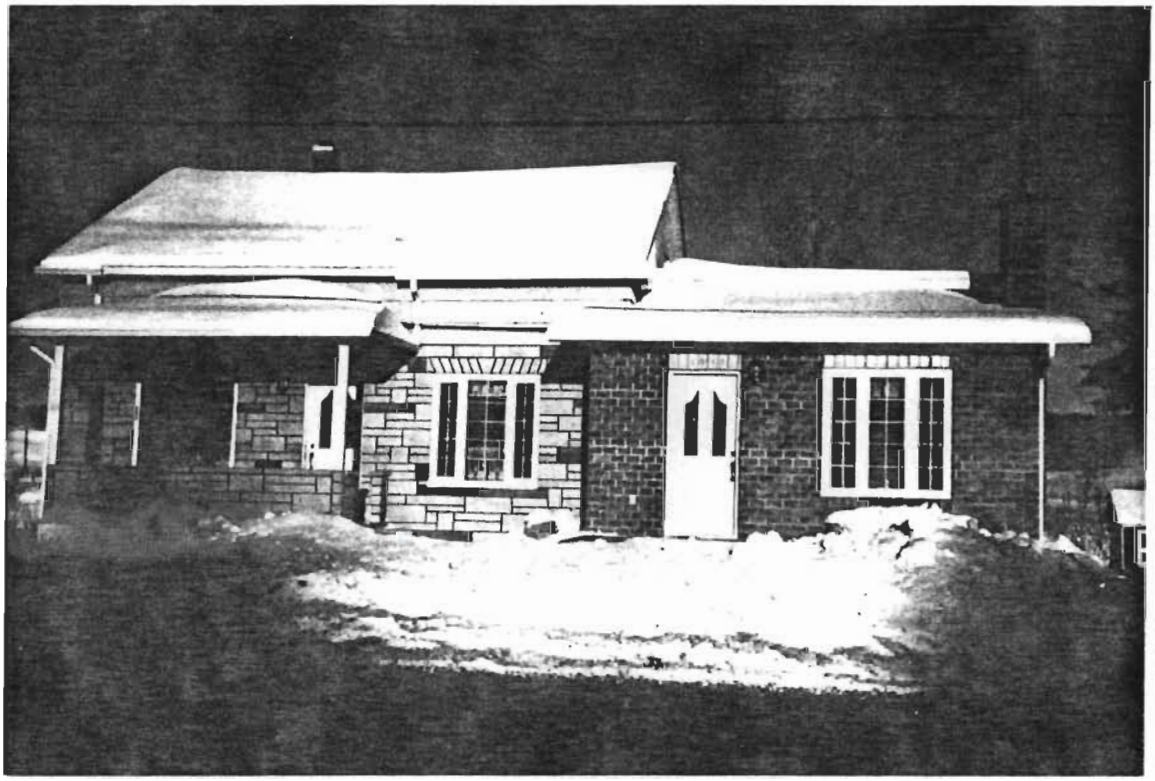
ANNEXE XIII

L'école de rang*

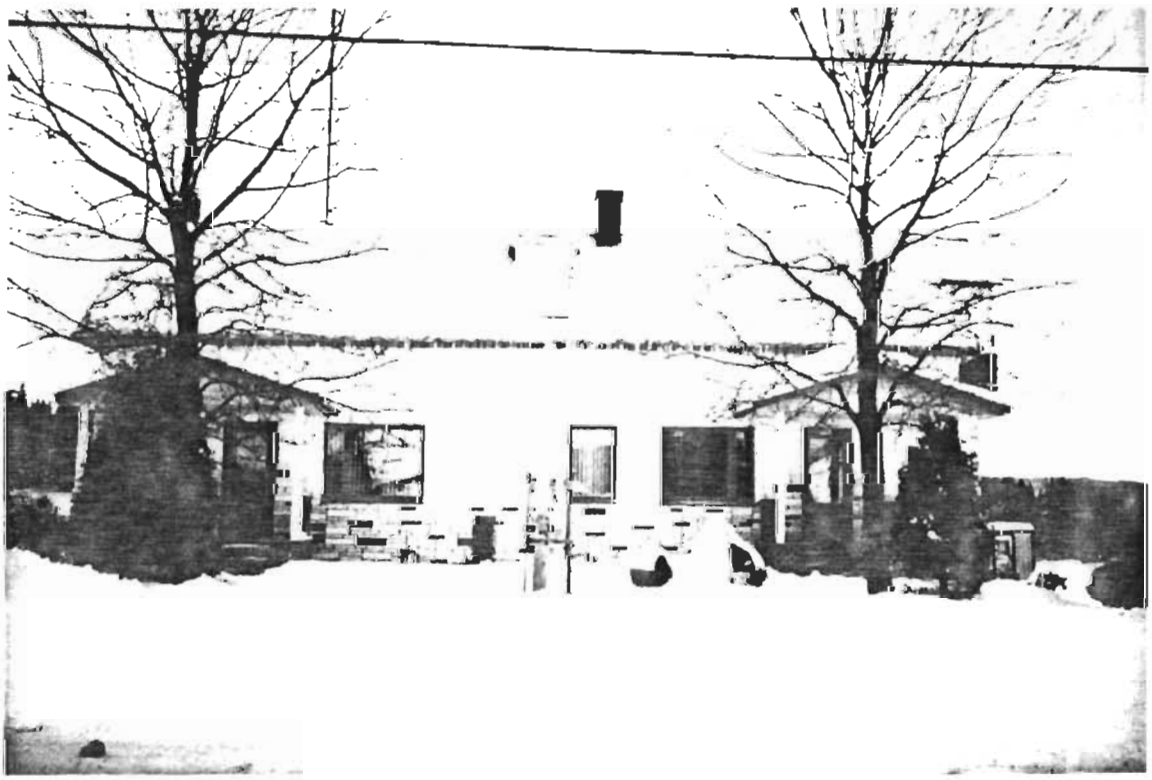
---

* Photos-souvenirs.

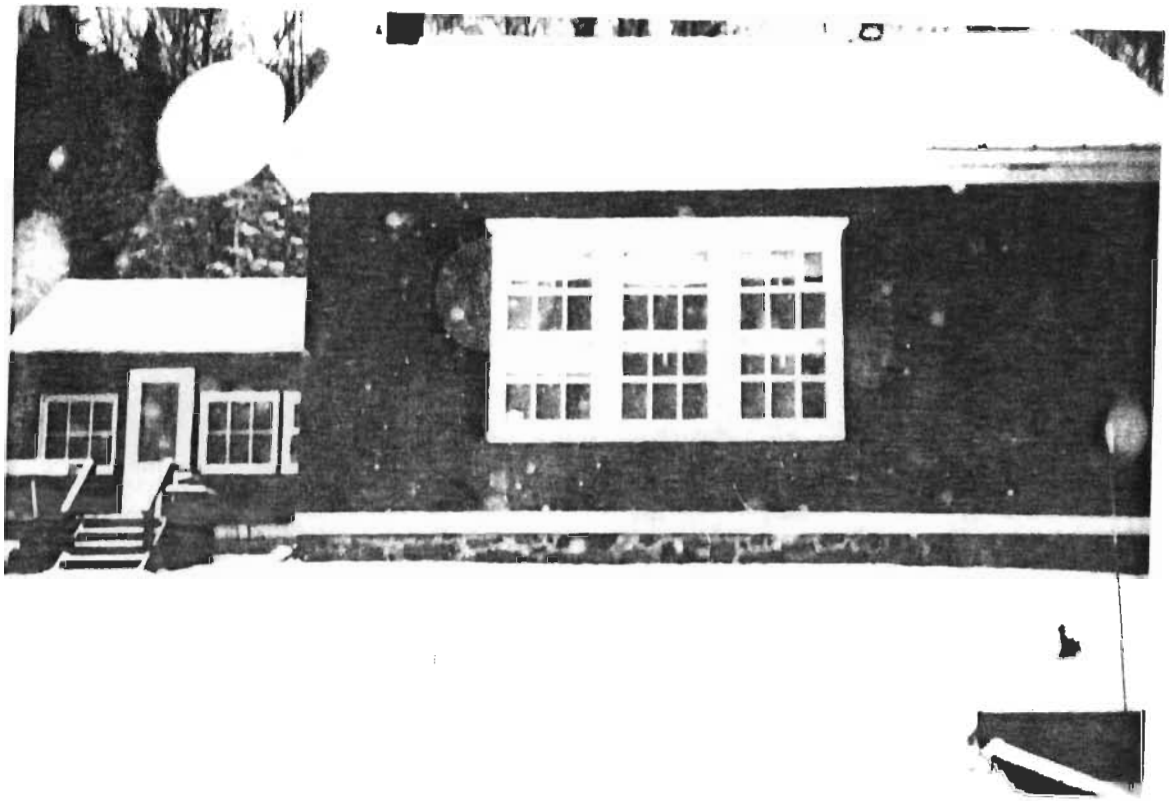
* Guay, N. (1990). Reproduction de l'école n° 7 d'Arthabaska.



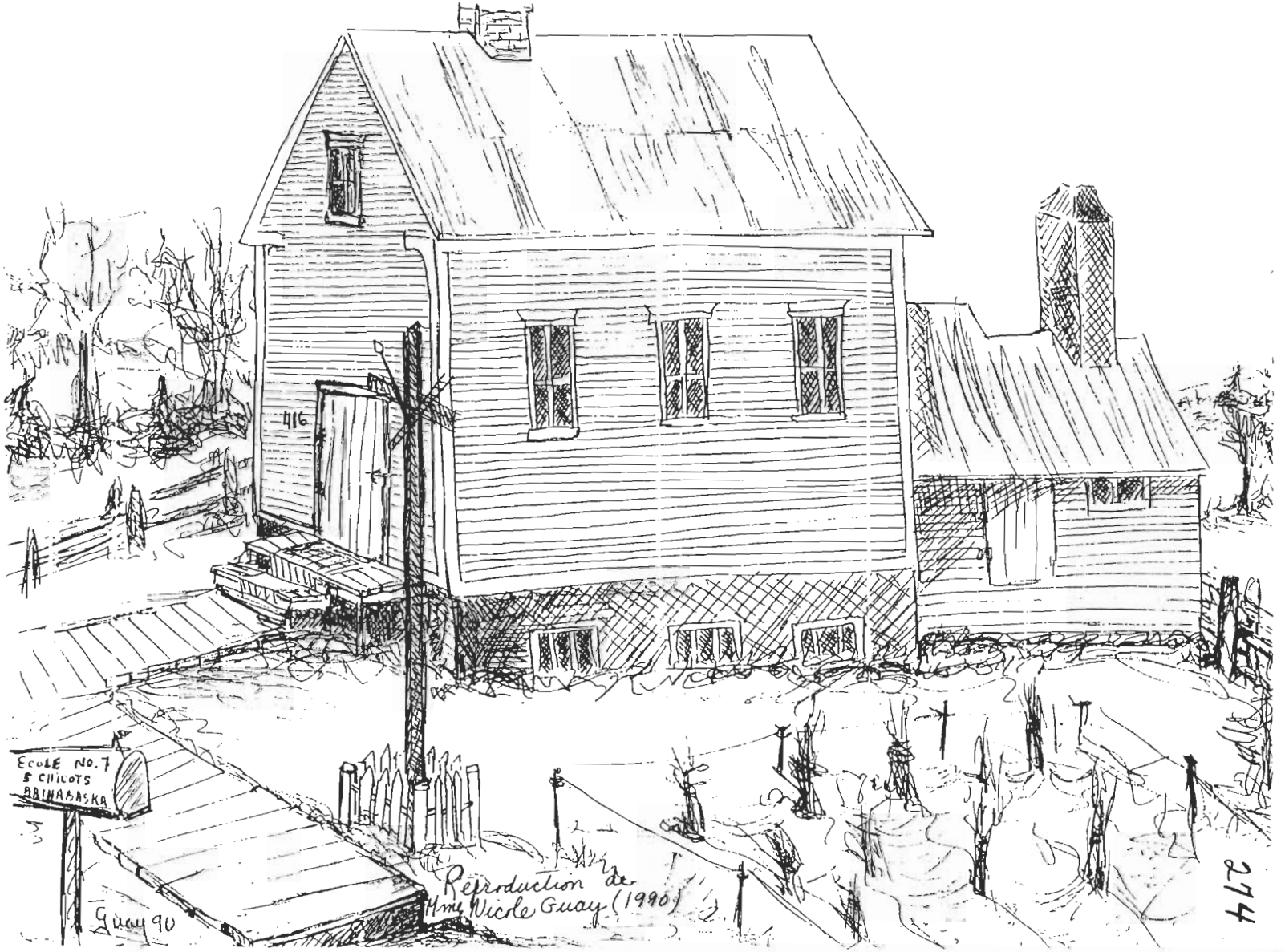
Ecole du Bas de la Rivière St-Alexis-des-Monts.



Ecole de la Rivière-aux-Ecorces déménagé au village St-Alexis-des-Monts.



Ecole No3 : Rang Pince-Bec maintenant Lac Castor à St-Alexis-des-Monts.



Reproduction de
Mme Nicole Guay (1990)

ANNEXE XIV

Le Journal d'appel en 1948-1949*

* Tiré des archives de la Commission scolaire de Saint-Alexis-des-Monts.

276

DÉPARTEMENT

de

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Province de Québec

JOURNAL D'APPEL

pour l'année scolaire

1948-1949

TENUE DU JOURNAL

Après avoir vérifié la tenue du journal et en avoir utilisé les renseignements au cours de sa visite, M. l'Inspecteur apposera ici sa signature.

Première visite Wilfrid Bogné d.g. le 19 octobre 1948

Deuxième visite Wilfrid Bogné d.g. le 5 avril 1949

INSTRUCTIONS

Le REGISTRE D'INSCRIPTION ET D'APPEL, qui est fourni à chaque école par les commissaires ou les syndics, sera conservé dans les archives de l'école; il devra être tenu avec beaucoup de soin.

Au commencement de l'année scolaire, l'instituteur inscrira les noms des élèves dans la colonne qui leur est assignée et donnera, à chacun, un numéro qu'il conservera pendant toute l'année. L'appel doit se faire le matin et le soir, et l'absence seule, est indiquée par un des signes suivants dans la colonne correspondante au jour où elle a eu lieu: — signifie absent le matin, | signifie absent l'après-midi, et la réunion de ces deux signes † marquera que l'élève a été absent toute la journée. Ainsi un élève présent tout le mois n'aura aucune marque dans les colonnes qui suivent son nom. Il serait bon d'adopter un signe conventionnel pour indiquer qu'un enfant a été en retard.

A la fin du mois, il faudra mettre, dans l'avant-dernière colonne, vis-à-vis de chaque nom, le chiffre correspondant au nombre de jours pendant lesquels chaque enfant a été présent à l'école. C'est en additionnant les chiffres de cette colonne et en divisant la somme par le nombre de jours de classe, qu'il y a eu dans le mois, que l'on obtient la présence moyenne. Ce calcul doit se faire, régulièrement, tous les mois et on inscrira la présence moyenne au bas de chaque page du journal.

L'ETAT GENERAL au commencement de ce journal mentionnera les noms de tous les enfants qui se sont présentés à l'école pendant l'année, ainsi que les noms de leurs parents, l'âge des élèves, la classe à laquelle ils appartiennent et le nombre de jours pendant lesquels ils ont fréquenté l'école chaque mois de l'année scolaire. L'instituteur qui prépare les statistiques concernant son école, pour donner des renseignements à l'inspecteur ou aux commissaires, doit compter tous les élèves inscrits à l'ETAT GENERAL et non pas, seulement, ceux qui ont assisté à l'école pendant le dernier mois.

Le programme d'études approuvé, qui se trouve sur la seconde page de la couverture, devra être suivi aussi fidèlement que possible.

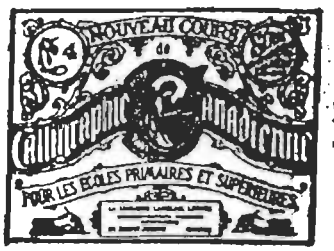
On a imprimé, dans ce journal, les articles des règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique qui se rapportent le plus directement aux instituteurs et aux élèves: on voudra bien les lire attentivement, ainsi que les NOTES PEDAGOGIQUES, et mettre en pratique les conseils qui y sont donnés.

Le paragraphe 2 de la section III de l'Appendice A des règlements scolaires oblige les instituteurs et les institutrices de préparer pour leurs écoles un tableau détaillé de l'emploi du temps. Afin de leur venir en aide, dans la préparation de ce travail, nous avons donné, comme modèle à imiter, le tableau de l'emploi du temps, pour une école primaire élémentaire, qui se trouve sur la page 3. Ce tableau a été préparé par M. l'inspecteur J.-A. Paquin.

Le RAPPORT ANNUEL de l'instituteur sera d'une grande utilité aux secrétaires-trésoriers qui obtiendront ainsi, d'une manière exacte, les renseignements dont ils ont besoin concernant chaque école. On voudra bien ne pas oublier de remplir cette formule à l'époque désignée et de la remettre au secrétaire-trésorier

O CANADA!

On trouvera en première page, O CANADA! le chant national des Canadiens-français. Les titulaires des écoles se feront un devoir de se conformer au désir exprimé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique en faisant chanter l'hymne: "O Canada" par leurs élèves, au moins une fois par semaine. Le chant est un puissant moyen de discipline, de culture esthétique et de développement du patriotisme.



NOUVEAU COURS
DE
CALLIGRAPHIE CANADIENNE
POUR LES ECOLES PRIMAIRES ET SUPERIEURES

SERIE DE CAHIERS DE CALLIGRAPHIE CANADIENNE PUBLIEE PAR

LA LIBRAIRIE LANGLAIS,
LIMITEE.

"LIBRAIRIE DES ECOLES".

NOTIONS GENERALES

POSITION DU CORPS.

Il est de la plus haute importance que la position prise par l'élève lui permette de se mouvoir facilement, afin que les bras et les doigts puissent agir en toute liberté. Il faut avant tout que l'élève se mette à l'aise, sans quoi il ne réussira jamais à faire une belle écriture.

Les deux seules positions que l'on puisse avantageusement prendre sont celles de front et de droite.

Pour la position de front, il faut choisir le siège et la table de telle grandeur que les bras agissent facilement dessus.

"L'élève ainsi convenablement placé, sans le corps un peu éloigné de la table, le bras gauche posé dessus jusqu'au coude, ainsi que la main du même bras puisse tenir le papier.

"L'avant-bras droit, appuyant légèrement sur la table et en sortant d'environ la moitié, sera éloigné du corps de 3 ou 4 pouces, position que prend naturellement un enfant.

"La jambe gauche sera plus avancée que l'autre: la pointe du pied droit correspondra avec le talon du pied gauche.

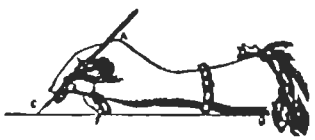
Le bras et la jambe gauche, placés de cette manière, soutiendront seuls le poids du corps et donneront au bras droit toute facilité pour agir.

"Le cahier sera tenu droit. La plume tenue légèrement entre le pouce, l'index et le majeur, ne devra jamais tourner soit pour former les pleins, soit pour former les déliés.

Les deux derniers doigts, appelés annulaire et auriculaire, sont éloignés des autres de l'épaisseur d'un doigt et touchent légèrement le papier *du bout des ongles seulement*, en laissant un espace suffisant pour pouvoir y glisser une règle de moyenne grosseur. —
(Ed. Flament.)

Pour la *position de droite*, telle que représentée dans la gravure, l'élève s'assied le côté droit près de la table, sans cependant la toucher, le corps un peu incliné en avant, la moitié du pied gauche en avant du pied droit, les deux pieds reposant solidement sur le plancher. L'avant-bras droit est parallèle à l'arrête du bord de la table et s'appuie sur les muscles en bas du coude; la main repose sur les ongles de l'annulaire et de l'auriculaire et le poignet ne doit jamais toucher ni le papier ni la table. La main gauche fait un angle droit avec la main droite et ne repose que sur le cahier pour la tenir parallèle au bord de la table.

TENUE DE LA PLUME.



La plume doit être tenue solidement, sans la presser, entre le pouce, l'index et le majeur, comme le montre la gravure, de façon à ce qu'elle traverse l'index juste au-dessus de la jointure (A) et le majeur, à la racine de l'ongle (B) à une distance d'un pouce au-dessus de la pointe de la plume. La plume doit être tenue de telle manière que les deux branches de la pointe touchent également le papier et que la manche aille en droite ligne vers l'épaule. Le pouce doit être courbé au dessus à la première jointure et ne presser la manche de la plume que par le bord, vis-à-vis le coin droit de l'ongle et vis-à-vis la première jointure de l'index. L'index et le majeur doivent toucher la manche de la plume jusqu'à la hauteur de la première jointure de l'index. L'annulaire et l'auriculaire doivent être courbés et séparés des autres doigts à la jointure du milieu, de façon à ce que la main repose dessus et qu'elle se meuve en glissant sur le plat des ongles (F) de ces deux doigts. Le bras droit avec pour point d'appui les muscles (G) de l'avant-bras. Le poignet ne doit jamais toucher ni la table ni le papier.

AVIS AUX MAITRES.

Chaque maître a généralement sa méthode particulière d'enseignement: pour ceux qui n'en ont pas, la suivante pourrait être adoptée:

1. Donnez vos leçons d'écriture à la classe en complet, tous les élèves écrivant simultanément la même chose.

2. Attirez souvent l'attention des élèves sur les règles contenues dans ce cahier; exigez qu'ils en fassent une étude suivie et expliquez leur ce qu'ils ne comprennent pas.

3. Voyez à ce que pour écrire chaque élève prenne une bonne position et tienne bien sa plume.

4. Lorsque les élèves commencent un nouveau cahier, exigez qu'ils fassent une étude complète de la forme et de la proportion de chaque élément, de chaque délié et de chaque lettre. Interrogez-les souvent sur les éléments, la formation, la *hauteur*, la *largeur*, la *pente*, les *pleins* et les *intervalles* de chaque lettre.

5. Faites-leur comparer leur écriture avec les exemples. Signalez-leur les défauts de leur écriture et indiquez-leur les moyens de les corriger.

6. Faites-leur prendre l'habitude de critiquer eux-mêmes leur écriture.

7. Mettez-leur bien dans l'esprit qu'ils ne doivent écrire qu'avec le plus grand soin, lentement, et pratiquer souvent.

8. Ne donnez aux élèves que les meilleures plumes, et insistez à ce qu'ils les essuient bien chaque fois, lorsqu'ils auront fini de s'en servir.

9. Voyez à ce que l'encre soit bonne, coule bien et faites-la renouveler souvent, ayant soin d'y faire mettre de l'eau lorsqu'elle est trop épaisse. L'encre Carter est la meilleure.

10. Exigez que les élèves conservent leurs cahiers avec propreté et ne les réprimandez pas trop sévèrement s'ils ne font pas des progrès aussi rapides que vous le désirez, ce qui les décourage et les rend trop nerveux pour faire une belle écriture.

METHODE D'ECRITURE approuvée par le conseil de l'Instruction Publique de la Province de Québec et en usage dans un très grand nombre d'écoles.

La série de NOUVEAU COURS DE CALLIGRAPHIE CANADIENNE a reçu de nombreuses appréciations de la part du personnel enseignant et des plus grandes maisons de commerce. Elle est certainement une méthode très recommandable.

La série comprend NEUF CAHIERS: No. 1 à No. 9.

PRIX: $10.50 la grosse, 0.95 cts. la doz. 0.10 chaque.

EN VENTE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES.

UN SPECIMEN SERA ADRESSE GRATUITEMENT SUR DEMANDE. DEMANDEZ NOS CATALOGUES OU LISTES DE PRIX.

REGISTRE D'INSCRIPTION ET D'APPEL

PAR *J. N. Miller*

Est le seul autorisé et en usage dans les écoles catholiques de la Province de Québec. La tenue d'un tel Registre dans chaque école est de rigueur. Il est édité en Français et en Anglais.

Commandez le à votre fournisseur ou à

LA LIBRAIRIE LANGLAIS, Limitée

239, Rue St-Joseph, Québec.

NOTES EXPLICATIVES GÉNÉRALES

BULLETIN MENSUEL

1—*Le bulletin mensuel*, qui sert à la fois de *carte de classement* et de *carte de transfert*, est *obligatoire* dans toutes les municipalités scolaires de la province de Québec (même si l'on juge à propos de garder en plus un bulletin hebdomadaire).

TRANSFERT

2—*L'utilisation* de ce bulletin est le seul moyen d'obtenir une statistique exacte de l'inscription et de la fréquentation des inscrits et d'assurer un classement régulier des élèves.

a) *Avis:* On ne peut désormais admettre en classe un enfant sans exiger à son entrée, son bulletin mensuel. Tout enfant qui quitte une classe ou une école pour une autre, doit faire compléter son bulletin et faire signer son *avis de transfert*, par le titulaire de la classe qu'il quitte.

b) *Attestation: Le nouveau titulaire*, qui reçoit cet élève, transcrit sur un nouveau bulletin tous les renseignements reçus. Il signe l'*attestation de transfert* sur le bulletin reçu et le retourne à l'ancien titulaire.

c) *Report des renseignements: Le nouveau titulaire*, pour que ses additions verticales restent vérifiées et pour ne pas compter dans sa classe ce qui a déjà été compté dans l'autre classe, *reporte en rouge* dans les *pages 18 à 31* de son journal tous les renseignements reçus concernant l'assiduité et les notes d'examens de l'élève qu'il reçoit.

Il tiendra compte de ces renseignements seulement dans l'addition horizontale écrivant en rouge le total des nombres rouges et en noir le total des nombres noirs. Il en fera ensuite le grand total pour le reporter et au *bulletin de l'élève* et en *page 47* du journal d'appel au *résumé de l'année* et en *page 48* au *total des jours de présence*.

Dans l'addition verticale il est bien entendu qu'on ne tient jamais compte des renseignements qu'on a écrits en rouge, parce que venant d'une autre classe et comptés dans une autre classe.

d) *Débutants ou entrés en retard:* Sur réception de l'attestation de transfert, *l'ancien titulaire* considère cet élève comme faisant partie d'une autre classe ou d'une autre école et ne tient plus jamais compte de cet élève dans le calcul des notes et des statistiques. Cependant, si cet élève était débutant ou entré en retard au début de l'année, *l'ancien titulaire* devra le compter parmi les élèves débutants ou entrés en retard et l'indiquer en page 42 dans les colonnes déterminées à cet effet tel que c'est écrit à la *page 6*.

NOTES EXPLICATIVES PARTICULIÈRES

CAUSE D'ÉCHEC

1—N'indiquez qu'*une cause, la principale*, celle pour laquelle l'enfant n'a pas été promu, et indiquez-la en utilisant le *chiffre* correspondant à la cause

1) inscrit en retard, (si telle est vraiment la cause)
2) départ avant la fin de l'année (si telle est vraiment la cause);
3) absences trop nombreuses, *normales*;
4) absences trop nombreuses, *anormales*;
5) défauts physiques;
6) santé faible n'affectant pas l'assiduité
7) manque d'application;
8) manque d'aptitudes intellectuelles;
9) autres causes.

DÉBUTANT

2—Si l'enfant s'inscrit dans le *premier degré pour la première fois de sa vie*, inscrivez "D" dans cette colonne.

CAUSE D'ENTRÉE EN RETARD

3—N'indiquez qu'*une cause, la principale*, et indiquez-la en utilisant le *nombre* correspondant à la cause.

1) maladie;
2) travail chez soi, reconnu par la loi; (290 d)
3) travail chez soi, non reconnu par la loi;
4) travail hors de chez soi, reconnu par la loi; (290 d)
5) travail hors de chez soi, non reconnu par la loi;
7) négligence;
8) indigence;
9) changement de classe;
10) changement d'école;
11) autres causes.

DATE DU DÉPART

4—1° si l'enfant *change de classe* dans la même école, indiquez la date où s'effectue le changement;

2° a) si l'enfant *quitte votre école*, inscrivez comme *date de départ* le *dernier jour de présence* de cet élève dans votre classe. (Sur l'avis de transfert, inscrivez cette même date et apposez votre signature).

b) le nouveau titulaire fait un autre bulletin pour l'élève et inscrit ce dernier au journal de la classe. *La date d'inscription* est celle du premier jour de classe qui suit le *départ de l'élève* de l'autre école, telle qu'indiquée sur l'avis de transfert reçu.

Les *jours de classe écoulés* depuis la date de départ inscrite sur l'avis de transfert doivent être considérés pour l'élève dans le nouveau journal comme des *jours d'absences* normales ou anormales selon le cas.

3° si vous ne recevez *aucune attestation de transfert* pour un enfant qui a cessé de fréquenter votre classe, le départ de cet enfant doit être considéré comme *départ définitif* et *la date du départ* à inscrire pour cet enfant est celle du dernier jour de présence de cet élève dans votre classe.

NATURE DU DÉPART

5—1° si l'enfant *change de classe*, indiquez-le par la lettre "*C*"

2° si l'enfant *change d'école*, indiquez-le par la lettre "*E*"

3° si l'enfant *cesse de fréquenter*, (aucune attestation de transfert n'ayant été retournée), indiquez-le par la lettre "*F*"

CAUSE DU DÉPART

6—N'indiques qu'*une cause, la principale*, et indiquez-la par un des *nombres* suivants:

premier cas: changement de *classe*:

1) pour un degré supérieur;
2) pour un degré équivalent;
3) pour un degré inférieur;
4) pour une classe auxiliaire;

deuxième cas: changement *d'école*: pas de cause à indiquer.

troisième cas: l'enfant *cesse de fréquenter* par suite de:

5 maladie;
6) travail chez soi, reconnu par la loi; (290 d)
7) travail chez soi, non reconnu par la loi;
8) travail hors de chez soi, reconnu par la loi; (290 d)
9) travail hors de chez soi, non reconnu par la loi;
10) refus de fréquenter;
11) négligence;
12) distance;
13) indigence;
14) exclusion;
15) autres causes.

NAISSANCE

7—Exiges l'extrait de baptême lors de l'inscription dans le *premier degré du cours*, et remettez-le une fois l'inscription faite. (Ce qui est déjà exigé au cours de l'année pour la Première Communion et la Confirmation).

AGE DE L'ENFANT

8—Ne pas oublier que l'âge à indiquer est celui de l'enfant au 30 juin qui précède le jour de l'inscription. Voir le "tableau indicateur d'âge" à l'intérieur de la couverture. Cet âge doit être indiqué en années complètes seulement, soit 9 pour 9 ans, en page 6.

PARENTS NON RÉSIDANTS

Définition:

9—Sont considérés *ici* dans le cahier comme non résidants,

1° les parents qui ont leur domicile dans une autre *municipalité scolaire*,
2° ou dans un autre *arrondissement* de votre municipalité scolaire.
3° ou dans une autre *paroisse* de votre municipalité scolaire.

Façon de l'indiquer:

1° pour une autre *municipalité scolaire*, indiques "*M*" et le nom de cette autre municipalité;
2° pour un autre *arrondissement* de votre municipalité scolaire, inscrives "*A*" dans la colonne de gauche et le nom ou le numéro de cet arrondissement dans la colonne du centre;
3° pour une autre *paroisse* dans votre municipalité, inscrives "*P*" et le nom de cette paroisse.

10—Cause pour laquelle l'enfant ne fréquente pas l'école dans le lieu de domicile de ses parents:

N'indiques qu'*une cause, la première qui s'applique au cas de l'élève* en suivant l'*ordre établi* ci-dessous. Utilises comme d'habitude le chiffre correspondant à la cause.

1) ce *degré* du cours n'existe pas dans le lieu de domicile des parents;
2) ce *genre* de cours n'existe pas dans le lieu de domicile des parents;
Ex: Ecole ménagère, cours commercial, école d'agriculture,...
3) distance telle que définie par la loi; (290 c. 4o)
4) l'enfant est confié à un tuteur ou à une famille gardienne;
5) l'enfant est pensionnaire;
6) autres causes.

ASSIDUITÉ

11—a) *absences*:
Le titulaire n'enregistrera journellement que les absences, de la façon suivante:

Chaque fois qu'un *élève* est *absent*, le titulaire sépare le rectangle du jour correspondant à l'élève en deux triangles par une *diagonale* menée de bas en haut, et de gauche à droite; le triangle supérieur représente l'avant-midi, et le triangle inférieur représente l'après-midi.

On inscrit l'absence dans le triangle respectif au moyen d'un *nombre* qui indique la *cause de l'absence*. N'indiques qu'une cause, la principale et utilises un des nombres suivants correspondant à la cause:

causes normales
1) maladie;
2) distance reconnue par la loi; (290c, 4o)
3) travail nécessaire reconnu par la loi; (290 d.)
4) déménagement (2 jours pour la ville et 3 jours pour la campagne);
5) autres causes normales (décès d'un membre de la famille, etc.)
6) travail chez soi non reconnu par la loi;
7) travail hors de chez soi non reconnu par la loi;

causes anormales
8) négligence des parents;
9) indigence;
10) refus de fréquenter;
11) déménagement (plus de 2 jours pour la ville, et plus de 3 jours pour la campagne);
12) autres causes anormales.

Exemples: a) enfant absent l'avant-midi, pour cause de maladie:

b) enfant absent l'après-midi, pour cause de travail chez soi, reconnu par la loi:

c) enfant, absent toute la journée pour cause de travail hors de chez-soi, non reconnu par la loi:

b) retards:

Pour les retards de la matinée ou de l'après-midi inscrire "r" à l'endroit voulu, sans tirer de diagonale.

Exemples:

a) retard le *matin*:
b) retard le *midi*:

c) inscription dans le cours du mois:

Lorsqu'un élève s'inscrit dans le cours du mois, traces, dans l'espace réservé à cet élève, une *ligne horizontale* depuis le premier jour du mois jusqu'au moment de son inscription.

d) départ dans le cours du mois:

1° Lorsqu'un élève quitte définitivement votre classe dans le cours du mois (changement de classe, changement d'école ou départ définitif), traces, dans l'espace réservé à cet élève, une *ligne horizontale* depuis le moment de son départ jusqu'au dernier jour du mois.

Les jours ainsi rayés, avant l'inscription ou après le départ de l'élève, ne doivent être comptés ni comme jours de présence, ni comme jours d'absence.

2 Le titulaire avant de signer un avis de transfert pour un élève qui quitte la classe, pour une autre classe ou une autre école, devra inscrire sur le bulletin les *sommes des absences et des présences du mois courant.*

e) fermeture de la classe:

Si la classe est fermée par décision de l'autorité compétente, on n'inscrit aucune absence pour toute la durée de cette fermeture. On indiquera cependant la *cause de la fermeture* dans la ou les colonnes respectives.

f) le nombre de jours de classe dans le mois:

C'est le nombre de jours où la *classe a été ouverte* pour enseignement régulier. Les jours où la classe est fermée par décision de l'autorité compétente (congés, quarantaine, épidémies, etc.), et les jours où la classe est fermée pour toute autre cause ne doivent pas être comptés dans le total des jours de classe du mois.

g) le mois terminé, le titulaire devra faire le *total* des absences normales, des absences anormales le *total* des absences normales et anormales réunies, et le *total* des jours de présence pour chaque élève.

Au total, indiques les demi-journées de la façon suivante: 2.5 pour 2 jours et demi.

Ce travail terminé, le titulaire reportera en pages 18 et 19 les *colonnes verticales* des totaux:

1° des absences normales;
2° des absences anormales;
3° des absences normales et anormales;
4° des jours de présence.

Ne pas attendre la fin de l'année pour ce travail

TEMPÉRATURE DU LOCAL

12—La température du local doit être lue et inscrite un quart d'heure après le début de la classe.

EXAMENS

13—*L'an dernier*: Le titulaire trouvera sur la carte de classement, bulletin de l'an dernier, tous les renseignements qu'il doit inscrire ici. Pour le rang de l'élève, inscrire combien d'élèves fréquentaient la classe de cet enfant.

Exemple: 5/30 pour cinquième sur 30 élèves.

14—*Septembre et autres mois de l'année.*

Education: Indiques dans cette colonne les remarques que vous avez l'intention d'inscrire au bulletin de l'élève à la fin du mois. Indiques ces remarques par le *nombre* correspondant aux *divers aspects d'éducation énumérés en page 3 du bulletin.* Cependant avant d'inscrire au bulletin ces demandes d'amélioration, le titulaire devra juger alors si les remarques faites au cours du mois n'ont pas déjà obtenu l'amélioration désirée.

Examens: les examens à inscrire dans ces colonnes sont les *compositions mensuelles* du titulaire, de la direction de l'école ou de la commission scolaire, etc., suivant le règlement local.

Pour faciliter l'appréciation du progrès des élèves et simplifier son propre travail, le titulaire pourra corriger les examens mensuels sur dix points ou cent points. Il suivra les directives locales.

La moyenne du mois pour chaque élève s'établit en divisant par 4 la somme des points conservés dans les quatre totaux précédents.

Le rang: Le titulaire établira le rang de ses élèves d'après la moyenne des points conservés dans le mois, telle qu'enregistrée dans la colonne précédente (sans indiquer ici sur combien d'élèves).

15—*Total:* faire *au bas de la page* le total des points de la classe dans chaque colonne, selon les directives locales.

16—*Nombre d'élèves qui ont composé*: dans une classe *d'un seul degré*: au bas de chaque colonne, le titulaire inscrira le nombre d'élèves qui ont composé dans chaque matière pendant le mois, selon les directives locales.

17—*Le pourcentage moyen* de la classe dans chaque matière et dans l'ensemble des matières pour le mois s'obtient en divisant le total des points conservés dans chaque colonne par le nombre d'élèves qui ont composé. Ce travail doit être exécuté ou non selon les directives locales.

Le titulaire d'une classe à *plus d'une division* n'aura pas à effectuer le travail indiqué aux numéros 15, 16, 17.

RÉSUMÉ DE L'ANNÉE

18—*Pourcentage de l'année*: Le titulaire inscrira dans ces colonnes le pour-cent moyen conservé par l'élève, *tel que calculé et inscrit sur le bulletin mensuel de l'enfant.*

Le même travail doit être fait pour les classes de 7e, 9e, 10e, 11e et 12e degrés sans attendre les résultats des examens officiels du Département de l'Instruction publique en établissant le pourcentage des neuf premiers mois seulement.

19—*Rang et classement*: Il inscrira aussi le rang de l'enfant et le degré dans lequel l'enfant sera classé en septembre suivant, sauf pour les élèves de 7e, 9e, 10e, 11e et 12e degrés.

20—*Cause d'échec*: Si l'enfant n'est pas promu d'un degré, le titulaire indiquera dans la colonne suivante la cause d'échec, *une seule*, en utilisant le *chiffre* correspondant à la cause:

1) inscrit en retard, (si telle est vraiment la cause);
2) départ avant la fin de l'année (si telle est vraiment la cause);
3) absences trop nombreuses, *normales*;
4) absences trop nombreuses, *anormales*;
5) défauts physiques;
6) santé faible n'affectant pas l'assiduité;
7) manque d'application;
8) manque d'aptitudes intellectuelles;
9) autres causes.

DATE DE PROMOTION

21—L'élève étant promu en septembre, l'année suffit pour indiquer la date de promotion. Ainsi, un élève entre dans le 5ième degré en septembre 1945, inscrivez 45 dans la colonne du 5ième degré. Ne pas oublier d'inscrire les dates de promotion de toutes les années précédant le degré actuel. Faire ce travail au début de l'année sur le bulletin et aux pages 44, 46 et 48 du journal. Si l'enfant *double*, écrivez au-dessous de la date déjà indiquée, la cause d'échec.

BULLETIN MENSUEL AUX PARENTS

22—A) 1° dès qu'un élève se présente à l'école pour s'inscrire, *la première chose à faire* pour le titulaire ou le directeur est de remplir un bulletin pour cet élève;

2° l'on inscrira sur la *première page* tous les renseignements demandés;

3° *sur la première ligne de la deuxième page*, intitulée "L'an dernier" l'on reportera les résultats obtenus pour l'année précédente dans chacune des matières indiquées;

4° *au bas de la troisième page*, on transcrira les dates des promotions passées et on ajoutera celle de la présente ou la cause d'échec (voir no 21).

5° *sur la quatrième page*, l'on reportera le nombre de jours de présence de l'année précédente;

6° ce bulletin constitue dès ce moment la fiche de l'élève. Ces fiches seront alors groupées selon le degré s'il y a lieu, puis classées par ordre alphabétique pour chaque degré ou division;

7° ces bulletins ainsi classés serviront de base pour l'inscription des élèves dans le journal d'appel.

B) Dans le haut de la deuxième page, en dessous des mots religion, français, mathématiques, autres matières, se trouvent des *subdivisions laissées libres* pour permettre au titulaire d'y inscrire au besoin les matières qui sont l'objet d'examen dans ce degré.

L'autorité compétente pourra établir pour chaque examen un barème tel que le total des examens en religion soit 100 points, et ainsi de suite pour le français, les mathématiques et les autres matières.

A la fin de chaque mois, les examens terminés, le titulaire inscrira au bulletin de chaque élève (en page 2) les points conservés dans chaque examen, fera le total des examens de chacune des quatre matières, puis le pourcentage général, en divisant par 4 le grand total des points conservés.

En page 3, si une amélioration est désirable sur un point quelconque, le titulaire signalera le fait dans la colonne voulue par un "X". Si la faute est grave il emploiera la lettre "M" au lieu de "X".

En page 4, le titulaire reportera les totaux des retards, des absences et des présences du mois. Il inscrira aussi le poids et la taille de l'élève, tel qu'indiqué à la page 32 du présent cahier.

A la fin de l'année, le titulaire fera, en page 2, les totaux, le pourcentage et le classement, *selon les exigences des règlements locaux*, et, en page 4, le total des diverses colonnes: retards, absences, présences; gain annuel en poids, en taille.

Ce bulletin, dûment *signé* par le titulaire et *contresigné* par le directeur ou la directrice, s'il y a lieu, constitue la *carte de classement* que l'élève doit présenter pour s'inscrire en classe en septembre suivant ou lorsqu'il change de classe ou d'école dans le cours de l'année. Dans ce dernier cas, ce bulletin devient aussi une *carte de transfert*. (Voir note 4, 2o, page 2).

ETAT GENERAL

ANNÉE SCOLAIRE 1902 — 1903

Municipalité Scolaire de St Alban des Monts **Ecole No** 3 **Institutrice** Alice Elliott

Nos des élèves	NOMS DES ÉLÈVES	Age (1)	CLASSIFICATION: Année du cours de l'année précédente (2)	Année du cours de l'année courante (3)	Année du cours que l'élève devra suivre l'an prochain (4)	NOM des PARENTS ou GARDIENS	Présence des élèves durant le mois de: Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Jan.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	Total de la présence durant l'année.	L'élève a-t-il été vacciné?
1	Elizabeth Boudreau	13	4e	4e	5e	Wilfrid Boudreau	19	20	22	16	17	20	20	13	11	10	178	...
2	[illegible]	13	4e	4e	5e	Georges [illegible]	19	20	22	13	16½	18	18½	13	10	0	149	...
3	Jeanne d'Arc Dubé	11	4e	4e	5e	Frédéric Dubé	19	20	22	17	17	20	21	13	22	10	181	...
4	Edouard Lefebvre	10	3e	3e	4e	Hector Lefebvre	19	0	0	0	0	0	0	9	10		38	...
5	Darling Bélanger	13	3e	4e	5e	Georges Bélanger	19	20	22	17	17	20	21	13	22	10	181	...
6	Alphonse Dubé	9	3e	3e	5e	Wilfrid Dubé	17	16	22	15	17	20	21	13	17½	20	156.5	...
7	William Gauvreau	13	3e	4e	5e	Willard Gauvreau	19	19½	21	16	17	19	20	10	19½	8	169	...
8	Ernest Caron	9	3e	3e	4e	Philippe Caron	11	16½	22	13	16	19	18	12	18	10	164.5	...
9	Roger Hébert	9	3e	3e	4e	Hector Hébert	18	16	22	15	19½	17	17	10	17½	8	156	...
10	Antonio Hébert	14	3e	3e	3e	Hector Hébert	16	7	3	16	19½	0	7	0	0	0	62.5	...
11	Georgette Beaumont	14	2e	2e	3e	Joseph Beaumont	19	20	20	12	17	20	21	13	22	10	174	...
12	Aurélie Lemay	9	2e	2e	2e	Alfred Lemay	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	...
13	Hervé Beaumont	12	2e	2e	2e	Joseph Beaumont	9	20	21	11	17	20	21	13	21	10	173	...
14	Léonard Elliott	12	2e	3e	4e	Willie Elliott	19	20	14	7	17	19	21	12	22	10	161	...
15	Edouard Lefebvre	13	2e	3e	3e	Pierre Lefebvre	18½	20	8	9	16	15	0	0	0		99	...
16	Roch Allard	10	1ère	2e	3e	Elzéar Allard	19	20	22	17	17	20	21	13	16	8.5	174	...
17	Pierre Lessard	8	1ère	2e	3e	Eugène Lessard	19	20	22	11	16	15	16	12	21	10	161	...
18	Léonard Boudreau	9	2e	2e	3e	Wilfrid Boudreau	19	20	15.5	14	16	19	19	13	14	16	160.5	...
19	[illegible]	8	1ère	2e	3e	Frédéric Dubé	17	14	22	15	13	20	19	13	22	10	170	...
20	[illegible]	9	1ère	2e	2e	Marcel Boudreau	19	20	22	15	17	19	14	13	22	10	171	...
21	Emile Lefebvre	11	1ère	1ère	2ème	Pierre Lefebvre	19	20	20	17	2	19½	19	1	3	10	146	...
22	Armelle Caron	10	1ère	[illegible]	3e	Philippe Caron	18	20	22	13	16	19	15	12	21	10	169	...
23	Valérie Caron	12	1ère	2e	2e	Philippe Caron	18	20	16	7	16	19	17	12	19	9	152	...
24	Léonide Lemay	7	en pic	1ère	1ère	Alfred Lemay	19	20	11	2	0	9	2	0	0	0	66	...
25	Bernadette Allard	7	en pic	1ère	2e	Elzéar Allard	19	20	20	13	15	14	13	9	16	7.5	146.5	...
26	Pierre Lessard	9	en pic	1ère	1ère	Lucien Lefebvre	13	16	7	0	0	0	0	4	21	10	71	...
27	Arthur Boudreau	8	en pic	1ère	2e	Bernadette Boudreau	19	20	22	17	17	20	21	13	22	10	181	...
28	Gaston Lessard	8	en pic	1ère	1ère	Edouard Lessard	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	...
29	Jules Beaumont	7	en pic	1ère	1ère	Joseph Beaumont	18½	20	21	12	17	20	21	12½	22	10	174	...
30	Madeleine Blanchette	5	en pic	1ère	1ère	Médard Blanchette	19	20	20	6	6	0	16	12	22	10	129	...
31	Ida Caron	8	en pic	1ère	2e	Philippe Caron	18	20	17	8	16	13	16	12	22	10	151	...
32	Wilson Lefebvre	8	1ère	1ère	1ère	Hector Lefebvre	19	0	0	0	0	0	0	10	10		39	...
33	Clarence Barbeau	9	1ère	1ère	2e	Marcellin Barbeau	18	19.5	22	14	17	15	17	12	21	9	167.5	...
34	Victor Caron	6	en pic	en pic	1ère	Adélard Caron	19	19.5	19	12	17	19	15	12	22	10	166.5	...
35	Jules Caron	5	en pic	en pic	1ère	Adélard Caron	19	19	19	14	15	19	15	12	22	10	168.5	...
36	Bernadette Allard	7	en pic	en pic	1ère	Elzéar Allard	19	20	22	16	16	19	12	9	16	10	167.5	...
37	Willard Blanchette	6	en pic	en pic	en pic	Médard Blanchette	19	20	22	7	0	0	0	0	0	0	68	...
38	Paul Emile Hébert	9	en pic	en pic	1ère	Hector Hébert	16	20	19	9	12	10	8	16	20	10	123.5	...
39	Bertha Lessard	5	en pic	en pic	en pic	Eugène Lessard	19	17	8	0	0	0	0	10	20	10	84	...
40	Emilienne Lefebvre	7	en pic	en pic	en pic	Hector Lefebvre	19	0	0	0	0	0	0	5	10		34	...
41	Hélène Allard	7	en pic	en pic	en pic	Elzéar Allard	19	15	1	0	0	0	0	2	6	0	43	...
42	Réal Lessard	9	en pic	1ère	1ère	Eugène Lessard	19	20	20	10	15	15	16	12	21	10	158	...
43	Wilfrid Lefebvre	12	1ère	2e	2e	Hector Lefebvre	15	18	15	4	0	0	0	8	0	0	60	...
44	Carmella Caron	6	—	en pic	en pic	Philippe Caron									22	10	20	
45																	2,511	

Je, soussigné, certifie que les chiffres de cette page sont conformes à la vérité.

Daté à Price Bee, ce 15 juin 1903

Alice Elliott *Institutrice*

Nombre de jours de classe dans l'année ..... 191 jours

Présence moyenne des filles ..... 10 filles

" " garçons ..... 11 garçons

TOTAL ..... 21 élèves

Pourcentage de la présence moyenne 79%

Nombre d'élèves qui n'ont pas manqué de classe ... 3 élèves

N.B. — (1) L'âge inscrit, dans cette colonne, en septembre, par le titulaire, devra être celui que l'enfant aura en janvier prochain.

(2) (3) Les colonnes 1, 2 et 3 doivent être remplies dès le début de l'année, c'est-à-dire dans la première quinzaine de septembre.

(4) Cette colonne doit être remplie à la fin de l'année scolaire, dans le mois de juin, après le dernier concours de l'année. Les élèves ayant conservé 60% des points subiront la promotion annuelle, c'est-à-dire passeront l'an prochain à une année supérieure. Les autres devront reprendre leur année, l'an prochain. Le journal d'appel étant la propriété de l'école, le nouveau titulaire, s'il y a lieu, trouvera à peu près tout fait le classement. Possédant le classement de l'ex-titulaire fait en juin dernier et les notes du bulletin, il sera très facile au nouveau titulaire, dès le début de l'année, d'organiser son école.

ANNEXE XV

Le mobilier de l'école de rang*

* Tiré d'un Journal d'appel en 1932-1933.

Tableau Noir "HYLOPLATE"

EN USAGE DANS LES ÉCOLES DU CANADA ET DES ETATS-UNIS DEPUIS PRÈS DE CINQUANTE ANS.

Le tableau Hyloplate est un produit de bois de pulpe, papier et ciment combinés, manufacturé par un procédé spécial qui le rend fort et indestructible. Lorsque le vernis est appliqué; la surface ardoisée est rendue incomparable aux autres tableaux, par sa supériorité. Ce tableau peut être placé partout, quelque soit la surface du mur, unie ou inégale, écrit très bien, s'efface et se nettoie facilement. La meilleure manière d'en faire l'installation durable dans une école est de l'encadrer comme une petite ardoise. Il est très léger, une livre au pied carré, peut être fourni de différentes grandeurs:

5-6-7-8-9-10-12 pieds de longueur par 3-3½-4 pieds de largeur.

DEMANDEZ NOS PRIX.

Figure montrant le tableau "HYLOPLATE" placé au mur d'une classe.

— AVIS —

Faire attention que le nom "HYLOPLATE" soit bien estampé sur le dos de chaque tableau c'est votre protection.

Tout tableau "HYLOPLATE" est garanti: mais il doit être installé suivant les instructions que nous donnons, autrement la garantie devient nulle, la fabricante ne pouvant être à blâmer pour une chose dont il n'est pas responsable.

Il est très important que le mur sur lequel doit être placé le tableau "HYLOPLATE" soit bien sec: s'il s'agit d'une nouvelle bâtisse construite en brique, pierre ou ciment, il est presque certain que les murs seront humides longtemps. Souvent l'humidité n'est pas apparente, et même après quatre ou cinq mois les murs ne sont pas complètement séchés. Si dans un tel emplacement on a besoin de faire l'installation de tableaux noirs "HYLOPLATE" et que l'on n'ait pas le temps nécessaire d'attendre il faudra de toute nécessité procéder d'après les données, quelque soit la méthode d'encadrer les tableaux.

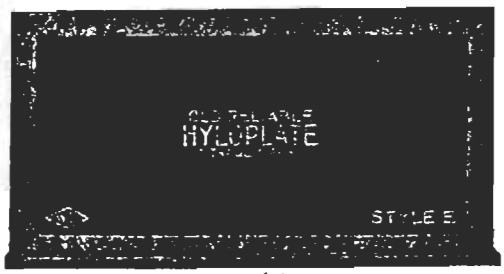
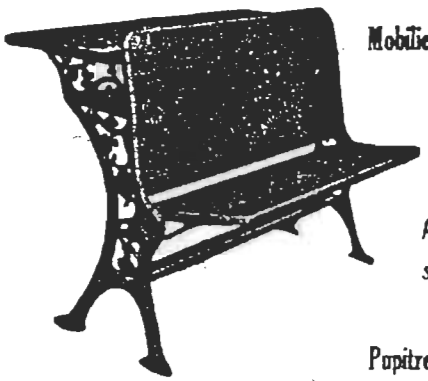


Figure montrant le tableau noir "HYLOPLATE" de différentes grandeurs, encadré.

La Librairie Langlais, Ltée, est l'endroit par excellence où vous trouverez le plus grand choix d'articles pour les écoles et à des prix relativement bas. Demandez notre catalogue.

Notre garantie est: toute marchandise qui n'est pas à la satisfaction du client est reprise et argent remis.

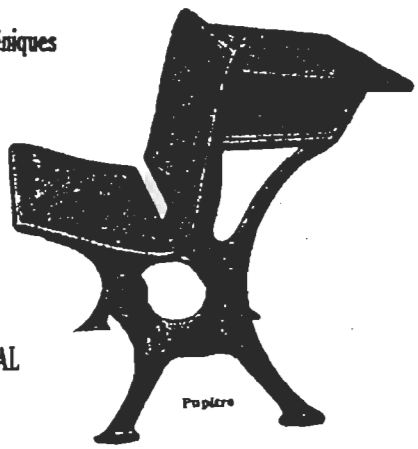


Pupitres PEERLESS

Mobiliers Scolaires Hygiéniques VILAS

Le pupitre le plus populaire sur le marché.

Pupitres Simples IMPERIAL



Pupitre

Les Mobiliers Scolaires Hygiéniques de la Compagnie Vilas sont tous fabriqués sur la surveillance constante d'experts du commencement à la fin, c'est-à-dire depuis les matériaux bruts jusqu'au produit final. Chacune des opérations est contrôlée séparément et chaque article qui sort de l'établissement est le meilleur qu'il soit possible de produire avec des matériaux spécialement choisis.

Ce qui veut dire que lorsque vous achetez un Mobilier Scolaire Hygiénique Vilas vous vous assurez — Valeur – Service – Satisfaction.

DEMANDEZ NOS PRIX ET CATALOGUES

LA LIBRAIRIE LANGLAIS, Limitée - - - - - QUEBEC

Véronneau, J. (1985). Travail sur les écoles de rang présenté à M. Pierre Angenot.

ANNEXE XVI

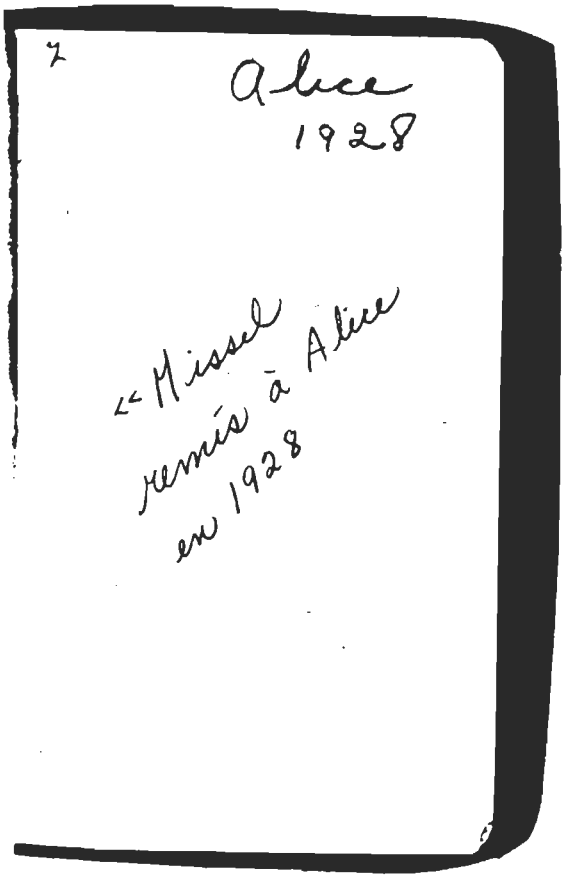
La discipline, les récompenses et les punitions*.

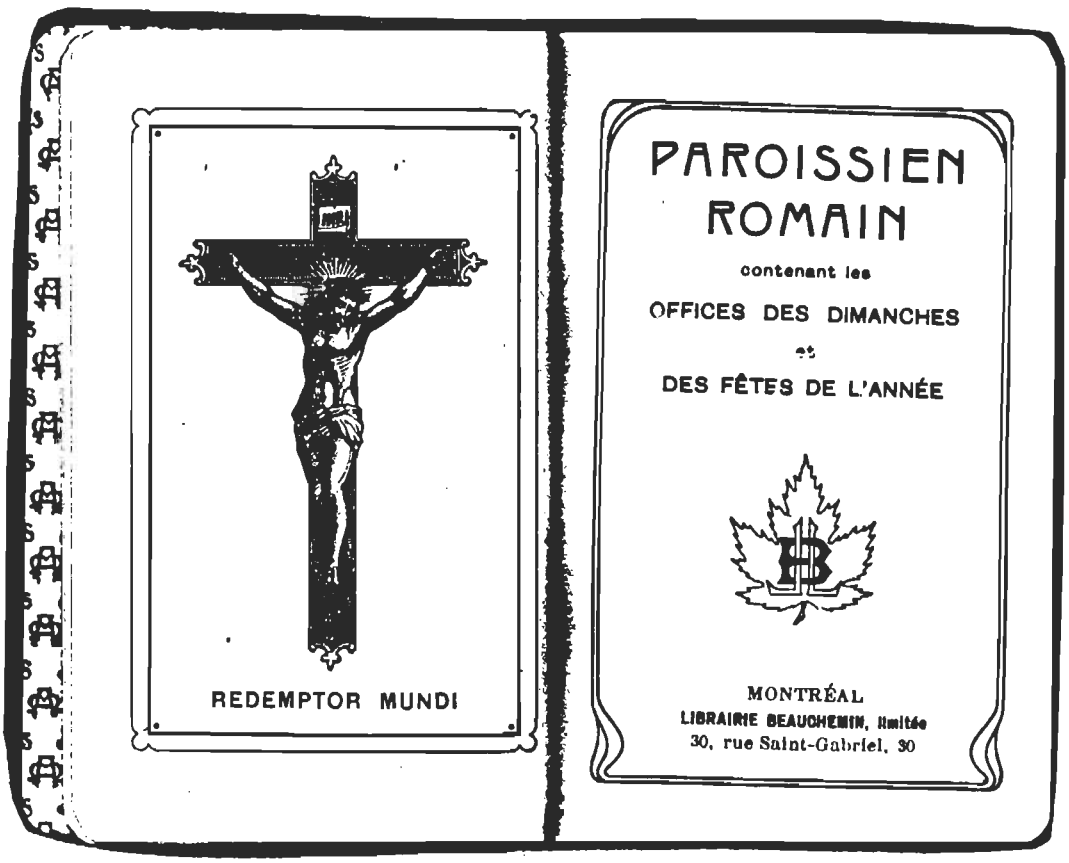
---

*A- Exemples de récompenses.

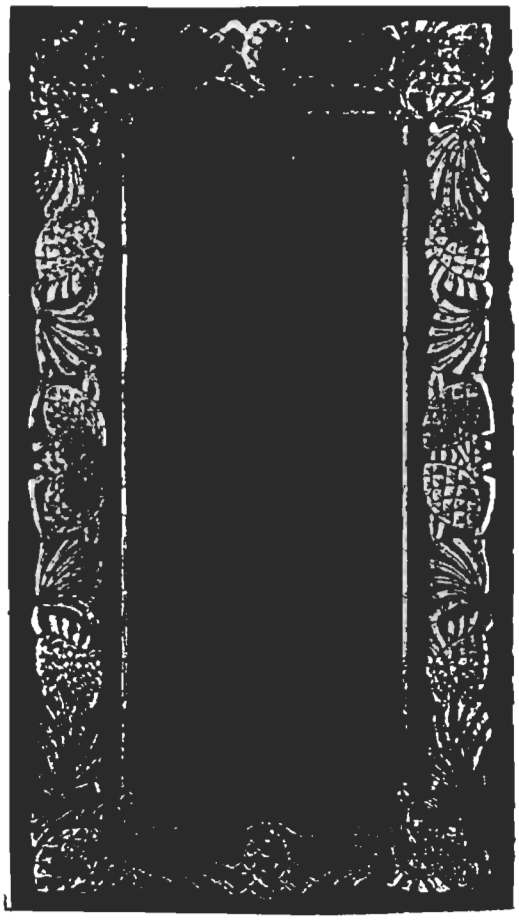
*B- Dans les écoles normales, les candidats étudiaient l'organisation des moyens disciplinaires et la sanction. Nous y avons inséré la table des matières, afin d'avoir une vue d'ensemble de l'étude des candidats à l'école normale. Tiré du livre de Ross, M^{gr} F.-X. (1931). Pédagogie théorique et pratique. 4^{e} éd., Imprimerie Charrier et Dugal Limitée, p. 384 à 399. Livre en vigueur dans les écoles normales en 1947, prêté par M^{me} Jeannine P. Beauclair.

A. Exemples de récompenses :





289



PROVINCE DE QUÉBEC

Département de l'Instruction publique.

Offert à l'élève
Richard Lebeau
comme récompense pour ton
applications
par l'inspecteur d'écoles
Alphonse L. Auger
à sa visite du 3 mai 1927

Volume remis en récompense par l'inspecteur

L.-O. DAVID

BIBLIOTHÈQUE CANADIENNE

COLLECTION MONTCALM

LA QUESTION DES DRAPEAUX

SUIVI DE

NOBLESSE OBLIGE — « L'UNION NATIONALE » — LA GUERRE — QUE FAUT-IL CROIRE — LES MYSTÈRES DE LA VIE PRÉSENTE ET FUTURE — CROISADES NATIONALES — « LE COLONISATEUR » — SOYONS PRUDENTS — LES CAPITAINES DE MILICE — LE CLERGÉ ET SA MISSION — GROS PROBLÈME — CONJECTURES SUR LA FIN ET LES RÉSULTATS DE LA GUERRE — QUELQUES SOUVENIRS

Droits réservés. Canada 1926, Copyright U. S. A. 1926
par Librairie Beauchemin, Limitée, Montréal

MONTRÉAL
LIBRAIRIE BEAUCHEMIN, LIMITÉE
30, Rue St-Gabriel
1926

Ange

image religieuse

B- L'organisation des moyens disciplinaires et la sanction

Pour procurer à ses élèves des *conditions intellectuelles* favorables au maintien de l'ordre, l'institutrice devra observer les recommandations faites en méthodologie, pour mettre de l'intérêt dans sa classe, doser le travail à la capacité des élèves et varier les exercices de manière à éviter les fatigues et l'ennui. Une classe intéressante, dans laquelle les élèves ont du plaisir à travailler, est toujours une classe bien disciplinée.

Enfin pour se soumettre de bon cœur aux sacrifices réclamés par la discipline, le *moral* des élèves doit être bon. Il sera bon si la maîtresse sait dilater les âmes et ne les comprime pas ; si elle sait se faire aimer et faire aimer l'école. De la confiance dans le cœur, de la lumière et de la gaieté dans les âmes, ce sont les éléments nécessaires à l'épanouissement régulier de la vie.

§ II. ORGANISATION DES MOYENS DISCIPLINAIRES.

409. — Nature et but de cette organisation. Par organisation des moyens disciplinaires, nous entendons l'ensemble des mesures qui peuvent agir sur les sentiments de l'enfant pour le stimuler à observer la discipline.

On s'adresse à l'intelligence pour faire connaître le devoir et les raisons du devoir ; si la volonté n'eût pas été affaiblie par le péché, si elle ne s'égarait pas en dehors des voies du devoir, il suffirait d'éclairer la conscience pour obtenir aussitôt l'adhésion de la volonté. Entre l'intelligence qui voit et la volonté qui agit, se place le cœur qui entraîne, pour rendre plus difficile l'accomplissement du devoir, ou pour en faciliter l'exécution si le cœur entraîne dans la bonne voie. C'est ici que se placent les motifs ou stimulants qui gagnent le cœur pour arriver à la volonté. Cette question est de la plus grande importance et de la plus haute délicatesse : c'est celle de la formation du cœur par la culture des sentiments qui emportent la vie vers un but élevé.

Deux sentiments conduisent l'homme : *l'amour* et la *crainte*. La dicipline s'appuie sur l'une ou l'autre, ou sur les deux à la fois. Dieu lui-même ne nous conduit pas autrement. Mais depuis la loi de grâce, l'amour est " la perfection de la loi ". La crainte n'est pas entièrement bannie, parce que trop d'hommes seraient insensibles aux sentiments plus élevés de l'amour ; elle reste dans la loi, non comme un moyen désirable en soi, mais comme un remède aux défaillances de l'amour, pour provoquer un " commencement de sagesse ". Par elle-même elle ne vaut rien, mais elle tire sa valeur du " commencement d'amour " qui l'accompagne, ou vers lequel elle oriente le cœur. Elle s'impose dans la plupart des cas pour atteindre ce but, mais dans la proportion seulement où son emploi est

nécessaire pour suppléer à l'insuffisance de l'amour. Et celui-ci reste toujours l'idéal à poursuivre.

Cette notion théologique, qui est le fondement de toute discipline, doit être comprise par tous ceux qui ont à conduire les autres.

Organiser les moyens disciplinaires, c'est donc *mettre en œuvre la crainte et l'amour, plutôt l'amour que la crainte, pour produire au cœur de l'enfant les sentiments et les motifs qui le poussent à observer la discipline, et qui lui serviront de règle pour la conduite de toute sa vie.*

Tout d'abord l'enfant est peu sensible aux motifs élevés ; il se laisse guider par l'attrait sensible : d'où la nécessité de l'attirer par l'appât des récompenses matérielles ou de le pousser par la perspective des punitions sensibles. Mais ces moyens sont d'un ordre inférieur, et il ne faut les employer que modérément en visant à développer des sentiments plus élevés (107).

Il existe en effet toute une hiérarchie de sentiments qu'il faut utiliser et développer en faisant appel aux inclinations du cœur (99,100). Pour obtenir une bonne observation de la discipline, on ne cultive pas ces sentiments d'une manière isolée et exclusive, mais simultanément et avec la préoccupation constante de donner la prédominance aux motifs d'ordre les plus élevés.

Les voici d'après leur gradation ascendante : 1° la crainte des punitions et l'espoir des récompenses ; 2° les sentiments personnels : émulation et sentiment de l'honneur ; 3° l'amour de la maîtresse et l'amour des parents ; 4° l'amour du devoir ; 5° l'amour de Dieu.

Nous avons traité de la plupart de ces sentiments en éducation morale : nous traiterons des récompenses et des punitions à l'article III ; nous nous bornerons présentement à traiter de l'émulation et de ses formes, puis des motifs supérieurs du devoir et de l'amour de Dieu.

410. — Emulation. L'émulation est un sentiment naturel qui porte l'homme à surpasser en valeur ses concurrents. Ce sentiment est inspiré par l'amour de soi, et est voulu de Dieu pour assurer le développement de la personnalité.

Comme toutes les inclinations de l'homme, celle-ci peut dévier si on la dirige mal. Le danger ne doit pas inciter l'éducateur à étouffer cette disposition (99), mais à la cultiver dans l'ordre en

la ramenant vers son objet. L'émulation éveille alors le *sentiment de l'honneur* qui est l'un des plus nobles sentiments et l'un de ceux que l'institutrice doit avoir le plus à cœur de développer.

Culture. *Pour diriger la culture de ce sentiment dans l'ordre*, l'institutrice doit surveiller les *motifs* qui l'inspirent et garder ses élèves contre la vanité, la jalousie, l'ambition désordonnée chez les uns, et l'envie, le découragement chez les autres. Il faut récompenser l'*effort* plus que le *succès*, comparer l'enfant avec lui-même plus qu'avec les autres, faire comprendre que ce sentiment doit l'aider à être *quelqu'un* plutôt qu'à éclipser les autres, et que la vanité qui se glorifie de ses succès, fait perdre l'estime et diminue la valeur de la personne. Il faut veiller à ce que les rivaux entretiennent toujours des relations affables et cordiales. Cultivé de cette manière, c'est un puissant stimulant pour dominer la paresse, la légèreté, l'insignifiance et la vulgarité.

Moyens. L'institutrice a divers moyens de créer l'émulation : les encouragements, les bons points, les concours, les places, les récompenses. Ajoutons les moyens collectifs : *camps rivaux* et *associations*.

411. — Camps rivaux. Pour organiser les camps rivaux dans une même classe, on groupe en deux camps opposés un certain nombre d'élèves de force égale, de manière qu'il y ait autant d'élèves forts et d'élèves faibles d'un côté que de l'autre. Après chaque concours, on donne le résultat comparé des points obtenus par les deux groupes et on proclame le vainqueur.

On pourrait faire compter dans cette lutte toutes les leçons récitées et les devoirs. Chaque camp aurait une boîte fermée, sur le couvercle de laquelle serait pratiquée une petite ouverture par laquelle les bons points seraient jetés dans la boîte. Tout élève qui manquerait une leçon devrait jeter un bon point dans la boîte du camp opposé. La maîtresse ajouterait elle-même les bons points qui seraient l'enjeu de la victoire dans les luttes de la semaine. A la fin de la semaine, la victoire est proclamée, et les bons points sont distribués entre les élèves du groupe victorieux, proportionnellement au mérite personnel (1).

(1) Frères de la Doctrine chrétienne : *Conduite des écoles chrétiennes*.

Ce moyen d'émulation a le grand avantage d'éveiller chez les élèves le sentiment de la solidarité et l'esprit social. Il faut toutefois veiller à ce que ces rivalités n'aillent pas trop loin et ne provoquent pas les querelles qui surgissent plus facilement entre groupes qu'entre particuliers.

412. — Associations. On n'a guère songé jusqu'ici, au moins d'une manière générale, aux bienfaits que pourrait procurer aux écoles l'association qui groupe les forces du nombre en un effort commun, vers un idéal supérieur.

Ces associations ont toujours pour but de créer une action collective, s'ajoutant à l'action particulière de l'autorité, pour obtenir une plus parfaite observation de la discipline. Elles intéressent chacun à l'ordre général et contribuent ainsi à cultiver le sentiment de l'honneur. On peut leur donner différentes formes suivant le but particulier qu'on leur assigne. Nous traiterons 1° *de celles qui ont pour but l'observation de l'ordre matériel*, 2° *des associations qui ont pour but le perfectionnement moral des élèves.*

413. — Associations pour l'ordre matériel. Ces associations ont pour but d'intéresser la classe ou une division à l'observation de certains points d'ordre extérieur, en invitant les élèves à confier à quelques-uns d'entre eux, et pour un temps limité, des charges qui les font collaborer au maintien et au perfectionnement de la discipline générale.

Ces points d'ordre peuvent être : l'hygiène, la ventilation, la tenue du vestiaire, la surveillance du mobilier, la distribution et la collection des cahiers et des devoirs, le bon fonctionnement des jeux, la régularité des entrées et des sorties, et, en général, la bonne tenue de toute la classe.

Pour que ces organisations atteignent leur but éducatif, il faut que la maîtresse se contente de les suggérer et de les diriger sans rien imposer, et qu'elle laisse une grande part d'initiative aux élèves, sans déposer sa responsabilité suprême. Elle doit se préoccuper surtout d'habituer les élèves à collaborer au bien commun en solidarisant leur concours avec l'action de l'autorité.

Pour cela les charges seront *électives*. Les élèves choisissent eux-mêmes ceux qui les rempliront. A l'expiration du terme fixé, disons à chaque mois, les élèves, réunis sous la direction de la maî-

tresse, apprécient la manière dont chacun a rempli ses fonctions, et procèdent à un nouveau choix, ou continuent leur confiance à ceux des fonctionnaires qui ont conquis le sentiment public (1).

De cette manière, le sentiment général, intéressé à l'ordre public, est stimulé par l'idée de responsabilité, s'élève facilement aux sentiments de l'honneur, de la dignité et de la justice ; l'autorité, appuyée par ce sentiment général, perd tout ce qu'elle a de trop comprimant aux regards de certains esprits, et la nécessité de mesures énergiques et de fréquentes répressions diminue d'une manière sensible.

Plusieurs maisons ont introduit le principe de ce système, en demandant aux élèves de désigner eux-mêmes les confrères qui méritent certains prix de faveur. Qui ne voit le côté éducatif d'un tel procédé ?

414. — Association pour le perfectionnement moral. L'association est un des plus puissants moyens d'élever le moral des membres qui en font partie. Pour élever le niveau moral d'une école — et c'est encore d'une application plus facile dans un internat, — il suffit de pénétrer des idées d'honneur, de dignité personnelle, de bonne éducation, quelques élèves plus susceptibles de les recevoir, de leur inculquer une fierté de bon aloi, le sentiment de l'ordre, et de les intéresser à travailler en commun pour propager ces sentiments : par leur exemple d'abord, puis occasionnellement par leur action en face de compagnons qui s'oublient, par leurs remarques faites sans paraître vouloir donner une leçon. On forme ainsi une élite qui donne le ton, qui s'impose aux plus fantasques et qui crée un sentiment public auquel il devient difficile pour les autres de résister. Il faut en tout ceci procéder avec beaucoup de tact, et laisser une grande latitude à l'initiative des élèves.

Nos écoles catholiques, spécialement nos maisons d'éducation, seraient d'un catholicisme bien peu pratique, si elles ne savaient susciter, chez certains élèves au moins, le désir de s'intéresser au progrès moral de leurs compagnons pris individuellement, et à la bonne réputation, au perfectionnement du groupe dont ils font partie. Il y a là une question d'initiative, de charité fraternelle, de dévouement aux œuvres moralisatrices, une question de préparation à la vie.

(1) Voir à ce sujet tout un système disciplinaire exposé par F.-W. Fœrster : *L'école et le caractère*, ouvrage plein d'idées éducatrices.

dont les vrais éducateurs ne peuvent se désintéresser. Nous avons été nous-même témoin de l'heureuse influence exercée par des condisciples sur des élèves qui échappaient à l'influence de l'autorité, et de la transformation qu'une élite peut opérer dans une communauté. La première occupation des directeurs des maisons d'éducation, doit être de créer un sentiment public qui impose le respect, et d'élever ce sentiment à un niveau qui ne permet à aucune vulgarité, à aucune insolence, de se manifester. Et c'est par la formation discrète d'une élite qu'on y arrivera

415. — Le sentiment du devoir et l'amour de Dieu. L'attrait de la récompense, les avantages matériels et intellectuels, la satisfaction d'occuper une bonne place, constituent des moyens d'émulation qu'on ne peut mépriser, puisqu'il faut tenir compte de la nature de l'enfant. Toutefois il ne faut pas non plus perdre de vue le but final de l'éducation qui doit viser surtout au perfectionnement moral (23. Voir aussi la conclusion du Livre II). Or la vie morale d'un homme ne vaut qu'en proportion de sa conformité à la volonté divine exprimée par le devoir.

La grandeur de ses actions se mesure sur les motifs qui les inspirent ; c'est pourquoi, sans négliger les motifs légitimés par la nature plutôt sensible de l'enfant, il faut finir par n'en plus user que d'une manière accessoire, et faire pénétrer graduellement dans ses intentions les motifs plus élevés de l'honneur individuel et collectif dont nous venons de parler, du devoir et de l'amour de Dieu (113), qui donnent le plus complet épanouissement à sa personnalité d'homme et de chrétien.

Pour cela on lui fait comprendre que le devoir est la volonté de Dieu, on le rend attentif à la voix de la conscience qui concorde avec les règles de la discipline, et on lui fait goûter le bonheur que l'on éprouve à la suite du devoir accompli. Si l'éducation n'arrive pas à rendre l'élève docile à la voix de la conscience et passionné du devoir, elle n'aura pas réussi à faire un homme complet.

§ III. L'ACTION DE LA MAITRESSE.

416. — Importance. L'action de la maîtresse est décisive sur la formation des enfants. Ce que nous avons dit au sujet de l'éducation intellectuelle s'applique avec plus de rigueur encore dans la discipline par laquelle se forme le caractère de l'élève : *Tant vaut la maîtresse, tant vaut l'école.* Les meilleures directions pédago-

giques peuvent devenir désastreuses si elles sont appliquées par une institutrice sans jugement et sans valeur personnelle.

Pour être efficace, l'action de la maîtresse doit revêtir certaines conditions dont il importe de signaler les principales : ce que nous allons faire dans les numéros qui suivent. Et d'abord l'action de l'institutrice doit reposer sur une grande autorité morale. C'est la base.

417. — Autorité morale. L'autorité morale est le résultat d'un ensemble de qualités qui relèvent le supérieur aux yeux des inférieurs, et lui donnent un grand ascendant pour commander (1). Ce sont des qualités intellectuelles et morales qui donnent de la valeur personnelle à l'éducateur, et inspirent à l'enfant un sentiment d'assurance qui le fait s'abandonner avec confiance à sa direction.

Nous avons étudié ces qualités au livre I. Rappelons seulement que l'enfant prête instinctivement toutes les grandeurs morales à l'autorité qu'on lui donne comme représentant Dieu ; et que s'il découvre une faiblesse dans sa conduite, une laideur morale qui la diminue dans son estime, il perdra confiance en elle, et aucune autre force ne pourra remplacer l'emprise que donne sur une âme cette force suprême qu'est l'autorité morale.

418. — L'action de la maîtresse doit être provocatrice d'énergies. C'est en effet le but final de toute éducation, de l'éducation morale en particulier, suivant ce qui a été dit au Principe 1er (405). L'institutrice devra donc toujours agir avec ses élèves de manière à ne pas comprimer leurs efforts, mais à les provoquer, — à ne pas étouffer leurs activités, mais à les diriger et à les développer dans l'ordre. L'obéissance elle-même ne doit pas être passive, mais active. L'éducation se fait à deux ; elle ne s'impose pas, elle s'acquiert.

Pour une institutrice qui a de l'autorité, il est très facile, mais peu éducatif, *de vouloir pour l'enfant*, sans chercher a fortifier sa volonté, — *de lui imposer ses vues* sans éclairer sa conscience ni élever ses motifs, — *de le plier à ses ordres* sans s'occuper de développer le sentiment de sa responsabilité, — *de lui infliger ses manières* sans tenir compte que chacun se développe suivant son caractère propre. L'institutrice intelligente s'efforcera d'étudier le tempérament de chaque élève, de

(1) Si vous voulez avoir de l'ascendant, commencez par faire votre propre éducation, tâchez d'acquérir un caractère, et le reste ira tout seul. A. Binet : *Les idées modernes sur les enfants*, p. 312.

connaître ses aptitudes et ses ressources pour développer sa personnalité dans le sens qui convient à sa nature. Son action ne sera puissante et féconde qu'à cette condition.

L'enfant qui ne verra dans toute la discipline qu'une force extérieure se substituant aux forces intérieures qui bouillonnent en lui, se soumettra facilement s'il a peu d'énergie, et enfouira dans l'insignifiance les ressources que Dieu lui a données pour l'action ; ou bien, s'il est volontaire ou simplement fier, il développera intérieurement des révoltes qui ne paraîtront que quand il se sentira assez fort pour les affirmer sans craindre la répression.

419. — L'action de la maîtresse doit être droite et loyale. Elle sera *droite* si l'institutrice cherche sincèrement à rendre l'enfant meilleur. Il faut donc éviter de se laisser inspirer par l'humeur, le caprice, l'esprit de représailles ou le besoin de faire sentir son autorité. L'enfant doit sentir que sa maîtresse est chagrinée de punir, heureuse de n'avoir pas de reproches ou de punitions à infliger, et qu'elle oublie toute faute réparée.

Elle est *loyale* si elle est franche, ouverte, sans duplicité, sans mesquinerie qui aime soupçonner, qui prête gratuitement de mauvaises intentions, qui favorise la délation et qui tend des pièges pour prendre en faute.

420. — L'action de l'institutrice doit être ferme et douce. La fermeté est indispensable dans l'œuvre de l'éducation qui est *une œuvre de force*. Elle consiste à exiger, sans fléchir, le maintien de la discipline. Cette qualité comprend l'énergie de la décision et la tenacité dans l'exécution. Sans elle la mobilité naturelle de l'enfant et sa répugnance à se soumettre à l'ordre, le tiendront dans une inconstance et une variation perpétuelles.

Toute décision doit donc être mûrie, et on ne demandera rien à la légère. Mais après avoir décidé de cette manière, l'institutrice ne reviendra jamais sur ses décisions, ne se laissera jamais ébranler par les importunités, les artifices, encore moins les audaces de l'élève. Surtout elle ne laissera jamais mépriser son autorité ni violer un point d'ordre général. Et il est important qu'elle fasse sentir sa fermeté dès le premier jour.

La *douceur* n'est pas opposée à la fermeté, mais la complète. Elle tient à l'emploi des procédés et à la manière de faire observer un règlement ou un ordre, pour rendre acceptable ce que la soumission peut comporter de pénible.

L'institutrice ne parlera donc jamais d'une manière blessante ou irritante ; elle rappellera à l'ordre sans bruit, se contentant d'un signe, d'un regard quand cela suffit ; elle ne rudoiera jamais ses élèves, mais les traitera toujours avec bienveillance même en les obligeant à plier, de manière qu'ils sentent la fermeté sans rudesse et la bonté sans mollesse.

421. — L'action de la maîtresse doit encourager et dilater l'élève. Pour observer la discipline et travailler en même temps à se développer, l'élève doit surmonter des difficultés et faire des efforts qui sont pénibles à tout âge, spécialement à l'enfance. Or un travail de cette nature ne peut s'accomplir d'une manière suivie, si l'enfant ne se sent encouragé et fortifié.

Voilà pourquoi la maîtresse doit tenir une ligne de conduite qui encourage l'enfant au lieu de le déprimer. Elle le surveillera pour prévenir toute occasion de faute, toute cause d'indiscipline, pour dire le mot qui réconforte, celui qui arrête à temps, pour éveiller l'intérêt qui s'endort, pour délasser la fatigue qui accable.

La maîtresse montre à l'élève, dans ses paroles et ses actions, un grand respect qui l'oblige à se montrer digne ; elle lui témoigne de la confiance et de la sympathie. Là où les âmes sont paralysées, renfrognées, sans élan, rien de bon ne peut s'opérer. Il faut que la vie, la gaieté, l'entrain règnent dans une classe. Seules les âmes dilatées peuvent supporter avec fruit l'effort énergique et persévérant que demande la formation.

422. — Le chant comme moyen disciplinaire. Parmi les divers moyens de mettre de l'entrain dans une classe, nous voulons recommander spécialement le chant.

Le chant est un attrait et un repos pour les enfants. Un chant au commencement de la classe incitera les négligents à se rendre à temps ; au milieu d'une séance de travail, il reposera et donnera satisfaction au besoin de bruit et de mouvement qui tourmente les enfants. Toujours il aura le meilleur effet sur l'humeur des élèves et l'entrain au travail.

Le chant à l'école mériterait une étude spéciale comme moyen d'éducation physique, intellectuelle et morale. En se rappelant que l'école doit initier l'élève à tout ce qui peut élever sa vie, et commencer toute culture qui devra se déve-

lopper plus tard, on comprendra quelle place le chant pourrait occuper dans l'école canadienne.

Le Canadien aime à chanter. Sa voix est très généralement susceptible de développement. On l'entend chanter au travail, au repos, au milieu de ses réjouissances et jusque dans ses tristesses. Nos mères nous ont endormis, calmés, amusés et édifiés avec leurs chants qui gravèrent dans l'oreille des mélodies inoubliables, et dans l'âme des sentiments qui ont puissamment contribué à nouer, d'une génération à l'autre, la chaîne des traditions canadiennes que nous voulons jalousement garder et défendre.

Les institutrices devront choisir des chants simples, éducatifs, qui gravent des pensées et des sentiments dans l'âme ; elles devront surveiller spécialement la *justesse* de l'intonation, le *rythme* et la correction de la *prononciation*. Par ailleurs il faut que ces exercices tendent à diminuer le nombre des braillards qui mettent la beauté du chant dans d'étourdissantes criailleries.

ARTICLE III

LA SANCTION : RÉCOMPENSES ET PUNITIONS.

423. — Nature et but. La sanction est l'ensemble des récompenses et des punitions qui garantissent l'exécution des règlements. Celui qui a posé délibérément et librement un acte conforme au devoir ou en contradiction avec lui, est digne de récompense ou de punition. C'est la loi du *mérite* ou du *démérite* (128), loi naturelle reconnue par tous les législateurs, et qui doit être appliquée en éducation.

Vouloir conduire les enfants sans appliquer cette loi, serait vouloir agir contre nature. Dieu lui-même sanctionne ses commandements, ici-bas par la voix de la conscience et par les conséquences de nos actes ordonnés ou désordonnés, et, dans la vie future, par la récompense ou la punition éternelles.

424. — Les récompenses. Tout devoir accompli mérite une recompense, et la maîtresse ne la refusera jamais, en tenant compte des conditions suivantes :

1° Une bonne éducation doit cultiver chez les enfants la disposition à goûter les *récompenses naturelles* que Dieu attache à l'accomplissement de tout devoir : la joie du devoir accompli, l'avantage que cet acte peut rapporter, l'estime des autres, la satisfaction

apportée à la maîtresse et aux parents, et surtout l'estime de Dieu. C'est ainsi que s'éveillera l'attention à la voix de la conscience, de l'honneur et de la dignité, et que se cultiveront, dans l'âme de l'enfant, les motifs de conduite les plus élevés. L'enfant, voyant que la récompense découle de ses actes, comprendra mieux que le bonheur de sa vie tient à sa conduite plus qu'aux circonstances extérieures.

2° Ces récompenses naturelles, qu'il ne faut jamais manquer d'utiliser, sont toutefois insuffisantes, à toute époque de la vie, mais surtout dans l'enfance. C'est pourquoi il faut y ajouter les *récompenses positives*, pour renforcer les premières : tels sont les éloges discrets, les proclamations, les premières places, les inscriptions au tableau d'honneur, les bons points, les images, les prix.

Pour que ces récompenses soient éducatives, il faut observer les conditions suivantes :

a) Elles ne doivent pas être prodiguées, afin d'être plus appréciées.

b) Elles sont données à l'effort et au mérite plus qu'au succès.

c) Elles doivent être mélangées aux récompenses naturelles, et ménagées pour cultiver un sentiment moral et ne pas favoriser une mauvaise inclination de vanité ou de sensualité.

d) Elles doivent être réparties avec justice et loyauté : une récompense promise est accordée libéralement quand elle est méritée, et il ne doit pas y avoir de préférence pour les personnes.

425. — Les punitions. Les punitions, comme les récompenses, sont naturelles ou positives, et leur emploi est soumis aux conditions rappelées dans l'usage des récompenses. Cependant, il est à propos de connaître d'une manière plus approfondie l'usage qu'on en doit faire. Et nous préciserons 1° *leur objet* ; 2° *les fautes qu'elles doivent atteindre* ; 3° *la nature des punitions* ; 4° *leurs conditions* ; 5° *la manière de les imposer*.

426. — But des punitions. En éducation la punition n'a pas d'autre but que de corriger l'élève, c'est-à-dire de *redresser une volonté qui s'égare obstinément, et de la stimuler à la libre acceptation du devoir*.

La correction comprend deux choses : a) *détruire ce qui est mauvais*, b) *provoquer ce qui est bon*.

D'après cette définition on comprendra qu'on ne punit pas pour se venger, pour faire sentir son autorité, ni pour humilier, mais pour corriger et rendre meilleur. C'est un *remède*, remède nécessaire, mais pénible et odieux en lui-même : son usage n'est légitimé que par l'insuffisance des moyens de persuasion, et dans les limites mêmes où il peut atteindre son but. C'est pourquoi toute punition doit atteindre l'âme de l'enfant, éveiller sa conscience, le sentiment de sa responsabilité, toucher son cœur et remuer sa volonté pour la tourner vers le bien. Et comme tout travail d'éducation demande le concours actif de l'élève, la correction des actions morales, comme celle des devoirs de classe, ne sera fructueuse que si l'élève comprend sa faute et se décide librement, quoique forcément, à prendre le moyen de se corriger lui-même.

427. — Fautes qui doivent être corrigées. Toute faute doit être *corrigée*, c'est-à-dire qu'il faut signaler sa faute à tout élève qui agit mal ; mais toutes les fautes ne doivent pas être nécessairement *punies*. La punition n'ayant en effet pour objet que de redresser une mauvaise volonté obstinée, n'a pas sa raison d'être lorsqu'il n'y a qu'une faute de légèreté ou d'inattention. On ne peut pas toutefois passer sous silence des fautes de ce genre : c'est pourquoi nous établissons les règles suivantes :

1° *Les fautes de légèreté, d'inadvertance, et toutes celles qui ne montrent pas d'obstination*, sont signalées à l'élève par un regard, un geste, une question, un avertissement privé ou public si le cas est assez grave. A chaque fois, il faut que l'élève comprenne qu'il est en faute, et que le principe violé soit rappelé et maintenu. L'intérêt en classe, les moyens d'émulation, sont les meilleurs et les plus fréquents dérivatifs à employer pour la correction de ces fautes inhérentes à la nature des enfants.

2° *Les fautes qui proviennent d'une légèreté ou d'une insouciance contre lesquelles l'élève néglige obstinément de réagir*, révèlent un défaut qui s'enracine. Tels sont la dissipation persistante, le manque habituel d'application, les mensonges.

Ces fautes sont assimilables à celles de mauvais vouloir, et doivent être punies suivant leur gravité et le caractère du défaut qui se manifeste. Ainsi le manque de respect, l'indiscipline publique, les mensonges, les vols, doivent être jugés plus par la gravité du *dé-*

faut qui en est la source que de la *faute elle-même*. Les avis privés et publics, les menaces, ne suffisent pas toujours pour ces fautes, et la punition positive s'impose le plus souvent.

428. — Punitions qui peuvent être infligées. Suivant la gravité de la faute et du défaut, les moyens de correction à employer sont les suivants eu égard aux circonstances :

1° *La désapprobation du maître* : un signe, un mot, une attitude de surprise ou de mécontentement suffiront souvent.

2° *Un avertissement privé ou public.* L'avertissement particulier est toujours mieux reçu par l'enfant qu'une réprimande publique. Celle-ci s'impose toutefois quand la faute a été commise en public. Dans l'un ou l'autre cas, ces avertissements seront brefs et à point, faits avec calme, et précurseurs de punitions positives.

3° *Les menaces* de punitions sont plus puissantes que les réprimandes, pourvu qu'elles soient des menaces précises, et que l'élève sache par expérience que l'exécution suivra infailliblement. Rien ne ruine mieux l'autorité du maître que des menaces fréquentes, exagérées, qui planent toujours sur la classe sans jamais tomber sur la tête de personne.

4° *Le refus et le retrait des bons points, les mauvaises notes.*

5° Lorsque les moyens ci-dessus sont insuffisants, il faut recourir aux *punitions plus sensibles.* Ces punitions sont variées et doivent être d'un caractère moral autant que possible, au moins *mixte*, et rarement d'un caractère purement matériel. Les *pensums* qui consistent à faire copier des pages, conjuguer des verbes ou faire tout autre travail de cette nature, ne sont aucunement recommandables, si ce n'est pour faire reprendre un travail qui aurait dû être fait. Les punitions *purement corporelles* ne doivent être employées que comme cas exceptionnels et extrêmes, et d'une manière très modérée, car aux termes du code civil, elles constituent une offense punissable lorsqu'elles dépassent ces bornes. Il ne serait pas à propos d'en infliger aux élèves avant de s'entendre avec les parents. Enfin *l'exclusion* de l'école est la dernière ressource avec les élèves dont l'insubordination habituelle, ou encore l'inconduite scandaleuse rend nécessaire une action décisive. L'institutrice ne peut expulser que provisoirement et elle doit en avertir les parents. Seuls les

commissaires ont l'autorisation voulue pour exclure un élève d'une manière définitive.

429. — Conditions des punitions. Pour obtenir son effet éducatif et rester dans les bornes du respect dont l'éducateur ne doit jamais se départir vis-à-vis de son élève, la punition doit être : 1° *proportionnée à la faute*, 2° *adaptée aux dispositions de l'élève*, 3° *rare et modérée*, 4° *digne*.

1° *Proportionnée à la faute.* On ne traite pas également une faute d'inadvertance ou de légèreté et une faute formelle. Certaines bagatelles doivent être ignorées ; d'autres manquements peuvent être réprimés d'un regard ou d'un signe ; une première faute est plus excusable qu'une récidive. Des fautes isolées n'ont pas la même gravité que celles qui troublent l'ordre public. Toute atteinte à l'ordre public et à l'autorité doit être sévèrement réprimée et sans délai.

Par ailleurs, pour conserver à la punition son caractère médicinal, il faut en donner une qui soit comme la conséquence de la faute, et qui atteigne le défaut à corriger. Ainsi le paresseux devrait reprendre son devoir ; le bavard est mis au silence un temps proportionné à ses manquements, jamais toutefois pendant toute une récréation ; un violent ou chicanier est isolé de la société de ses compagnons ; un menteur est puni par le manque de confiance qu'on lui montre jusqu'à ce qu'il se soit racheté par un acte de franchise ; celui qui joue frauduleusement est éloigné temporairement du jeu. Ces punitions sont très éducatives parce qu'elles font voir à l'élève qu'il fait lui-même sa vie.

2° *Proportionnée aux dispositions de l'enfant.* La punition étant donnée pour faire rentrer l'enfant dans le devoir, il est inutile de prendre des moyens violents quand les mesures les plus simples peuvent obtenir le même effet. Un enfant timide ne peut être traité comme un fantasque ; quand il suffit de se montrer chagrin, surpris ou froid, il serait exagéré d'employer les grands moyens ; quand la raison et le cœur suffisent, on n'a que faire des punitions corporelles.

D'autre part, avec les enfants insensibles aux bons sentiments, les punitions matérielles s'imposent, sans oublier qu'elles doivent évoquer les sentiments plus élevés.

3° *Rare et modérée.* Les enfants s'accoutument aux menaces et aux punitions comme à tout ce qui devient habituel. Pour qu'une punition soit sensible et efficace il faut qu'elle vienne rarement et qu'elle soit employée avec mesure. Les punitions générales qui atteignent tout un groupe ou toute une classe, sont propres à soulever le sentiment général et par conséquent sont dangereuses. L'idéal pour un maître est de surveiller et de prévenir assez bien pour diminuer les occasions de punir, sans relâcher la discipline.

4° *Digne.* Que l'on punisse ou que l'on récompense, il faut toujours, en éducation, *élever* l'enfant en éveillant sa conscience et en provoquant ses bons sentiments. Il faut donc proscrire de l'éducation toute punition propre à diminuer chez l'enfant le respect de lui-même, les sentiments de dignité et de fierté d'âme. Pas d'abaissement, pas d'abdication imposée, pas de posture humiliante, pas d'avilissantes génuflexions. Nous ne savons pas en effet quelles rancœurs nous pouvons provoquer chez ces petites natures parfois très fières, et qui ne nous pardonneront pas de les avoir publiquement diminuées " (1).

Evitons de faire baiser la terre à nos élèves, de leur mettre un bonnet portant des oreilles d'âne, et autres semblables insanités. Trouvons plutôt des punitions qui, en faisant sentir la faute, provoquent le sentiment de l'honneur et de la dignité. Elevons les âmes, ne les rabaissons pas.

430. — Manière de punir. La punition la plus efficace en elle-même manquera son but si elle est donnée d'une manière qui ferme l'élève à tout sentiment élevé. La maîtresse a donc certaines précautions à prendre pour que la punition soit vraiment éducative. Et ces précautions s'imposent I avant, II pendant, III après la correction.

I. AVANT. 1° Il faut en effet, par *la prévoyance* et *l'intérêt* apportés en classe, que les occasions d'indiscipline soient réduites au minimum.

2° On ne punit jamais *sans être certain de la faute*, et il serait odieux d'organiser un système de délation ou d'employer de tortueux procédés pour prendre les élèves en faute. Ne prêtons pas à la lé-

(1) F. Hébrard : *La persuasion au catéchisme*, p. 42.

gère de mauvaises intentions. Répétez à un enfant qu'il est mauvais, il finira par en jouer le personnage et le devenir.

3° Une faute *spontanément avouée* n'est jamais punie, et ne donne lieu qu'à de charitables remarques. Par aveu spontané, il ne faut pas entendre une audace qui s'affiche ou des procédés artificieux destinés à jouer la maîtresse.

4° Il faut prévenir l'élève du châtiment qui l'attend et ne pas " le prendre en traître ".

II. PENDANT. 1° *La maîtresse doit choisir son temps*, et ne jamais punir quand elle-même est exaspérée ou que l'enfant irrité est incapable de recevoir une punition avec fruit.

2° *La punition doit être infligée avec calme et sérénité, avec dignité et sans mots blessants*, de manière que l'élève comprenne, par l'action et l'attitude de sa maîtresse, que celle-ci agit à regret, par devoir, et non dans un esprit de vengeance. " Plusieurs trouvent ingénieux de bafouer l'enfant sous prétexte de lui faire le caractère. Pour avoir des enfants hargneux et vindicatifs, le procédé est infaillible "(1).

3° *L'enfant doit comprendre la raison de la punition et en admettre la justice*, de manière qu'il l'accepte pour ainsi dire volontairement. C'est en effet la volonté qu'il faut redresser et elle ne se redresse pas sans son concours.

III. APRÈS. La punition étant subie, *il ne faut pas faire sentir à l'élève qu'on se souvient encore de sa faute.* On ne doit pas se plaire à lui faire demander des excuses ou à le tenir dans un état d'humiliation calculée. La maîtresse doit faire sentir par sa conduite, qu'elle ne voulait obtenir que le retour au devoir, et provoquer l'élan des sentiments généreux.

La punition qui laisse des rancœurs dans l'âme n'est pas une correction effective pour l'éducation. Ayons bien soin de ne pas laisser dans l'esprit de l'enfant l'impression que la discipline et l'autorité ne peuvent se maintenir qu'aux dépens de la dignité de celui qui obéit.

---

(1) Nicolay : *Les enfants mal élevés*, p. 101.

ANNEXE XVII

Un exemple de «L'Enseignement Primaire» de septembre 1925*

* Exemples : notions, conseils et cours de dessin, p. 2-3-12-13-14-15-16-17 et p. 30 à 33.

47ÈME VOLUME QUÉBEC, SEPTEMBRE 1925 No 1

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ÉDUCATION-INSTRUCTION

47ème ANNÉE

Avec la présente livraison, *L'Enseignement Primaire* entre dans sa 47ème année de publication.

PÉDAGOGIE

UNE NOUVELLE ANNÉE SCOLAIRE

Les éducateurs et les éducatrices sont retournés à leur poste respectif et une vivante et intelligente jeunesse a envahi toutes les écoles de la Province de Québec, celles des campagnes comme celles des villes. En cette première semaine d'une nouvelle année scolaire, les maîtres de l'enfance doivent se receuillir afin de mesurer la tâche importante qui leur est confiée, et jeter un regard serein sur la route royale où ils désirent entraîner à leur suite, l'enfance, l'armée de l'avenir.

Cette route, c'est celle du *devoir*: devoir envers Dieu, devoir envers les parents, devoir envers la patrie, devoir envers soi-même.

Et le bon maître, en contemplant son jeune auditoire d'un regard attendri, ne peut se défendre d'une émotion sincère et profonde qui jaillit du meilleur de son âme. En effet, n'a-t-il pas devant lui ce qui constitue le bien le plus précieux de la patrie et le trésor le plus pur de l'Eglise?

Un noble et ardent désir envahit son cœur: celui de verser dans les intelligences science, lumière et vérité, dans les cœurs amour pour le bien et le beau, et dans les volontés décision, courage et énergie.

Alors chante en son âme les paroles du poète, précieux enseignement qu'il se propose d'inculquer à ses élèves dans les dix mois qui vont suivre:

Aimez, ô jeunes gens, et respectez la vie:
Elle est bonne à celui qui va droit son chemin,
Et qui ne garde au fond de son âme ravie
Que le rêve d'hier et l'espoir de demain;

Elle est bonne à tous ceux qui courent à leur tâche,
Comme le laboureur qui se lève au matin,
Et retourne son bien sans plainte et sans relâche,
Malgré la terre dure et le ciel incertain.

Votre aube vient de naître à l'orient tranquille,
Vos bœufs frais attelés se passent d'aiguillon,
Votre charrue est neuve et votre champ fertile;
Déjà l'épi futur germe dans le sillon.

Au travail, au travail! Faites votre journée;
Vous êtes au matin, laissez venir le soir;
Vous êtes en avril, laissez finir l'année;
L'herbe d'ennui se fane où fleurit le devoir. (1)

Au travail, au travail! Pour les instituteurs et les institutrices, voilà le mot d'ordre.

Au travail! Relisons avec attention les Règlements scolaires qui nous concernent particulièrement.

Au travail! Parcourons de nouveau le Programme d'études et étudions en les Instructions pédagogiques, particulièrement les chapitres de l'*Organisation pédagogique et* de l'*Organisation disciplinaire.*

Au travail! Préparons avec soin et mettons au point avec tact le tableau de l'emploi du temps.

Au travail! Préparons consciencieusement nos classes de chaque jour.

Au travail! Ornons notre classe et rendons-la agréable aux élèves par l'ordre, l'hygiène et le bon goût.

Au travail! Consacrons à l'étude nos rares loisirs, temps précieux qui, bien employé, donne du prix à la vie et une plus grande valeur à notre enseignement.

Au travail! Soyons probe à la tâche quotidienne et ponctuel au devoir de tous les instants.

Au travail! Veillons sur nous-même et sachons nous bien conduire afin de diriger sagement les autres.

Au travail! pour Dieu, la Famille et la Patrie.

C.-J. MAGNAN.

LA LECTURE EXPLIQUÉE A L'ÉCOLE PRIMAIRE COMPLÉMENTAIRE (7e ET 8e ANNÉES) ET A L'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

Monsieur le Directeur,

Vous me demandez de devenir votre collaborateur. C'est un honneur dont je tiens d'abord à vous remercier. Depuis trente-cinq ans, vous poursuivez une œuvre pédagogique admirable. En m'y associant aujourd'hui vous me témoignez une confiance et une amitié dont je sens tout le prix. Et quelle tâche me proposez-vous? Celle d'étudier, après certaines questions générales, quelques belles pages de littérature française. Je n'en saurais souhaiter de plus

(1) H. Chantavoine, *Travail et Devoir.*

DES QUALITÉS MORALES COMME ÉLÉMENTS D'AUTORITÉ

Le fondement solide de l'autorité réside dans les qualités morales.

Il faudrait, pour être une éducatrice digne de sa mission, réunir toutes les perfections morales, toutes les vertus qui peuvent embellir, élever, ennoblir une âme humaine.

Dépositaire de l'autorité de Dieu, le représentant près de ses élèves, l'institutrice devrait, en effet, pouvoir offrir à leurs regards une image aussi parfaite que possible de la divine perfection; ce serait, pour elle, le véritable moyen d'obtenir le respect, l'obéissance, l'estime, la confiance, l'affection des enfants, d'avoir de l'autorité en un mot.

De son divin Modèle, l'institutrice devrait s'appliquer à reproduire surtout trois traits: —la majesté de Dieu dans une parfaite dignité morale.

—Sa justice dans un esprit très marqué d'impartialité et de justice.

—Sa *bonté* et sa *miséricorde* dans une grande bienveillance et un entier dévouement au bien de ses enfants.

I—La Dignité Morale

La dignité morale d'une institutrice, avons-nous dit, au chapitre des qualités physiques, se reflète dans toute la tenue extérieure par la propreté, l'ordre, le calme, la gravité, la possession de soi-même.

Mais pour être telle à l'extérieur, il faut que l'âme même de la maîtresse soit *ordonnée*, toute dominée et pénétrée de la grandeur, de l'importance, du *sérieux* de sa mission. Elle doit bien comprendre pourquoi elle est institutrice.

Pour élever des enfants et que doit-elle entendre par là?

Elle doit entendre que Dieu lui confie:

—des intelligences à former et à éclairer;

—des caractères à modifier, en utilisant ce qu'il a de bon en eux, en réprimant les penchants mauvais;

—des vies, des âmes à orienter pour qu'elles atteignent leur fin dernière, après avoir occupé sur la terre la place que Dieu leur a assignée dans la société.

En résumé, pour *élever* des enfants, il faut les conduire à Dieu.

Les expressions *bien* ou *mal* élevés sont défectueuses. Il n'y a qu'un moyen d'élever les enfants c'est de tourner leur âme vers l'infinie grandeur, l'infinie beauté, la seule vérité, vers Dieu.

Si l'éducation n'y réussit pas, les enfants ne sont pas *mal* élevés, ils ne sont *pas* élevés.

Que l'institutrice soit pénétrée par cette pensée, qu'elle voit sans cesse devant elle ce but à atteindre, voilà la première condition de sa dignité morale. En second lieu, elle doit *vouloir* remplir sa mission et prendre résolument les moyens d'y parvenir. Si elle a compris qu'établir la discipline, obtenir le silence, parcourir les programmes, avoir du succès aux examens ne sont qu'autant de *moyens* pour arriver au vrai but: *rendre les enfants meilleurs*, former leur caractère, corriger leurs défauts, les préparer à la vie, en faire de vraies chrétiennes: aiguillonnée par la valeur de l'entreprise et de la réussite il lui faut ne plus perdre un instant, utiliser toutes les ressources de son cours, de son intelligence, ne rien négliger pour ce triomphe final.

La tâche est lourde, la route longue et notre pauvre nature bien inconstante et bien faible, mais pour nous aider, maîtresses chrétiennes, le divin Maître est avec nous.

Il nous attend dans l'Eucharistie, dans la prière. Il est là et toujours. Il nous donnera de nouvelles forces.

Donc, *une volonté persévérante et énergique* dans l'accomplissement du devoir est possible et c'est la seconde condition importante de la dignité morale.

Le but à atteindre étant bien compris, la volonté y tendant énergiquement, la maîtresse doit de plus, par un vrai *désintéressement*, se dégager de ce qui pourrait rabaisser, avilir et asservir son caractère. Placée sous l'observation attentive des enfants et de leurs parents, qu'elle évite toutes les recherches d'intérêts et de jouissances personnelles capables de jeter une ombre sur sa dignité.

Ce respect d'elle-même et cette dignité morale, par exemple, doivent lui interdire de se laisser aller à une curiosité indiscrète sur les familles de ses élèves, sur les agissements d'une maîtresse qui l'a précédée; à des critiques et des plaisanteries sur sa directrice. Elle doit faire sentir qu'elle ne veut accepter ni bouquets, ni cadeaux, ni intimité avec les mères de ses élèves, ni rien de ce qui lierait sa liberté d'action dans sa charge. Dans ses rapports avec les enfants, tout en étant bonne et affectueuse, elle doit éviter les épithètes déplacées, les familiarités, les caresses multipliées. Dans ses rapports avec les parents, une attitude ferme, un parfait désintéressement joints à une exquise politesse de procédés, à une vraie douceur, sauvegarderont son indépendance et son influence sur les enfants.

Nous dirons, en son lieu, avec plus de détails, ce que doivent être les rapports d'une institutrice, digne de ce nom, avec les parents de ses élèves. Donc, la vue, la vraie intelligence du but, de *l'idéal* à réaliser: la volonté ferme, arrêtée, constante, en quelque sorte *unique* d'y parvenir, la noblesse de caractère, la circonspection dans ses démarches et son attitude, voilà le premier élément moral d'autorité pour la maîtresse.

UNE ANCIENNE NORMALIENNE.

UN COURS DE PÉDAGOGIE EN TABLEAU SYNOPTIQUE (1)

L'imagination

NOTION:
- — *a*) C'est une faculté organique, appartenant au corps, s'exerçant par organe.
- — *b*) Elle reproduit, car elle conserve et ressuscite l'image.
- — *c*) Elle combine les images en les rapprochant.

AVANTAGES.
- — *a*) Forme le goût du beau.
- — *b*) Inspire les inventions.
- — *c*) Rend attrayantes les choses.

ESPÈCES.
- — 1o — Conservative: facilité ou habitude à un même acte, acquise par une sensation ou première ou multiple (délire, hallucination) ou par raison physiologique, c'est-à-dire par cette propriété qu'a le cerveau de retenir les impressions reçues.
- — 2o — Reproductrice, qui est déterminée par
  - — *a*) excitation physique des organes d'après divers excitants (vin, opium).
  - — *b*) passion, tel amour, désir, haine, etc.
  - — *c*) connaissance, soit sensible, soit intellectuelle, d'après l'association des idées (celle-ci pour nos élèves).
- — 3o — Créatrice: qui agit sans règle ou sans but, de nombre indéfini, faisant souvent des associations étranges et incohérentes si on ne la soumet pas à certaines lois et surtout à la volonté: c'est la folle du logis.

(1) Voir *L'Enseignement Primaire* de 1924-25.

—*a*) Faire acquérir un grand nombre d'images par intuition: objets, gravures,
— descriptions, récits.
—*b*) Éviter tous récits terrifiants.
—*c*) Disposer des faits de la nature, de l'Histoire, de la Bible, etc.
—*d*) Précison, netteté, vivacité des perceptions acquises.
—*e*) Étude attrayante, en organisant l'instruction, avec imagerie scolaire.
—*f*) Faire apprendre les choses vues par dessin, rédaction, etc.
—*g*) Rendre les circonstances de la vie riantes par école bien tenue, belles images,
— beaux chants.
—*h*) Les contes font partie de l'hygiène intellectuelle.
—*i*) Les récits sont des contes sur la réalité. L'histoire ne peut s'enseigner sans
CULTURE. — l'imagination.
—) Correction de l'imagination, afin d'habituer l'élève à se conduire par réflexion,
— volonté et devoir.
—*k*) Culture du goût par scènes et êtres où la beauté se montre caractéristique.
—*l*) Lectures bien choisies, narrations descriptives: il faut expliquer le tout
— pour préciser l'impression.
—*m*) Écarter récits grotesques, romanesques et gravures médiocres.
—*n*) Histoire, géographie, dessin et musique ont heureuse influence.
—.) Le jeu y prend aussi sa bonne part.
—*p*) Enfin, l'éducation chrétienne est le meilleur agent de la bonne imagination.

J.-E. PAQUIN.

COMMENT FAIRE PARLER LES ENFANTS

Un exercice de conversation

J'ai toujours remarqué combien il était difficile de faire parler des enfants sur un sujet défini. Toutes les leçons à l'école, tous les entretiens, sont, en effet, autant d'exercices de langage; mais en histoire comme en leçon de choses, on obtient le plus souvent comme réponse de simples monosyllabes. Les enfants sont paresseux pour faire des phrases et ils ne parlent véritablement que lorsqu'on leur offre un sujet agréable et qui leur est familier.

Après avoir employé différents moyens pour faire construire à mes élèves de petites phrases très simples sur un sujet de leçon de choses, d'histoire, de géographie, je résolus, il y a quelque temps, d'essayer un nouveau genre de leçon.

Un jour, avant la sortie de midi, je dis à mes élèves: "Mes petits amis, je vais vous demander quelque chose Aujourd'hui, ceux qui vont dîner à la maison observeront ce qu'ils verront dans la rue et ils me diront au retour tout ce qu'ils auront remarqué et toutes les personnes qu'ils auront rencontrées en chemin. Je donnerai de belles images à tous ceux qui raconteront bien". Dès la rentrée de la classe, je vis une certaine animation régner parmi mon petit monde et tous mes élèves attendaient avec impatience la causerie promise. Quand je demandai si l'on avait pensé à ma recommandation du matin, un "oui, mademoiselle" fut la réponse générale.—Eh bien, dis-je, à un gros joufflu qui m'avait l'air prêt à parler, dis-moi, René, qui as-tu vu en allant chez toi à midi?—Madame, j'ai vu un charretier, il conduisait une voiture.—Qu'avait-il dans sa voiture?—Mademoiselle, il avait du bois. Et où allait-il avec son bois?—Mademoiselle, il le portait à une dame pour qu'elle fasse du feu.—et pourquoi fait-on du feu?—Madame, on fait du feu pour se chauffer et pour faire le dîner. C'est bien, mon ami, tu as gagné ton image.

UNE VIEILLE INSTITUTRICE.

LE DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE

De la nécessité d'apprendre à dessiner

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

L'étude du dessin, si longtemps considérée comme une science réservée exclusivement aux spécialistes, tend de plus en plus à se répandre dans le grand public, qui a cessé de le considérer comme une spécialité ou un "art d'agrément", espèce de luxe à l'usage des gens du monde. C'est que ce public a compris, depuis quelques années, l'importance de son rôle dans ses besoins. Aussi, occupe-t-il à présent une place presque d'honneur dans toutes les maisons d'éducation de l'enfance et de la jeunesse. Loin de ressembler aux leçons de jadis, où, rarement, deux heures étaient consacrées à ce soi-disant enseignement, et où tous les directeurs d'établissements y attachaient peu d'importance, à l'heure présente, au contraire, un heureux revirement s'est produit, car on a reconnu que le dessin n'est plus une quantité méprisable, mais que, bien au contraire, il est devenu une nécessité pour tous, au même titre que l'orthographe, et l'arithmétique.

Qu'est-ce que le dessin ? C'est l'écriture de ce que voient nos yeux, c'est-à-dire l'écriture des formes; c'est le langage universel et le seul international, compris de tous les peuples. Il est le complément souvent nécessaire à l'expression de notre pensée. Il fut même la première façon de s'exprimer dans les temps les plus reculés, alors qu'aucune écriture n'existait, et n'est-ce pas de lui qu'est née l'écriture ? Les caractères ne sont pas autre chose que des dessins.

N'a-t-on pas fait usage du dessin depuis les temps les plus reculés pour en augmenter l'intérêt, ou pour affirmer d'une façon plus concise tel ou tel ouvrage où les mots n'étaient pas suffisants ? Or, un auteur fait rarement ses illustrations, aussi, est-il rarement satisfait de celles dont il est tributaire pour compléter son œuvre. S'il eut pu faire ses illustrations lui-même,... mais... il n'en est pas capable parce qu'on ne lui a pas appris à écrire des formes. Fort bien, dira t-on, mais faut-il encore posséder des dispositions. Eh bien! cela est complètement faux; il n'est pas plus nécessaire d'avoir la moindre disposition pour dessiner qu'il n'est nécessaire d'en avoir de spéciales pour apprendre à écrire ou à faire des chiffres; cet enseignement est une question d'éducation de l'œil et de la main.

On éduque la mémoire (fables ou tous autres morceaux appris par cœur), l'ouïe (solfège, musique), et on ne parviendrait pas à éduquer l'œil ? (dessin, écriture des formes). L'effort fourni pour faire une rédaction est exactement du même ordre que celui nécessité pour exécuter un dessin. Or, l'élève qui fait une rédaction est-il un poète ou fera-t-il nécessairement un homme de lettres ? Pas le moins du monde, et cependant, on exige qu'il connaisse l'orthographe afin de s'exprimer correctement. Pas plus l'élève à qui on aura appris le dessin ne fera, fatalement, un artiste.

L'étude du dessin développe chez les enfants l'esprit d'observation et de raisonnement en même temps qu'il fait naître le goût. Il y gagnera de l'assurance et un jugement sain et lui donnera un moyen de plus pour exprimer sa pensée. (1)

---

(1) L'enseignement du dessin à l'école a pour but:—

1o—De faire acquérir des connaissances et des pratiques techniques, utiles à tous et indispensables aux carrières industrielles, aux métiers et travaux manuels.

2o—D'aider aux autres études en y collaborant et en se mêlant intimement à la vie intellectuelle de l'école.

3o—De contribuer à la formation intégrale: (a) en développant distinctement l'esprit d'observation et d'imitation, l'imagination, le jugement; (b) en épurant le goût et en disciplinant les habitudes de méthode et de précision: (c) en affinant l'œil et en assouplissant la main.

(Les Règlements du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique de la Province de Québec).

Combien de fois, cher lecteur, n'avez-vous pas entendu émettre ce regret au cours d'une conversation ou d'une discussion: "Ah! si je savais dessiner, je vous préciserais ce que je veux dire!" Et pourtant, ces personnes dont le regret est amer ne sont pas de celles pour qui le dessin est une nécessité dans la vie courante, mais combien sa connaissance leur viendrait en aide. Ceci est un tout petit exemple; il en fourmille de cette sorte qui montrent la nécessité impérieuse de réserver une large part à son enseignement. En Europe, dans tous les pays, de grandes réformes ont été faites dans ce sens et sont perfectionnées à jet continu. L'étude du dessin dans les écoles primaires est poussée et occupe une très large place dans l'emploi du temps. A Paris, deux heures pour les classes élémentaires, trois et quatre heures pour les classes moyennes et six heures par semaine pour les classes complémentaires. Combien parmi tant d'élèves auront une profession qui réclamera l'étude approfondie du dessin? Peu, sans doute, mais ces jeunes gens iront soit dans des ateliers de fer ou de bois, où ils seront en mesure, grâce à leur connaissance du dessin, d'y acquérir plus rapidement une meilleure situation. Les autres trouveront à employer les leçons qu'ils auront reçues, d'une autre façon. N'aurait-on obtenu que le goût qu'ils ont pu y prendre leur fasse choisir, pour eux, entre deux cravates, la mieux!

Le but que nous nous sommes tracé en écrivant ces quelques lignes est de donner des moyens sûrs et simples, afin de rendre l'étude moins ardue à l'élève et aussi de guider le maître dans l'application de son programme. En un mot, ce qu'il faut, c'est une méthode: rien de possible sans cela.

La méthode que nous allons avoir l'honneur d'exposer ici, et que nous avons expérimentée dans les écoles de la ville de Paris, nous a donné la plus grande satisfaction, et nous avons pu constater des progrès extraordinaires chez ceux qui ont bien voulu suivre nos conseils.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir inventé un système, et l'exposé qui va suivre sera seulement une série d'exemples et quelques procédés, nous ne disons pas des recettes, dont l'emploi nous a démontré les avantages. Des remarques et observations qui sont le résultat de vingt-cinq ans d'expériences personnelles viendront, sinon compléter l'exposé, du moins en affirmer l'excellence.

Que le lecteur ne s'imagine pas que tout effort sera supprimé et que par une magie, il va sortir un "truc". Non, il faudra, au contraire, beaucoup de travail et surtout beaucoup de discipline sur soi-même. Or, se soumettre d'abord à la discipline d'autrui est le plus sûr moyen d'arriver à se soumettre à la sienne propre.

Notre seule intention est de vous aider à discipliner vos efforts, afin de vous empêcher de vous écarter et vous perdre dans les chemins pleins de ronces.

Le programme établi par le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique de la Province de Québec est rédigé selon les besoins de la vie moderne et est en accord parfait avec ceux en usage dans les écoles de France, notre mère-patrie. Mais il ne suffit pas que le programme soit établi avec le plus grand soin: il faut pour que les résultats visés par lui soient obtenus, une application raisonnée et graduée. C'est là qu'est la difficulté. C'est là où nous allons essayer de vous donner les avis qui sont le fruit de nos travaux. Nous nous efforcerons d'être le plus simple possible, et userons surtout d'exemples et de figures dessinées.

Nous sommes heureux de reproduire ici le programme type proposé par le Comité Catholique qui sera celui que nous allons développer. Il sera sensiblement le même pour toutes les années, et ne variera que par les difficultés qui iront grandissantes:

1.—Dessins libres et suggérés de scènes simples, vues et décrites.

2.—Tracés rapides d'entraînement de la main.
Exercices d'observation (appels à l'esprit d'initiative)
Dessins d'après nature, objets usuels empruntés au règne végétal ou animal.
3.—Dessin de mémoire.
4.—Arrangements décoratifs.
5. Dessins géométraux, croquis cotés d'après nature et à main libre, (étude des objets dans les trois dimensions).
6.—Eléments de perspective d'observation.

Nous compléterons par une série de problèmes simples, que nous intitulerons "Les problèmes dans le dessin d'art", qui sera une présentation inédite dont nous avons fait l'expérience avec de nombreux élèves de tous les âges et qui a donné les meilleurs résultats, au point de vue de la conpréhension des formes.

Tous nos exercices seront faits d'après nature. Aucune copie ne sera tolérée.

Notre progression qui s'adressera particulièrement aux cours inférieurs et moyens, sera divisée en dix, correspondant au dix mois de l'année scolaire et répartie comme suit:

Progression avec exemples des modèles à employer:

1o—SEPTEMBRE—Dessin à vue. Étude de la forme sphérique, et dérivés.
2o—OCTOBRE —Dessin à vue—Étude du plan circulaire horizontal et vertical. Premiers éléments de perspective. Démonstrations de la ligne d'horizon et de l'ellipse. Première étude de la proportion.
3o—NOVEMBRE ...Dessin à vue.—Étude de la forme cylindrique.
4o—DÉCEMBRE ...Dessin à vue.—Étude de la forme sphérique et cylindrique combinées.
5o—JANVIER —Dessin à vue.—Étude du cône et de la pyramide.
6o—FÉVRIER —Dessin à vue.—Étude de la surface rectiligne dans le plan horizontal.
7o—MARS —Dessin à vue.—Étude de la surface rectiligne dans le plan vertical.
8o—AVRIL —Dessin à vue.—Association des deux plans, le parallélépipède.
9o—MAI —Dessin à vue.—Étude des plans obliques.
10o—JUIN —Dessin à vue.—Les groupements.

(Voir présente livraison, au chapitre de la Méthodologie, notre première leçon pratique de dessin.)

GASTON HOFFMAN,
Professeur de dessin diplômé de la ville de Paris,
Officier de l'Instruction publique,
Professeur à l'École des Beaux-Arts de Québec.

"L'ÉCOLE CANADIENNE"

Nous souhaitons la plus cordiale bienvenue à *L'École Canadienne*, revue pédagogique, organe mensuel de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Le premier numéro est paru en juin dernier et le second sera publié en septembre. La revue est présentée par l'honorable juge Lafontaine, président de la Commission scolaire catholique de Montréal, et elle a pour directeur M. Eugène Achard, 25, rue Cherrier Montréal. Abonnement, $2.00 par année.

MÉTHODOLOGIE

LE DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Première leçon pratique (septembre 1921)

L'élève n'a jamais dessiné—Matériel nécessaire

L'élève se munira d'un carton rigide, simple ou double de 26 x 20 pouces environ et d'une feuille de papier blanc dite: "Ingress", ce papier étant reconnu le meilleur pour l'étude; de quelques punaises ou mieux encore de deux pinces à linge en bois, à l'aide desquelles il fixera son papier au carton, afin d'éviter à celui-là tout déplacement pendant le travail; quelques fusains plutôt tendres, d'un fil à plomb dont le fil devra être *fin* et *noir* et de mie de pain pour effacer. La gomme, excellente pour le crayon, ne convient pas pour le fusain qu'elle étale. La mie de pain sera choisie rassie; fraîche, elle graisse le papier et rend ce dernier inutillisable aux endroits frottés.

Nous conseillons vivement l'emploi d'une boîte en métal (boîte à pastilles ou bonbons) fermant hermétiquement. On bourre la mie de pain fortement dans la boîte et on pourra s'en servir pendant plusieurs jours, puisqu'étant à l'abri de l'air, elle se desséchera très lentement.

C'est la gomme idéale pour le fusain. Pour l'emploi, prendre dans la boîte une petite quantité de mie que l'on pétrira entre les doigts, de façon à constituer une boulette de la grosseur d'un gros pois. On lui donnera la forme pointue en la roulant entre les doigts, ce qui permettra d'effacer avec une très grande précision là ou les lignes erronées sans nuire aux voisines. La séance terminée, on ferme soigneusement le couvercle et la mie non employée se maintient en état pour servir à une séance suivante. Ce mode a l'avantage d'éviter l'emploi d'un gros morceau de pain qui généralement est gaché et a l'inconvénient de salir le plancher.

Le matériel sera complet avec un crayon pierre noire genre: Conté No 2 ou 3 (tendre).

Installation.—Position de l'élève.—Nous supposons que l'école possède une salle de dessin. L'élève s'installera sur un tabouret en face du modèle choisi, ce dernier devra être bien éclairé, de façon à ce que les lumières et les ombres soient très *écrites*.

L'élève ne sera pas trop éloigné de son modèle afin de le bien voir. Son carton reposant d'une part sur ses genoux et d'autre part contre un support quelconque (tabouret, chaise, chevalet ou tout autre objet stable).

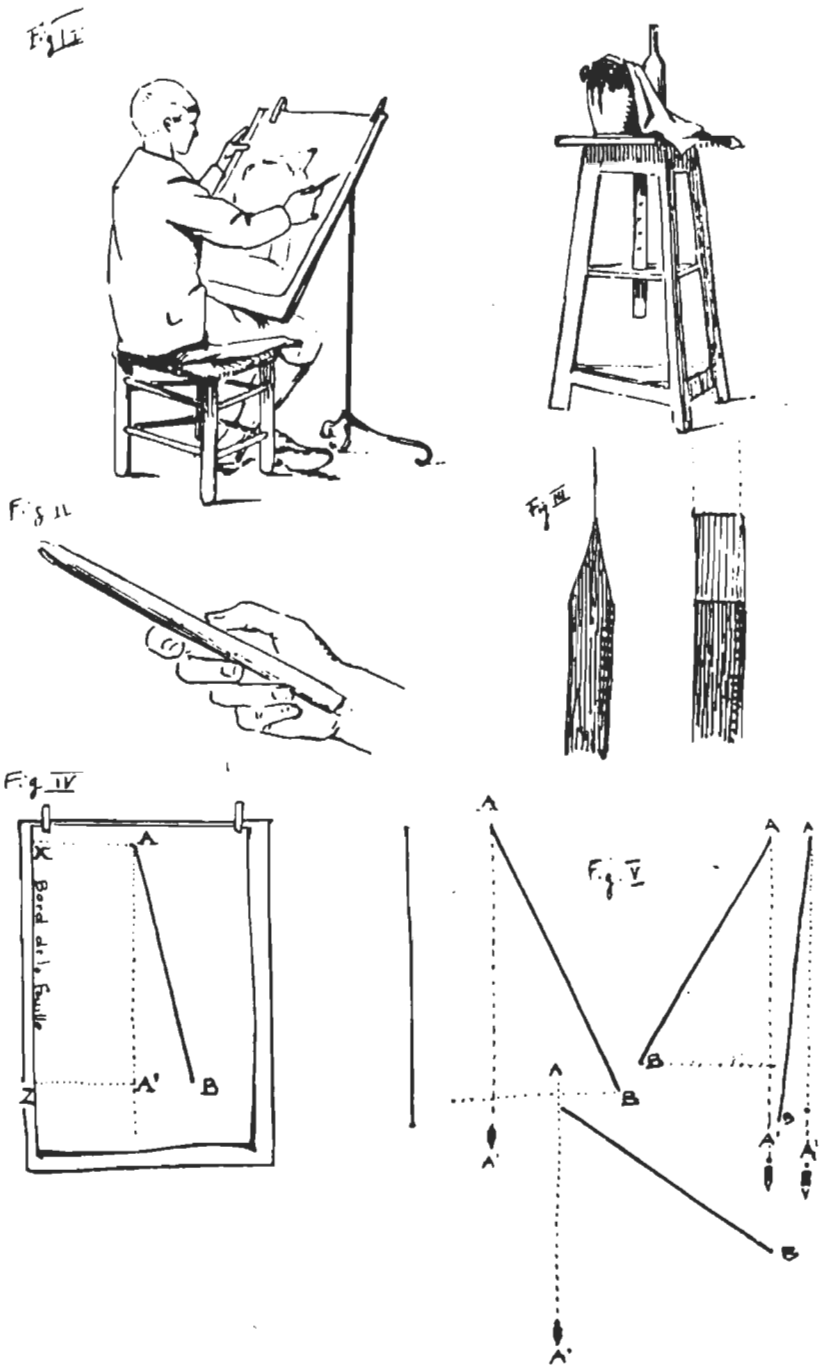
Le torse droit, la main gauche tenant légèrement le carton. (Fig. 1.)

Manière de tenir son fusain ou son crayon et position du bras.—Afin d'obtenir de la légèreté dans le trait (ceci est de la plus haute importance, un trait ne doit jamais être noir, y veiller avec sévérité), de la souplesse du poignet et la faculté d'orienter son outil dans n'importe quel sens sans avoir à tourner le carton, celui-ci ne doit jamais bouger de la position verticale et l'élève ne doit jamais se contorsionner, le crayon ou le fusain devra être tenu comme l'indique la figure II et non comme l'élève a l'habitude de tenir son porte-plume.

De plus, on veillera à ce que l'outil soit autant que possible dans la direction de l'avant-bras ou pour mieux dire, dans son prolongement.

Il faut une verticale? le bras descend entraînant avec lui l'outil qui n'aura besoin d'aucune pression pour marquer; s'il s'agit d'une horizontale, le coude sera levé jusqu'à ce que l'avant-bras prenne cette position; l'outil étant dans son prolongement il n'y aura qu'à le déplacer dans le même sens et de gauche à droite pour obtenir la ligne horizontale. Pour une oblique l'avant-bras sera mis dans le sens de la ligne à obtenir et ainsi de suite pour toutes les lignes. S'agit-il d'une courbe, celle-ci sera obtenue avec bien plus de facilité, l'articulation de l'épaule aidant à faire pivot.

Manière pratique de tailler le fusain.—On travaillera le fusain en forme de sifflet, ce qui procure l'avantage d'obtenir des lignes fines et légères pour les lumières et des lignes plus



Toutes les lignes A A' sont des verticales. Observer la distance entre B et A A' horizontalement.

larges lorsqu'on veut indiquer les ombres en faisant faire au fusain un quart de tour sur lui-même. Fig. III.

Du fil à plomb.—Il est indispensable que l'élève se familiarise le plus rapidement possible avec la direction verticale et la direction horizontale et qu'il prenne l'habitude de ramener toutes les lignes qu'il aura à reproduire à l'une de ces deux directions. Que l'habitude d'imaginer une ligne verticale ou horizontale contre une oblique devienne chez lui un reflexe, il saura très rapidement apprécier un angle.

On formera l'éducation de son œil dans ce sens en traçant au tableau des lignes obliques isolées qu'il devra reproduire très exactement comme direction. Pour vérifier, à l'aide d'un fil à plomb, le maître tracera la verticale sur le tableau, montrera l'angle ainsi formé par cette nouvelle ligne et chaque élève fera la même opération sur son dessin.

Remarque.—Pour reporter la direction verticale prise avec le fil placé à bout de bras devant l'œil sur le papier, il faut se servir du bord de la feuille de papier, mesurer horizontalement la distance du bord de la feuille au point de départ de l'aplomb et reporter en descendant la même distance en commençant toujours par le bord de la feuille.

Ex.: Pour avoir la direction A B sur notre feuille, nous prendrons la distance X A que nous descendrons à la hauteur de B, ce qui nous donnera le point Z A, qui marque la verticale. Fig. IV. En aucun cas l'élève ne commencera par employer le fil à plomb. Celui-ci ne devant venir que pour vérification. Il apprendra ainsi à voir les angles: on lui fera voir si l'angle est *pointu, large,* ouvert, très ouvert ou fermé.

Nous commencerons nos démonstrations par des lignes de la "famille" des verticales. Ex. Fig. V.

Pour les lignes horizontales ou voisines de cette direction, l'étude sera identique, à la différence près, que la vérification avec le fil se fera en étendant les deux bras en avant, chaque main tenant une extrémité du fil. L'élève arrivera très vite à placer son fil parfaitement horizontal. Les mêmes lignes seront tracées au tableau ainsi qu'il a été fait pour les verticales.

Quand l'élève aura pris ainsi l'habitude de se servir du fil, il arrivera avec sa seule imagination à voir le fil entre lui et le modèle, et les erreurs seront minimes.

De l'appréciation de la direction des lignes de courtes longueurs.—Il arrive fréquemment que l'œil a à juger une ligne dont la direction lui échappe, soit que sa pente soit très peu prononcée ou bien que celle-ci soit très courte; l'appréciation en est très difficile. Penche-t-elle à gauche ou à droite, est-elle verticale ou oblique? Prenons notre fil à plomb et tendons-le devant notre œil à l'aide des mains de façon à faire coïncider parfaitement le fil avec la ligne que nous voulons lire.

Cette opération, notre fil étant tenu par ses extrémités, nous donne une ligne bien plus grande et qui se trouve par superposition être la direction cherchée. Il ne nous reste plus qu'à regarder notre fil et nous avons dans l'œil sa direction. Ex. Fig. VII.

On débutera la progression qui a été indiquée dans l'article précédent (présente livraison de *L'Enseignement Primaire*), par l'étude de la forme sphérique pour le mois de septembre.

Les modèles à emprunter seront les ballons simples et divisés, la mappemonde, les pommes, les boules de jardin ou de billard, les oranges, les billes, le melon, la pelote de laine, etc

On laissera au maître l'initiative de trouver des formes répondant au programme, ces quelques indications ne venant que comme guide.

On exigera dès le début un dessin qui remplira la feuille. Si le modèle est petit on coupera la feuille en deux, en quatre ou au besoin en huit, mais il faut habituer l'élève à faire son dessin le plus grand possible dans sa feuille.

Dès que les dessins auront été exécutés, ils seront ramassés par le maître qui, la séance suivante, fera exécuter le même dessin de mémoire. Puis ensuite ce dessin de mémoire sera demandé à plus grand intervalle. Chaque dessin fait de mémoire sera comparé au dessin exécuté d'après nature.

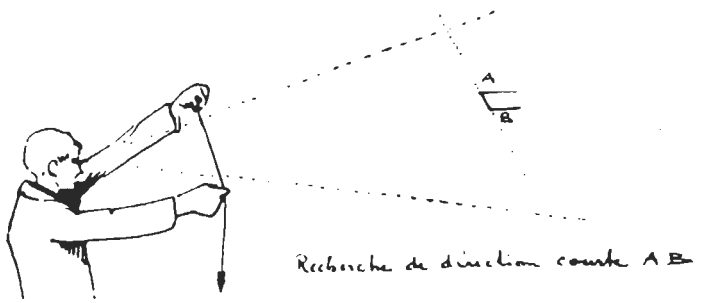
Il est bien entendu qu'aucun dessin ne doit être fait d'après un autre dessin, gravure ou image quelconque: le seul modèle à employer sera toujours un objet en relief.

Les dessins d'après objets usuels pourront être coloriés soit au moyen de crayons de couleurs ou encore à l'aquarelle, afin de développer en même temps chez l'enfant l'observation de la forme et de la couleur.

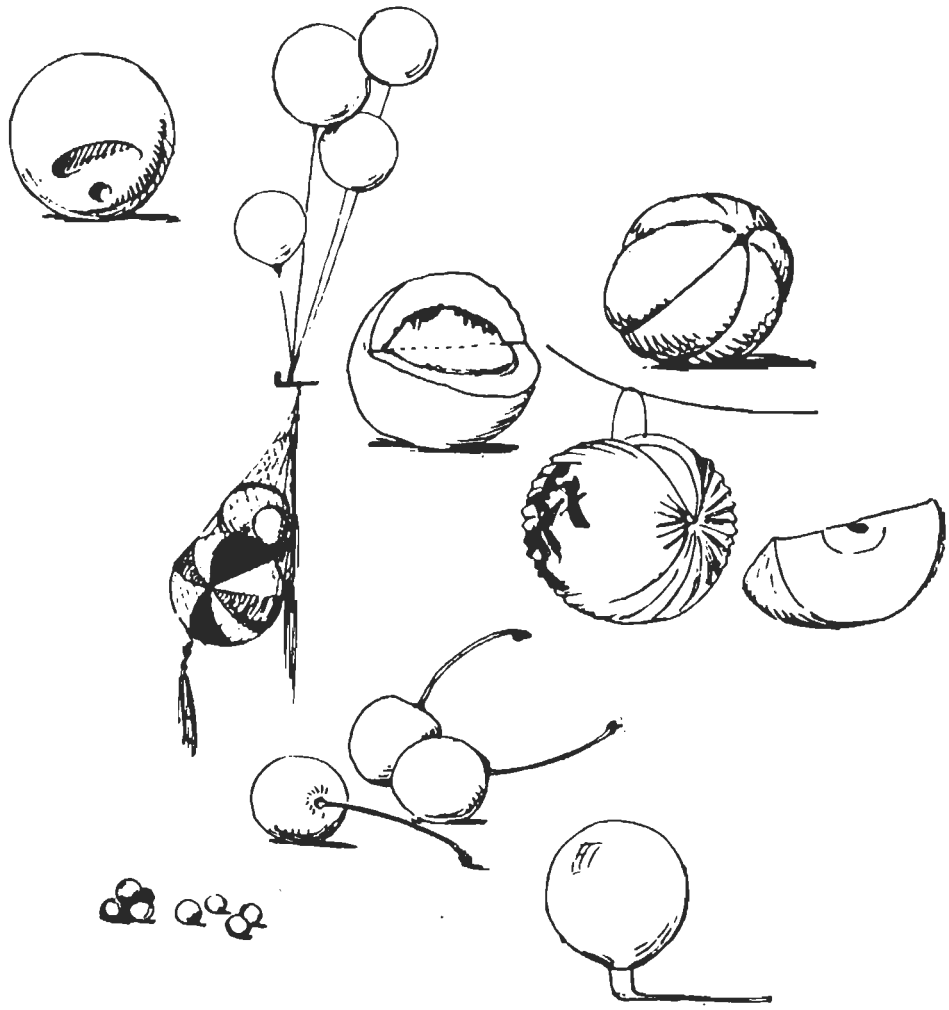
GASTON HOFFMAN,

Professeur de dessin à l'École des Beaux-Arts de Québec.

Fig. VII



Progression. Modèles à comprendre.
Septembre.



ANNEXE XVIII

La revue pédagogique «L'École» de septembre 1942*

* Exemple : français de la 1re à la 6e année par les Frères de l'Instruction chrétienne.

L'ECOLE

REVUE PEDAGOGIQUE CANADIENNE-FRANÇAISE

15e ANNEE
No 1

PUBLICATION MENSUELLE
par
LES FRERES DE L'INSTRUCTION CHRETIENNE

★

Rédaction et Administration :
4805, rue Palm
MONTREAL, P. Q.
Expédition : LAPRAIRIE, P. Q.

★

ABONNEMENT
Canada : $ 2.00 par année.
Etranger : $ 2.25 " "
L'exemplaire : 25 sous.
6 abonnements au prix de 5 ab.

SEPTEMBRE 1942

L'ÉCOLE, REVUE PÉDAGOGIQUE CANADIENNE-FRANÇAISE, 15e ANNÉE No 1

SOMMAIRE DE SEPTEMBRE

LE MOT DU DIRECTEUR : Notre mission 1
Lettre de Son Excellence **Mgr Anastase Forget** : Formation chrétienne 3
La « Semaine Sociale » de St-Jean-de-Québec 3
FORMATION CHRETIENNE : L'Action Catholique — Education sociale ..... *F. Rembert-M.* 4
RELIGION : I — Intentions du mois. — II Principales Fêtes du mois.
III — La Pensée chrétienne par l'Evangile du dimanche ... *F. Gérald* 6
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX : 1ère à 10e année ..... *F. Donatien* 9
Cours supérieur : 10e, 11e, 12e année : ..... *F. Urbain-M.* 12
LANGUE FRANÇAISE : Directives générales ..... *La Direction* 13
1ère et 2e année : *F. Marieu;* 3e et 4e année : *F. Sylvestre;*
5e et 6e année : *F. Liguori-Jh;* 7e année : *F. Joseph-Hermann;*
8e et 9e année. Cours supérieur (Analyse littéraire) : *F. Donatien* 13
LANGAGE ET REDACTION : 1ère à 8e année : ..... *F. Ignace-Jh* 32
8e à 12e année : ..... *F. Donatien* 36
HISTOIRE DU CANADA : 2e à 10e année : ..... *Guy Laviolette* 38
Cours supérieur : 10e, 11e, 12e année : ..... *La Direction* 40
GEOGRAPHIE : 2e à 10e année : ..... *F. Donatien* 41
Cours supérieur : 10e, 11e, 12e année : ..... *La Direction* 43
ENTRAIDE PROFESSIONNELLE: Comptage par groupements *F. Eugène* 44
LANGUE ANGLAISE : 5e à 10e année : ..... *Bro. Ignatius H.* 45
Cours supérieur : 10e, 11e, 12e année : ..... *Bro. E. M.* 50
DESSIN pour tous les cours : ..... *F. Frédéric* 52
IN MEMORIAM : **M. C.-J. Magnan** ..... *F. Damase* 55
MATHEMATIQUES : 1ère à 8e année : *F. Eugène;* 8e et 9e : *F. Armel-Jh* 56
Cours supérieur : 10e, 11e, 12e année : ..... *F. Libère-Marie* 75
SCIENCES : Physique et Chimie au Cours supérieur : *F. Jean-de-la-Croix* 77
EDUCATION ET ENSEIGNEMENT: Ne criez pas si fort: *R. F. Etienne* 79

Le mot du Directeur

Notre mission...

Chers Abonnés,

Une nouvelle année scolaire commence. Nous sommes-nous demandés, au cours des vacances, loin de toute préoccupation alarmante, dans la solitude et la paix, ce que la Patrie, l'Eglise et Dieu allaient nous demander cette année ?... Notre tâche, toute belle et toute consolante qu'elle puisse être, n'en sera pas, certes, moins pénible, moins lourde, moins accablante... Mais comme il y a lieu de tout envisager au point de vue de la foi et en regard de l'éternité, nous nous souviendrons que c'est le poids même de la tâche qui donne du prix à l'existence, qui rend celle-ci utile et méritoire.

Pénétrés de ces sentiments, notre mission d'*éducateurs* et de *formateurs d'âmes* nous apparaîtra *belle, noble, sainte,* notre labeur *doux et léger.* Avec un zèle nouveau, en présence des événements douloureux qui bouleversent le monde, nous voudrons encore mieux accomplir nos saintes fonctions, mieux servir l'Eglise et la Patrie, travailler à étendre davantage le règne de Dieu dans les âmes, en inculquant aux enfants qui nous seront confiés l'amour de leurs devoirs, l'amour de la *charité* et de la *paix.*

Il y a quarante ans, Son Eminence, le Cardinal Coullié, Archevêque de Lyon, traçait à des éducateurs cette admirable ligne de conduite que nous pouvons faire nôtre, aujourd'hui encore : « *En premier lieu,* disait-il, *conservez avec un soin jaloux vos traditions et l'esprit religieux qui vous anime. Cet héritage, richesse recueillie de vos origines mêmes, doit vous être sacré. La vérité et la vertu ne changent pas. Votre premier devoir est de donner à vos élèves, pour leur intelligence, toute la lumière des vérités de la foi, et d'inspirer à leur cœur les énergies de la vertu. Voilà les fondations solides sur lesquelles on peut établir la vie et la rendre utile pour le temps, méri-*

toire pour l'éternité. Agir autrement, c'est bâtir sur le sable et préparer des ruines; l'expérience le proclame chaque jour. »

Que notre enseignement soit à base de formation chrétienne et de principes religieux ! C'est vrai. La culture, si désirable et si complète qu'elle puisse être, ne vaut en effet, que ce que vaut l'homme lui-même. « *Or l'homme s'affirme par la rectitude du caractère, par la droiture de la conscience, plus encore que par les richesses de l'intelligence.* Demandons-nous donc, et avec raison, de quoi demain sera-t-il fait ? Certes, nous avons foi en Dieu; nous avons confiance en sa bonté; nous nous abandonnons à sa Providence. Cependant, là ne s'arrête pas notre devoir : nous avons à préparer *l'avenir de nos enfants, nous avons à les préparer à la vie.* Eh bien, avec la science, servie chaque jour aussi abondamment que possible, efforçons-nous de former pour notre pays des « *femmes et des hommes forts* », au caractère bien trempé, à l'âme énergique et vaillante, à l'intelligence éclairée par la foi...

Tel est notre essentiel devoir. Que notre tâche est noble ! Combien grande aussi est notre responsabilité ! Quel honneur est le nôtre !

Modifications à notre programme...

Nous sommes heureux de vous faire connaître certaines modifications que nous avons apportées à notre *répartition* ou au *programme* de la revue.

a) **Répartition.** — En vue de mettre plus d'unité dans l'enseignement et de simplifier ainsi la tâche des Professeurs et de MM. les Inspecteurs d'écoles, *nous avons remanié le programme mensuel* de certaines matières importantes, telles : *Religion, Histoire, Géographie, Mathématiques, ...* — En le rapprochant de celui de « L'Enseignement Primaire », il y aura plus d'uniformité, plus d'ensemble et moins d'hésitation dans la réalisation du travail mensuel...

N. B. — L'impression prévue de la répartition pour 10e, 11e, 12e année a dû être remise à une date ultérieure, le programme de ces classes, nous avons de bonnes raisons de le croire, étant susceptible de modifications prochaines...

b) **Français.** — Nous avons, *pour avoir plus d'espace,* supprimé au *programme mensuel des différentes années* les indications qui se rapportaient à l'*Orthographe,* soit de *règles,* soit d'*usage.* Il va sans dire que vous devrez cependant continuer cette étude.

c) **Anglais.** — Lire les *directives générales* qui précèdent la « Langue anglaise », pour voir les modifications apportées à cette partie.

d) **Histoire du Canada.** — L'auteur des « *GLOIRES NATIONALES* », M. Guy Laviolette, a bien voulu accepter de consacrer sa plume et son grand cœur à l'Histoire nationale. La cause qu'il sert et l'esprit qui l'anime lui doivent des innovations fort heureuses, au plus grand bénéfice de ses lecteurs.

e) **Arithmétique.** — Le F. Eugène a donné l'année dernière un grand nombre de directives sur l'enseignement de la *numération,* des *quatre opérations* et des *fractions.* Ces directives seraient tout aussi utiles cette année à ceux qui débutent dans l'enseignement ou sont chargés d'une autre classe, nouvelle pour eux. Mais il nous faut envisager d'autres points importants du programme qui appellent aussi des explications, et l'espace prévu est fort restreint.

Cependant, il va nous être possible d'imprimer de petits opuscules contenant ces directives qui seront suivies d'*exercices d'application.* Ces fascicules simplifieront le travail des professeurs en leur enlevant le souci de recherches longues et ennuyeuses. Vous serez, en temps et lieux, avertis de leur publication.

D'autres modifications ou nouveautés que vous observerez çà et là en feuilletant la revue vous prouveront le désir ardent qu'a l'« *ECOLE RPCF* » d'alléger votre tâche et de la rendre plus facile. Elle continuera régulièrement à fournir ses articles de « *Formation chrétienne* », son « *Entraide Professionnelle* » des « *lectures pédagogiques* et des *exercices pratiques* » préparés par des hommes qui ont à leur crédit l'expérience et le savoir.

« L'ECOLE RPCF » veut donc continuer sa mission de « *semeuse de joie, de bonheur et de paix* ». En retour, elle demande votre *appui,* votre *concours,* votre *encouragement* toujours très apprécié...

Frère Gabriel-Joseph, Directeur.

LANGUE FRANÇAISE

Directives générales :

L'étude de la langue française étant d'une importance capitale et l'un des plus puissants instruments du développement intellectuel, il est nécessaire d'y consacrer au moins, chaque jour, le temps que prévoit le règlement scolaire; y manquer serait porter un préjudice grave à la formation intellectuelle des enfants. *Aucune culture*, disions-nous l'an dernier, *ne peut, en effet, compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler les pensées des autres et de donner peu à peu une forme personnelle à sa propre pensée.*

Mais il importe que l'étude de la langue française (et de la grammaire) *tende toujours* à développer l'intelligence, à rendre le jugement droit, à donner des idées claires et nettes, afin d'habituer les enfants à démêler leurs pensées et à les exprimer simplement et clairement. — La connaissance approfondie de l'*analyse logique* leur aiderait singulièrement à mieux comprendre leur langue; par cet exercice, en effet, ils doivent se rendre compte de la *valeur des mots* d'une phrase et trouver la *dépendance des diverses propositions* qui y sont contenues. Et ce serait, me semble-t-il, une erreur de croire qu'on ne peut commencer cette étude que fort tard, alors que leur esprit est suffisamment développé... S'ils ne connaissent pas les *divers éléments* d'une phrase (*proposition*), à quoi bon leur apprendre *grammaire* et *orthographe ?* Ils ne sauraient ni comprendre ce qu'ils disent, ni écrire d'une façon intelligible ce qu'ils pensent eux-mêmes.

On apportera donc un grand soin à l'enseignement du français; on ne négligera ni la *lecture*, ni le *vocabulaire*, ni la *grammaire*, ni les exercices d'*orthographe*, ni l'analyse *grammaticale* et *logique*, ni les exercices d'*élocution* ou de *style*, qui conduisent à la *rédaction* ou *composition française*...

L'enfant est passible de beaucoup d'activité mentale. Son *imagination*, facilement éveillée, s'intéresse à tout; et son *intelligence* se développe à mesure que les points de contact deviennent plus nombreux. Quant à sa *volonté*, elle ne demande qu'à être dirigée : l'enfant se donne à qui sait le comprendre et l'aimer... *C'est donc la bonne orientation qu'il faut*, et cela dès le début de l'année...

Quelques principes à retenir :

- Bien faire observer les enfants.
- Les habituer à penser et à réfléchir.
- Leur apprendre à exprimer convenablement leurs pensées.
- Les reprendre amicalement de leurs incorrections de langage.

LA DIRECTION.

PROGRAMME de 1ère ANNEE

LECTURE. — a) Etude des lettres : a, r, l; forme imprimée et forme écrite, ou de quelques autres lettres, en rapport avec la méthode de lecture en usage dans votre école. — Formation de syllabes : ri, ra, lra, rira... — b) Etude des lettres : u, o, t; forme imprimée et forme écrite, ou de quelques autres... — Formation de syllabes : tu, tira...

ECRITURE. — a) Gymnastique des doigts. — b) Leçons et exercices pratiques sur la tenue du cahier, des membres et du crayon. — c) Exercices préliminaires à la formation

des lettres : bâtons, courbes, etc. — d) Exercices réguliers d'écriture.

COPIE. — Les lettres étudiées et les syllabes formées avec ces lettres.

Directives :

Rien n'est plus complètement éducatif que la lecture : elle *cultive* l'attention de l'esprit, *habitue* l'œil à l'observation, *exerce* l'oreille par l'audition des sons et des diverses inflexions de la voix, *forme* l'organe de la parole par l'émission des mêmes sons, *développe* les facultés intellectuelles, *élève et ennoblit* les sentiments du cœur. Elle est la *base* ou le *fondement* de toutes les connaissances. La lecture est donc la première chose à laquelle on doit initier un enfant qui arrive à l'école; et il y va de l'intérêt du maître ou de la maîtresse, autant que celui de l'enfant, que ce dernier apprenne à lire aussi vite que possible.

Mais quelle méthode suivre ? Toute méthode de lecture est bonne, qui est *comprise* et *appliquée avec intelligence*, par des maîtres et des maîtresses qui ont d'ailleurs la conviction que la méthode dont ils se servent est profitable et avantageuse. Cependant, si toutes les méthodes prétendent avoir de grands avantages et donner les meilleurs résultats, disons que les succès obtenus dépendent surtout du dévouement et de l'ingéniosité de ceux qui enseignent; car c'est tout un art d'enseigner et de réussir...

Les lettres du programme à apprendre devront faire l'objet de *plusieurs* leçons, évidemment : *initier lentement, avec ordre et méthode*, puis *revenir constamment* sur ce qui a fait l'objet des précédentes leçons. — *Ecrire ces lettres au tableau noir*, bien lisiblement, et les y laisser en permanence, de manière à s'en servir durant les leçons.

Voici, résumée brièvement, la marche à suivre pour l'étude de toute lettre :

a) Le professeur *montre* la lettre et la *prononce* distinctement plusieurs fois.

b) Les élèves, *tous ensemble d'abord*, et plusieurs fois, répètent la lettre; répétition *individuelle* ensuite.

c) *Recherche de mots* qui renferment cette lettre; faire observer la *position variable* de la lettre dans les mots.

d) Explication du *tracé de la lettre* : c'est l'*écriture* qui va de pair avec la lecture. Ecrire cette lettre au tableau et *lentement;* puis en faire le tracé en l'air 3, 4, 5 fois de suite avec les élèves...

e) *Tracé de la lettre* par les élèves, *au tableau d'abord*, par le plus grand nombre possible; puis vient ensuite l'*écriture sur les cahiers*.

N. B. — Vous trouverez encore d'autres conseils pratiques relatifs à la lecture et à l'écriture dans les revues de septembre 1938, 1939, 1940, 1941.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture admet évidemment de multiples procédés, parmi lesquels il s'en trouve d'excellents, de bons, de médiocres. Ceux que nous indiquons, réalisables pour des classes à une ou à deux divisions, auraient peut-être quelques inconvénients pour des classes à trois, quatre, cinq divisions ou plus... Chaque titulaire devra donc en tirer le meilleur parti possible, choisissant les *plus simples*, les *plus faciles*, les *plus concrets*, les *plus avantageux*, selon la méthode en usage dans l'école et les élèves qui lui sont confiés.

Exercices en rapport avec le programme du mois.

1° — Lettre et son « a ».

a) Faire trouver le « a » dans les mots suivants, imprimés :

aline	café	sofa	papa
avala	cane	mica	ami
adèle	lia	avé	canari
arabe	léa	banane	canapé

b) Faire trouver la position de « a » dans les mots ci-dessus; en indiquer la place.

c) Faire trouver des noms ayant le son « a ».

d) Découper des portraits d'enfants et leur donner des noms renfermant

le son « a » : aline, adèle, lia; salomé, léa...

e) **Découper des gravures de choses** dont les noms contiennent le son « a », et **faire nommer ces choses** : canapé, canari, cane, banane, tomate...

2e — Lettre et son « o ».

a) **Faire trouver le « o » dans les mots suivants :**

ovide	bobo	piano	odilon
obéir	loto	poteau	lavabo
ovila	dôme	trône	domino

b) **Faire trouver la position de « o » dans les mots ci-dessus; en indiquer la place.**

c) **Faire trouver des noms ayant le son « o ».**

d) **Découper des portraits d'enfants** et leur donner des noms renfermant le son « o » : odilon, ovide, ovila, octave, ...

e) **Découper des gravures de choses** dont les noms contiennent le son « o », et **faire nommer ces choses** : loto, domino, zéro, tomate,...

N. B. — Exercices semblables sur des mots ayant les sons "u" et "i".

PROGRAMME de 2e ANNEE

LECTURE — ECRITURE
EPELLATION — COPIE — DICTEE

1 — Revision, quant à la lecture et à l'écriture, des lettres étudiées en 1ère année : a, r, l, u, o, t, l, e, à, ê, é, b, v, p, m, n, f, g, c, d, j, s. — Ne pas oublier la forme majuscule de ces lettres.

2 — Formation, avec ces lettres, de syllabes simples, de mots et de phrases.

3 — Lecture, épellation, copie et dictée de ces syllabes, mots et phrases ainsi formés.

Directives :

Le programme de septembre ne nous recommande pas une revue complète de la matière apprise au degré inférieur; cependant, il importe, dès la reprise des classes, de sonder les connaissances des élèves en *lecture, vocabulaire, orthographe usuelle, écriture, calcul*, etc., afin d'aller du connu à l'inconnu évitant ainsi le tâtonnement et une perte de temps ultérieure.

De petits examens ou des concours permettront de mieux connaître les élèves et de les classer suivant leur capacité. Il sera plus facile de donner ainsi à *chacun* ou à *chaque groupe* un enseignement approprié et plus profitable. — Ci-après, à titre suggestif, un tableau des résultats obtenus, à la rentrée de septembre, en *lecture, orthographe* et *écriture*.

N. B. — Lire en 1re année les directives se rapportant à la lecture et à la marche à suivre pour toute nouvelle étude de lettre — Ne pas oublier, dès septembre, de porter une attention spéciale aux lettres majuscules, en lecture comme en écriture.

Quelques remarques pratiques en septembre :

a) *Soigner l'articulation* et *l'émission des sons;* ne pas craindre de corriger les *tics* et les *défauts de prononciation*.

b) *Les exercices d'écriture* seront fréquents, afin de redonner aux muscles des doigts toute leur souplesse.

c) *L'épellation à vue* et *de mémoire* sera quotidienne; on se servira des mots de la *lecture* ou de la *dictée*.

d) *Au lieu de toujours copier servilement des mots*, présentons aussi quelquefois des *gravures* ou *images* de *choses*, d'*objets*, d'*animaux*, etc., dont les élèves auront à trouver les noms et à les écrire.

e) *Le progrès est lent dans les petites classes;* c'est à force de *répétition* et de *patience* qu'on arrive au succès...; *sachons encourager* pour le moindre effort; créons de l'*émulation* et de l'*intérêt*...

Texte-concours de lecture

Le piano a été réparé. Aline lave le bébé. Le malade avale la pilule. Je rêve. La pipe fume. Roméo vide la cuve. J'obéis à ma mère. Je tire l'âne par la corde.

Mots : tête, âne, malade, lavabo, élève, tomate, légume, tulipe, banane, bobine.

Résultats des concours : a) lecture; b) orthographe; c) écriture.

Elèves	a) Mots lus à la minute	b) Nombre de mots bons sur 10	c) Appréciation de l'écriture
Roger	98	10	B.
Guy	74	10	T. B.
Yves	72	8	B.
Léon	65	9	B.
Jean	62	10	T. B.
Paul	60	8	B.
Camille	55	8	T. B.
Guy	48	8	T. B.
Louis	47	7	A. B.
Gilles	44	8	B.
Emilien	38	7	A. B.
Marcel	37	6	B.

REMARQUES. — a) En lecture, il faudra grouper les derniers pour les surveiller et les faire lire plus souvent et plus longtemps.

b) En orthographe, on demandera des mots d'épellation plus fréquemment à Marcel, Emilien et Louis.

c) En écriture, on demandera à Emilien et à Louis de faire beaucoup d'exercices de calligraphie; au besoin, les garder une dizaine de minutes après la classe pour écrire quelques lignes appliquées.

Epellation — Dictée

a) âme, âne, pâté, râle, châle.
b) île, dîné, dîme.
c) cône, rôti, cône, ôte, côté.
d) l'élève, l'île, l'âme, l'olive.
e) tête, fête, rêve, chêne, alêne.
f) le piano, le loto, du bobo, le domino.
g) je rôde, je lime, je lave, je rame.
h) j'ôte, j'évite, j'avale, j'élève.
i) père, mère, élève, rivière, bière.

Dictées-concours

1. Je vide la cuve. — Papa répare le piano. — Adèle lave le bobo du bébé.

2. Je tire l'âne. — Papa fume sa pipe. Je ranime le malade.

3. Emile avale la pilule. — J'ôte le rôti. — Oliva dira la vérité.

4. — René ôte le domino. — Eva a bu du café. — Léo obéira à sa mère.

F. MARIEN.

PROGRAMME de 3e ANNEE

GRAMMAIRE. 1 — Lettres : voyelles, consonnes. — Syllabes. Les trois sortes d' « e ». — Signes de ponctuation.

2 — Le nom : genre, variation principale par « e ». — A l'occasion, signaler les exceptions.

3 — Idée du verbe : action, état.

4 — Conjugaison : les verbes « avoir » et « être » au présent, en propositions complètes. (Oralement).

ANALYSE. — Faire reconnaître dans les lectures, les dictées, etc., les noms (personne, animal, chose), et les verbes. Distinguer le genre; le présent.

Directives :

Enseigner le français aux jeunes élèves de 3e année n'est pas chose aisée : *leur vocabulaire* est si pauvre, *leur langage* si souvent cousu de mots fautifs ou d'expressions incorrectes... Le maître devra donc viser à *enrichir* l'un et à *corriger* l'autre... *Dans ce but* : donner beaucoup de *vocabulaire* à la portée des enfants et leur en faire connaître la signification, toujours faire employer le *mot propre*, ou l'*expression juste*, habituer les élèves à traduire leurs pensées par des *tournures bien françaises*...

Mais pour obtenir ce résultat :

- faire de nombreux *exercices de langage* et de *vocabulaire*,
- avoir de fréquents *exercices de diction* et de *récitation*,
- pratiquer régulièrement la *conjugaison, en propositions complètes*,
- initier méthodiquement les enfants à la *grammaire*, à l'*orthographe*, à l'*analyse*, à la *rédaction*, ...

Les centres d'intérêt de chaque mois, pour la rédaction, vous aideront particulièrement à enrichir le vocabulaire des enfants; compléter, au besoin, le vocabulaire donné. Et dans les exercices de langage ou de conversation qui en seront la suite naturelle, habituer les enfants à *observer* et à *réfléchir avant* de parler. Que les exercices proposés soient bien préparés, mis à leur portée, variés et intéressants. — Avec les jeunes, *dramatisons notre enseignement* le plus possible : *qu'ils parlent et agissent* pour y trouver du goût et de l'intérêt...

Du nom. — Le *nom* est l'*essentiel du programme* de septembre; en donner une définition simple et claire : *le nom est un mot qui sert à désigner les* personnes, *les* animaux, *les* choses. — Comme conséquence de cette définition, *faire trouver des noms de personnes, d'animaux et de choses*, pris dans le milieu scolaire ou *connus* des enfants. La *lecture* nous rendra, sur ce point, de grands services. Mais ne cherchons pas à brûler les étapes : *lentement et sûrement*. — Pour la *formation du genre dans les noms*, choisir autant que possible des *noms concrets* et ne signaler que les *exceptions connues* des enfants, telles : père (*mère*), frère (*sœur*), cousin (*cousine*), oncle (*tante*), saint (*sainte*), monsieur (*madame*), etc...

La conjugaison. — Elle se fera chaque jour, le plus souvent *oralement* et *en propositions complètes*, en employant les *verbes* et les *mots étudiés* durant la semaine. Faisons *dialoguer* la conjugaison des verbes; c'est un excellent moyen de *formation à la phrase*, autant qu'un bon procédé pour rendre la leçon vivante et intéressante...

Centre d'intérêt du mois : l'école.

Lecture-causerie

La salle de classe.

André est tout joyeux. Il retourne à l'école ce matin de septembre. Il entre dans la salle de classe. Cette salle est grande, claire, propre et belle. Ses amis sont là : Pierre, Paul, Jean, Robert. Ils sont heureux de saluer leur maîtresse. André aura sa place devant le pupitre de la maîtresse. Il sera un enfant obéissant et appliqué durant l'année.

I — Observation et langage.

1. Pourquoi André retourne-t-il à l'école ? *R. Parce que les vacances sont finies.* — 2. Pourquoi est-il joyeux ? — *R. Parce qu'il aime son école et sa maîtresse.* — 3. En quel mois commence la classe ? *R. Au mois de septembre.* — 4. Pourquoi la salle est-elle grande ? *R. Parce qu'il y a de nombreux élèves.* 5. Pourquoi la classe est-elle belle ? *R. Parce qu'il y a des images.* — 6. Nommez les amis d'André. *R. Ce sont : Pierre, Paul, Jean, Robert.* — 7. Quels sont les qualités d'un bon écolier ? *R. Il est obéissant et appliqué, etc.*

II — Vocabulaire et grammaire.

1. Nommez les objets que vous voyez dans la classe. *R. Une table, un banc, une image, un tableau noir, un pupitre...* 2. Nommez les objets qu'il y a dans le sac d'un écolier. *R. L'écolier a son porte-plume, son crayon, son canif, sa règle, ses livres...* — 3. Quels sont les jeux en usage dans votre école ? *R. Ce sont les jeux de billes, de balle, de drapeau, de mississipi...* — 4. Relever dans le texte les noms de personnes; — les noms de choses. — 5. Séparer par syllabes les

mots suivants : *septembre, pupitre, maîtresse.*

III — Dictée.

André entre dans sa classe. Il la trouve belle. Il a une petite table. Il aime son école. Il écrit sur le tableau noir. Il travaille bien à l'école.

Exercices grammaticaux

1. — Série d'actions.

Faire conjuguer en remplaçant « Je » par « Marie » ou « Pierre ».

J'entre en classe. — Je dis bonjour à ma maîtresse. — Je me dirige vers ma place. — Je m'assois. — Je range mes livres et mes cahiers. — Je croise mes bras. — J'écoute ma maîtresse. — Je suis attentif. — Je travaille bien.

2. — Employez le présent du verbe « être ».

1. Je ... content. — 2. La maîtresse ... bonne. — 3. Tu ... poli. — 4. Les écoliers ... attentifs. — 5. Nous ... obéissants.

3. — Trouvez le féminin des noms suivants : Coq, père, frère, cousin, garçon, roi, parrain, homme, oncle ...

4. — Trouvez le féminin des noms suivants : 1. Le gourmand, la ... — 2. Le marchand, la ... — 3. Le voisin, la ... — 4. Le Français, la ... — 5. Le mendiant, la ...

5. — Employez le présent du verbe « avoir ».

1. Nous ... une grande classe. — 2. Ma mère ... une belle cafetière. — 3. Les enfants ... des livres. — 4. Nous ... plusieurs outils. — 5. J' ... neuf ans.

6. — Dire combien il y a de syllabes dans les mots suivants : pantalon, mouchoir, brouette, personne, manteau, patrie, journée.

7. — A quoi servent les objets suivants ? Un fusil, un livre, un fouet, une hache, une aiguille, un filet, un cahier.

LECTURES-DICTEES

1. — Départ pour l'école.

Il est l'heure de partir pour la classe. André se dirige vers l'école. Il passe par la rue du village. Il est content. Il marche vite.

2. — En classe.

Au travail, petit écolier, avec ta plume, ton cahier et ton livre. Sous l'œil de Dieu, docile à la parole de ton maître, ajoute chaque jour ton effort au travail de ta famille.

3. — Le bon écolier.

André est le premier de sa classe. C'est un écolier modèle. Louise, sa petite sœur, est aussi bien sage. Leur père est employé chez un marchand et leur mère est épicière.

4. — Au travail.

André ouvre son sac d'écolier. Il en retire d'abord son livre de lecture, puis son cahier de copie. Dans son plumier, il prend son crayon et commence son travail.

Dictées de revision :

a) Fête, fève, règle, rêve, vêtir, vérité, sévère, tête, têtu, bénir, bègue, bêler.

b) Garçon, tronçon, berçant, reçu, français, hameçon, perçoir, façon, maçon.

c) Numéro, ménage, manière, numération, animal, boule, poule, papa, baba, passe, basse, bois, pois, bond, profond.

PROGRAMME de 4e ANNEE

GRAMMAIRE. 1 — Revue des préliminaires : lettres, voyelles, consonnes, syllabes, trois sortes d' « e »; signes de ponctuation.

2 — Le nom : nature, espèces, genre et nombre; règles générales de la formation du féminin et du pluriel.

3 — Idée du verbe (revue) : action, état.

4 — Conjugaison : Avoir et être, chanter, finir, recevoir et vendre, et quelques autres verbes d'un usage courant,

au présent de l'indicatif et à l'impératif. — Conjugaison positive et négative, orale et écrite.

ANALYSE. — Recherche des noms et des verbes dans les lectures, les dictées, les leçons. — Pour les noms, dire l'espèce, le genre et le nombre.

Directives :

Pour instruire l'enfant d'une façon rationnelle, il faut l'habituer à concentrer son esprit sur une même idée générale. En conséquence, diriger en ce sens les exercices de *vocabulaire*, de *grammaire*, de *conjugaison*, d'*orthographe* et de *rédaction*. Puis, graduellement, l'amener, par une série d'exercices gradués, à parler et à écrire avec aisance. Donner des mots de vocabulaire abondants, choisis, appropriés. L'exercice de vocabulaire est d'abord oral, puis écrit; il doit être aussi intéressant qu'instructif.

Quant à la dictée, choisir de préférence un texte facile, intéressant, de manière que la pensée de l'élève, concentrée sur le sujet, ne s'éparpille que le moins possible.

Les exercices de conjugaison doivent préparer à l'exercice de construction de phrases. *Dialoguer* ou *mimer* la conjugaison rend cet exercice plus vivant, plus réel, plus pratique...

Durant ce mois, s'attacher à donner une *idée claire* du *nom* et attirer l'attention des enfants sur le *genre* et le *nombre* (souvent ils confondent les deux). A l'occasion de la leçon de lecture, faire rechercher dans le texte, les *noms* pour en dire l'*espèce*, le *genre* et le *nombre;* faire trouver aussi les verbes qui sont au *présent de l'indicatif* et à l'*impératif*.

N. B. — *Lire aussi les directives de la 3e année.*

Centre d'intérêt pour le mois : l'école

DICTEES

1. — Mon école

Je fréquente l'école de ma paroisse. Regardez cette jolie maison, grande et neuve. Les murs sont en briques rouges; ils ont beaucoup de fenêtres. Il y a quatre classes dans mon école. Monsieur Larose se promène sur la cour; il attend les élèves.

Orthographe d'usage : fréquente, paroisse, regardez, en briques, beaucoup, fenêtre, se promène, attend.

Observation et langage

1. Quel est l'objet de la dictée ? *R: C'est la description d'une école.* — 2. Comment est l'école ? *R: Elle est jolie, grande, neuve.* — 3. En quoi est-elle bâtie ? *R: En briques rouges.* — 4. Qui enseigne dans cette école ? — *R: M. Larose.* — 5. Que fait-il en attendant les élèves ? *R: Il se promène.* 6. Faites la *description* de votre école. 7. A quoi sert l'école ? — 8. Qu'apprenez-vous à l'école ?...

Vocabulaire — Grammaire

1. Trouvez des noms dérivés de école. *R: Ecolier, écolière...* — 2. Comment dit-on encore « une jolie maison » ? — *R: On dit « une belle maison ».* — 3. Quel nom est formé de « promener » ? *R: Promenade, promeneur...* — 4. Nommez les divers objets qui se trouvent dans votre classe, et dites à quoi ils servent. — 5. Relevez les *noms* de la dictée, en indiquant leur *espèce*, leur *genre*, leur *nombre*. — 6. Relevez les *verbes* de la dictée et dites à *quel temps* ils sont employés. — 7. *Ecrivez au féminin* : monsieur, garçon, compagnon, ami, parent, écolier. — 8. *Conjuguez au présent* : J'aime mon école. — Je suis en classe. — J'ai des livres et des cahiers. Je finis mon devoir. Etc...

2. — La cour de l'école

Les élèves sont maintenant en récréation; c'est un moment de repos. Une ronde joyeuse tourne à l'ombre des grands arbres. Voyez les garçons courir. Une jeune fille saute à la corde. Sa compagne joue à la balle. La maîtresse, mademoiselle Lajoie, surveille tout son petit monde; elle est heureuse.

Orthographe d'usage : maintenant, récréation, repos, ronde, ombre, jouer, compagne, balle, maîtresse, surveille.

Observation et langage

1. Où sont les élèves ? *R: Ils sont en récréation.* — 2. Où s'amusent-ils ? *R: Dans la cour de l'école.* — 3. A quels jeux s'amusent-ils ? *R: Les uns courent, d'autres sautent ou jouent à la balle...* — 4. Pourquoi prend-on une récréation ? *R: Pour se reposer l'esprit.* 5. Que fait la maîtresse ? *R: Elle surveille...* — 6. Dites comment vous prenez votre récréation; à quelle heure, où, etc.

Vocabulaire — Grammaire

1. Comment appelle-t-on un petit garçon ? — une petite fille ? *R: Un garçonnet; une fillette.* — 2. Quel *verbe* vient de repos ? *R: C'est reposer.* — 3. Faites la liste des *noms* de la dictée, en indiquant l'*espèce*, le *genre* et le *nombre*. — 4. Trouvez les *verbes* et dites à *quel temps* ils sont employés. — 5. *Ecrire au masculin* : fille, compagne, maîtresse, mademoiselle. — 6. *Conjugues négativement, au présent* : Ne pas sauter à la corde. — Ne pas être triste. — Ne pas avoir soif. Etc...

Exercices grammaticaux

1. — Ecrire des noms de personnes qui peuvent vivre ensemble dans une maison : père, mère, fils, fille, grand-père, grand'mère, etc...

2. — Ecrire des noms de choses qu'on voit dans une salle de classe : bureau, pupitres, bancs, chaises, tableaux, craie, brosse, etc...

3. — **Donner cinq noms différents qui servent à désigner une habitation** : villa, chaumière, cabane, maison, demeure, palais, hôtel, etc...

4. — **Conjuguer au présent, ou à l'impératif** : Je lave mes mains avant d'aller à l'école. — Je n'arrive pas en retard à l'école. — J'étudie toujours mes leçons. — Je travaille bien en classe. — Ecoute bien ta maîtresse. — Sois sage et obéissant. Etc...

Exercices spéciaux d'orthographe usuelle

1. — **Mots ayant le son « en ».**

Enveloppe, vendre, endormi, encre, encrier, pendule, aventure, négligence, silence, essence, menteur, entrée, indulgence, ...

2. — **Mots ayant le son « em ».**

Temple, novembre, décembre, tempête, emploi, employé, empire, emprisonnement, embrasser, tremblement, embouchure, membre, ...

3. — **Mots avec « s » ou « ss ».**

Case, casse, base, basse, tasse, cousin, coussin, viser, visser, poison, poisson, chaise, magasin, boisson, obéissant, etc.

F. SYLVESTRE.

PROGRAMME de 5e ANNEE

GRAMMAIRE. 1 — Le nom : a) féminin régulier des noms de personnes ou d'animaux (revue), et féminin irrégulier de certains noms usuels, tels que : héros, comte, dieu, etc. — b) Règles générales de la formation du pluriel (revue), et pluriel irrégulier de certains noms usuels, tels que : ciel, œil, aïeul, etc.

2 — Le verbe : nature, modes, temps, conjugaisons; accord avec un seul sujet (revue); avec plusieurs sujets.

3 — Conjugaison : les verbes avoir et être, chanter, finir, recevoir, vendre, à tous les temps du mode indicatif. Conjugaison positive et négative, orale et écrite.

ANALYSE LOGIQUE. — La proposition indépendante : sujet, verbe, compléments direct et indirect; l'attribut.

ANALYSE GRAMMATICALE. — Les compléments déterminatif et explicatif du nom.

Directives :

Grammaire. — *Une revision rapide* des notions essentielles déjà étudiées en 4e année vous permettra de mieux organiser votre plan d'attaque et de ne pas

disperser inutilement vos efforts. Vous verrez *ce que vos élèves savent* et *ce qu'ils ont oublié* durant les vacances...

En étudiant le programme du mois, ne pas entrer dans trop de détails, et *ne pas insister outre mesure sur certaines règles ou particularités* qui sont plutôt du ressort des classes plus avancées. — Avoir de fréquents exercices, *oraux surtout*, sur le **genre** et le **nombre** dans les **noms**. Habituer aussi les élèves, et dès les premiers jours, à trouver le **sujet des verbes**. *Voilà des notions fondamentales indispensables pour s'élancer du bon pied et assurer les progrès...*

Conjugaison. — La conjugaison est une des leçons les plus importantes *au point de vue de la formation du français* : le sait-on ?... Très souvent, avoir des *exercices oraux* de conjugaison, *en propositions complètes*, au cours desquels il sera facile de faire distinguer le **présent**, le **passé**, le **futur**. Ce sont les *formes essentielles* dans le verbe, que l'élève doit reconnaître à première vue. On peut lui faciliter son travail, en employant les mots : *aujourd'hui, hier, demain, ...* Ex : *Aujourd'hui, je sais* mes leçons. — *Hier*, je les *savais* moins bien. — *Demain*, je les *réciterai* mieux...

Orthographe d'usage. — Il est essentiel d'appuyer fortement sur l'*orthographe d'usage*, au moins pour les mots souvent employés dans le langage des enfants, et qu'ils écrivent mal. Pour y arriver, donner tous les jours, en *dictée*, un certain nombre de mots; puis noter ceux qui ont été mal orthographiés, pour les redonner quelques jours plus tard... — Notre livret : « *L'Orthographe d'usage à l'école primaire* », présente une liste de ces mots répartis par mois; il se vend 10¢ (*port non compris*); réduction de 20% à la douzaine.

S'adresser : Procure F. I. C., Laprairie, P. Q.

Exercices d'application sur les règles du mois.

I — Trouver le féminin de :

a) Germain, *Germaine;* paysan, *paysanne;* le châtelain, *la châtelaine;* le mendiant, *la mendiante*, ...

b) Le sorcier, *la sorcière;* le chapelier, *la chapelière;* l'infirmier, *l'infirmière;* le jardinier, *la jardinière*, ...

c) L'instituteur, *l'institutrice;* le persécuteur, *la persécutrice;* l'inspecteur, *l'inspectrice;* le vendeur, *la vendeuse;* le pêcheur, *la pêcheresse*, ...

d) Le prince, *la princesse;* le neveu, *la nièce;* le chat, *la chatte;* le cerf, *la biche;* le singe, *la guenon;* le bouc, *la chèvre;* le paon, *la paonne;* le cheval, *la jument*, ...

II — Mettre au pluriel :

a) La statue, le banc, un fauteuil, le héros, le piano, l'os, le tracas, le compas, le sofa, la vis, le repas, le buffet, la noix, la perdrix, le canif, le riz, ...

b) Le tuyau, l'essieu, le neveu, le ciseau, l'arbrisseau, un cheveu, un roseau, l'ormeau, le château, le total, le métal, le cristal, le détail, le bercail, le rail, un vitrail, le travail, ...

c) Ces (joujou) *coûtent* dix (sou). — Ma tante a trois (neveu) et deux (nièce). La chenille est l'ennemi des (chou). — Les (essieu) des (tombereau). — Les (poitrail) des (cheval). — Les (mal) de dents.

III — Formation du féminin

Dicter chaque phrase que les élèves écrivent ensuite au féminin.

1. Le charbonnier porte un habit noir, le pâtissier un bonnet blanc. *La charbonnière porte un habit noir, la pâtissière un bonnet blanc.* — 2. Adrien et Jean aiment leur père. *Adrienne et Jeanne aiment leur mère.* — 3. L'acteur de cette comédie a félicité le compositeur. *L'actrice de cette comédie a félicité la compositrice.* — 4. Ces deux orphelins ont leur oncle pour tuteur. — *Ces deux orphelines ont leur tante pour tutrice.* — 5. L'instituteur enseigne à lire aux garçons du fermier. *L'institutrice enseigne à lire aux filles de la fermière.* — 6. Le roi est allé rencontrer le baron qui a failli être prisonnier. *La reine est allée rencontrer la baronne qui a failli être prisonnière.*

Conjugaison

Conjuguer les expressions suivantes aux temps de l'indicatif, forme positive et négative.

Avoir soin des nouveaux venus. — Partir pour l'école et arriver à l'heure. Sonner la cloche et entrer en classe. — Finir son travail et recevoir une récompense. Etc...

Analyse logique

a) Pourquoi les propositions suivantes sont-elles indépendantes ? — b) Les décomposer en leurs éléments.

1. — Les enfants bien élevés sont bons, généreux et obéissants.

2. — Un enfant gâté ne sera jamais qu'un égoïste. Il deviendra malheureux.

3. — Le bon élève fait toujours ses devoirs avec application. Ses parents sont contents de lui.

4. — En classe, écoute attentivement les explications du maître ou de la maîtresse.

DICTEES

1. — Le départ pour l'école

Louise prépare son sac d'écolière. Elle y place dans un ordre parfait des cahiers recouverts de papier bleu, sa grammaire, son catéchisme, son histoire, sa géographie, son arithmétique et deux ou trois autres petits livres. Elle n'oublie pas son crayon et son porte-plume. La voilà prête pour aller à l'école; mais que fait donc son petit frère ?

« Hâte-toi, Paul; nous allons être en retard ». Paul est un enfant laborieux, mais il est lent. Cependant, il part bientôt en compagnie de sa grande sœur, et tous deux arrivent à l'heure à l'école.

Vocabulaire — Grammaire

1. Quel est le verbe qui vient de : *départ ?* (partir); — de *crayon ?* (crayonner). — 2. Expliquez : *enfant laborieux* (enfant qui travaille beaucoup). — 3. Enumérez vos livres de classe. — 4. Donnez le contraire de : *enfant laborieux* (enfant paresseux); — *enfant négligent* (enfant soigneux). — 5. Ecrire cinq noms qui forment leur féminin *irrégulièrement;* donnez ce féminin. — 6. Quand dit-on qu'une proposition est *indépendante ?* Exemple. — 7. Relevez dans le texte une phrase *négative.* — 8. Analyse *grammaticale* et *logique* de la 1ère phrase.

2. La première école de Montréal

Quatre ans après l'arrivée de Marguerite Bourgeoys à Ville-Marie, M. de Maisonneuve mit à sa disposition le seul bâtiment qu'il avait à lui offrir : une ancienne étable de pierre. Au-dessus se trouvait un grenier qui avait servi de pigeonnier, et où l'on montait par une échelle placée à l'extérieur.

Marguerite fit des réparations à cette maison, et y rassembla les enfants français et indiens pour les instruire. Ce fut la première école de Montréal. Le grenier, transformé en chambre, servit de logement à Marguerite et à des compagnes dévouées, avec lesquelles elle fonda la communauté des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame. Ces religieuses dirigent aujourd'hui un grand nombre d'écoles au Canada.

Vocabulaire — Grammaire

1. *Expliquer* : *étable* (lieu couvert destiné à loger des bestiaux); — *pigeonnier* (logement aménagé pour des pigeons); — *grenier* (partie d'une maison située sous le toit où l'on met grain, fourrage, etc...). — 2. Vers quelle année fut fondée cette école ? *R: Vers 1658.* — 3. Racontez les origines de Montréal. — 4. Qu'était Ville-Marie ? 5. D'où venait Mère Bourgeoys ? — 6. Pourquoi ne met-on pas de majuscule aux mots « français » et « indiens » ? *R: Ce sont des adjectifs, ici.* — 7. Ecrire une phrase où chacun de ces mots sera employé comme « nom ». — 8. Nommez : *a*) les *modes* dans les verbes; — *b*) les quatre conjugaisons. — 9. *a*) *Ecrire au féminin* : héros, comte, neveu, dindon, tigre; — *b*) *écrire au pluriel* : ciel, œil, cheval, couteau, chou, troupeau, clou, genou, plate-bande, mal, vitrail. — 10. Analyse *grammaticale* et *logique* de la dernière phrase.

PROGRAMME de 6e ANNEE

GRAMMAIRE. 1 — Revue du programme de 5e année, en insistant sur le verbe. — Elle se fera à l'occasion des lectures et des dictées.

2 — Le nom : a) genre et nombre de certains noms : aide, aigle, amour, délice et orgue, foudre, gens, hymne, Pâques, témoin. — b) genre des noms propres de villes, de fleuves, de pays, de montagnes, etc. —

c) pluriel des noms propres, des noms étrangers, des noms composés; — d) fonction du nom : épithète, apposition, attribut, complément; — e) noms collectifs.

3 — Le verbe : (revue) modes, temps, radical et terminaison; verbes transitifs et intransitifs; les trois compléments du verbe.

4 — Conjugaison : les verbes avoir et être, les quatre verbes modèles, aux modes indicatif, conditionnel et impératif. — Conjugaison positive et négative, orale et écrite, en propositions complètes.

ANALYSE LOGIQUE. — Les propositions indépendantes.

ANALYSE GRAMMATICALE. — Fonction du nom. — Analyse du verbe.

Directives :

Grammaire. — *Revoir du programme de 5e année ce qui est essentiel* pour mettre une solide base à votre enseignement de 6e année. En conséquence, revoir surtout *les notions sur les dix parties du discours*, ainsi que *les règles pratiques d'orthographe*, telles que : le féminin et le pluriel réguliers et irréguliers des *noms usuels* et des *adjectifs qualificatifs*, — les règles d'accord de l'*adjectif*, du *pronom*, du *verbe*, du *participe* employé avec les auxiliaires *avoir* et *être*, — l'invariabilité du *participe présent* et des *adverbes*.

Quant au programme du mois, donner le plus d'importance *aux règles les plus pratiques*, c'est-à-dire à celles dont l'élève aura le plus fréquent besoin; c'est un art de *savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire...*, car il est des détails et des règles d'exceptions qui sont plutôt réservés aux classes supérieures, et dont les élèves de 6e année ne sauraient tirer grand profit. — Il est bon de *revenir souvent sur les règles déjà étudiées* : on le fait à la suite des dictées hebdomadaires, par quelques phrases appropriées... Au besoin, les élèves n'écrivent que les mots contenant les difficultés à revoir.

Analyse logique. — Exercer les élèves *à composer eux-mêmes des phrases* renfermant les différentes *espèces* de propositions à l'étude. C'est un exercice de réflexion utile et pratique, qui développe beaucoup leur esprit d'*observation*, et les oblige à l'*attention* durant les explications. — La plupart du temps, les exercices d'analyse logique (grammaticale) se feront *oralement*. Voir à ce sujet les directives proposées dans la Revue de septembre 1939, p. 23.

Conjugaison. — Reprendre, dès la rentrée, *la conjugaison en propositions complètes*, à la forme *positive* et *négative*, aux modes *indicatif*, *conditionnel* et *impératif*. — Relever aussi, *gentiment*, toute faute de langage au cours des exercices de français ou durant la conversation. Ne pas perdre de vue qu'un enseignement *régulier*, *méthodique* et *suivi* est le plus sûr garant de succès...

Exercices d'application sur les règles du mois.

I — Accorder les noms entre parenthèses et justifier l'accord.

1. Les (sous-sol) *sous-sols* et les (rez-de-chaussée) *rez-de-chaussée* sont souvent trop humides pour être habités. — 2. Les (oiseau-mouche) *oiseaux-mouches* sont les plus petits des oiseaux. — 3. (Cet) *Cette* aigle est une mère remplie de tendresse pour ses aiglons. — 4. Notre histoire nous parle avec amour des (Jeanne Mance) *Jeanne Mance*, des (Marguerite Bourgeoys) *Marguerite Bourgeoys*, des (Jeanne Le Ber) *Jeanne Le Ber;* elle célèbre ses héros, les (Champlain) *Champlain*, les (d'Iberville) *d'Iberville*, les (Dollard) *Dollard*. — 5. Puisse son sol voir renaître des (Talon) *Talons*, des (Frontenac) *Frontenacs*, des (Montcalm) *Montcalms*. — 6. La vertu doit faire les plus (cher) *chères* délices du vrai chrétien. — 7. (Quel vilain) *Quelles vilaines* gens que les menteurs ! — 8. Nos (aïeul) *aïeux* ont fait notre patrie ce qu'elle est. — 9. L'isthme de Panama relie les deux (Amérique) *Amériques*. 10. L'acte d'Union réunissait les deux (Canada) *Canadas* sous un seul gouvernement. — 11. Les (mille-feuille) *mille-*

feuilles, les (reine-marguerite) *reines-marguerites*, les (passe-rose) *passe-roses*, les (belle-de-nuit) *belles-de-nuit* sont des plantes. — 12. Nous devons dire pieusement nos (Pater) *Pater* et nos (Avé) *Avé*, nos (Credo) *Credo*...

ANALYSE LOGIQUE

Les propositions indépendantes.

1. — Les enfants doivent le respect et l'obéissance à leurs parents et à leurs maîtres.

2. — A l'école, j'ai un camarade modèle; | il se nomme André. | J'admire son application à l'étude et son obéissance parfaite.

3. — Nous allons à l'école pour préparer notre avenir; | et nous devons travailler pour plaire à Dieu et à nos parents.

4. — J'ai rédigé tous mes devoirs avec soin, | mais je n'ai pas eu le temps d'apprendre toutes mes leçons.

DICTEES

1. — La rentrée.

C'est aujourd'hui la rentrée. Les filles et les garçons des rangs, des villages et des villes se rendent à l'école. Jeanne, qui a sept ans, y va pour la première fois. Le cœur ému, elle marche près de son frère qui la console, en lui racontant les agréments de la première journée. Jacques, qui fréquente l'école depuis déjà cinq ans, a de nombreux amis; il n'a point peur. Cependant, il songe déjà aux redoutables adversaires qu'il rencontrera dans sa division; mais, coûte que coûte, il est résolu à garder encore cette année la place d'honneur. A l'école, la maîtresse accueille ses anciens élèves avec bienveillance; les nouveaux venus sont l'objet d'une sollicitude toute maternelle.

Vocabulaire — Grammaire

1. *Expliquez* : *cœur ému* (cœur rempli d'émotions); — *agréments* (plaisirs, heureux moments); — *un adversaire* (un rival, un émule); — *la place d'honneur* (la 1ère place); *les nouveaux venus* (les débutants, les commençants). — 2. Quand a lieu la rentrée, d'après la loi ? — 3. Pourquoi Jacques n'a-t-il point peur ? 4. Comment la maîtresse reçoit-elle les élèves ? — 5. Trouvez cinq noms désignant des *professions* ou des *métiers*. 6. *a*) Quelle peut être la *fonction* du nom ? *R: Sujet, complément ou attribut, en apostrophe ou en apposition.* — *b*) Donnez des exemples. — 7. Ecrire une phrase *pour chacun* des noms suivants employés au féminin : *aigle, aide, gens, orgues.* — 8. Analyse *grammaticale* et *logique* de la dernière phrase.

2. Conseils au début de l'année

Le jour de la rentrée, c'est le jour des résolutions. Ecoute-moi, jeune écolier. L'an dernier, tu as gâché les heures. Ta pensée s'envolait par la fenêtre de la classe; elle faisait, dans la cour, des parties avec les moineaux. Par-dessus l'épaule des camarades studieux, tu copiais les devoirs : tu récitais tes leçons avec un coup d'œil au livre. Renonce cette année à ces mauvaises supercheries. Il n'y a pas d'effort petit, ni de mensonge médiocre, pas d'inutile devoir. Toute la vie, tu auras des pages à copier, des leçons à apprendre. Toujours elles te sembleront ennuyeuses, souvent vaines. Ne les juge pas ainsi, accepte-les. Allons, laisse-là tes jeux; entre en classe. Au seuil de l'année nouvelle, prends les résolutions que je te suggère, et rappelle-toi que tu prépares toi-même ton avenir.

D'après H. Le Roux.

Vocabulaire — Grammaire

1. *Expliquez* : *gâcher* (gaspiller, saboter); — *studieux* (appliqué, laborieux); — *supercherie* (ruse, artifice, tromperie). — 2. Dire autrement : *au début de l'année* (au seuil de l'année); *ta pensée s'envolait...* (ton imagination partait...) — 3. Comment cet écolier avait-il gâché son temps ? *R: Il avait été distrait, inattentif.* — 4. A-t-il eu tort d'agir ainsi ? — Pourquoi ? — *R: Oui; parce que le temps perdu ne revient plus.* — 5. Trouvez cinq mots de la famille de *jour*. — 6. Ecrire ce texte : *a) au féminin; — b) au pluriel.* — 7. Pourquoi emploie-t-on souvent le mode impératif ? — 8. Analyse *grammaticale* et *logique* de la 3e phrase : *Ta pensée...* 9. Combien y a-t-il de sortes de propositions *indépendantes ?* — Exemples. — 10. Comment forme-t-on le pluriel : *a*) dans les noms propres ? — *b*) dans les noms composés ?

F. LIGUORI-JH.

ANNEXE XIX

Un exemple du «Livre du chrétien»

DEVOIRS
DU
CHRETIEN
ENVERS DIEU

NOUVEAU TRAITE

DES

DEVOIRS DU CHRETIEN

ENVERS DIEU

DANS LEQUEL CHAQUE CHAPITRE ET CHAQUE ARTICLE SONT SUIVIS DE TRAITS HISTORIQUES ANALOGUES AUX VÉRITÉS QUI Y SONT TRAITEES

PAR F. P. B.

AUTORISÉ PAR LE CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE POUR LES ÉCOLES PRIMAIRES ;

Et approuvé, d'abord, par Monseigneur l'Archevêque de Paris ; et ensuite par Mgr l'Archevêque de Tours et Mgr l'Evêque de Langres, membres du Conseil Supérieur de l'Instruction publique.

Ouvrage approuvé par le Conseil de l'instruction publique de la province de Québec.

NOUVELLE EDITION

EN VENTE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

AVANT-PROPOS

NÉCESSITÉ D'UNE RELIGION, ET OBLIGATION DE L'ÉTUDIER.

1° NÉCESSITÉ D'UNE RELIGION.

L'existence de l'univers et l'ordre qui y règne supposent nécessairement une cause puissante et sage.

Cette cause est *Dieu ;* c'est lui qui a créé toutes choses, et qui règle tout suivant les lois éternelles de sa divine sagesse. Parmi les créatures que nous voyons, l'homme seul est doué d'intelligence et de liberté ; il est seul capable de connaître, de vouloir et d'aimer ; mais Dieu, étant la sagesse même, n'a pu donner ces facultés à l'homme qu'afin qu'il les employât à sa gloire.

Ces vérités, que personne ne peut révoquer en doute, prouvent invinciblement la nécessité d'une religion, c'est-à-dire de ce rapport d'obéissance et d'amour de la créature intelligente envers son Créateur. Vainement dirait-on que Dieu est trop grand, trop élevé au-dessus de nous pour s'intéresser à l'honneur que nous lui rendons. Sans doute Dieu n'a pas besoin de nos hommages ; mais il est juste, et ainsi il doit vouloir ce qui est conforme à la raison et à l'ordre : or, il est dans l'ordre que la créature honore son créateur et qu'elle lui témoigne son amour et sa reconnaissance.

Est-il au pouvoir d'un père de dispenser ses enfants de l'amour et du respect qu'ils lui doivent ?

Dieu est notre père, nous devons l'aimer ; il est infi-

nimment bon, nous devons nous attacher à lui ; il est juste et tout-puissant, nous devons le craindre et le respecter. C'est lui qui nous a créés, c'est lui qui nous conserve l'être et la vie ; tous les avantages dont nous jouissons, nous les tenons de sa main libérale, et il nous prépare des biens infiniment plus précieux que ceux qu'il nous a déjà donnés : il veut nous rendre éternellement heureux ; c'est donc avec raison qu'il exige de nous un culte religieux.

Ce culte doit être intérieur, et comprendre toutes les facultés de notre âme ; il doit être extérieur, afin que notre corps puisse concourir en sa manière à l'honneur que l'homme rend à Dieu ; il doit aussi être public, parce que les hommes, étant destinés à vivre en société, doivent se réunir pour bénir et adorer ensemble Celui qui les a tous créés.

Sans un culte fixe et invariable, la Religion ne pourrait subsister longtemps parmi les hommes : ils ont besoin de s'édifier mutuellement et de s'exciter les uns les autres à la pratique de leurs devoirs. Aussi, dès l'origine du monde, les hommes se sont-ils réunis pour rendre ensemble leurs hommages au Seigneur ; partout on trouve un culte public rendu à la Divinité. La même lumière qui découvre à l'homme l'existence d'un être de qui il dépend, lui fait aussi connaître l'obligation de l'honorer. Ce culte, alors même qu'il s'est égaré chez les nations infidèles, a toujours eu la même origine, c'est-à-dire, le besoin d'honorer une puissance suprême, un Dieu créateur et conservateur, une Providence qui règle tout. Tant il est vrai que l'homme entend sans cesse une voix intérieure qui crie : *Hommage au Maître de la vie.*

Exercices.—1. Que supposent l'existence de l'univers et l'ordre qui y règne ?—2. Quelle est cette cause ?—3. Quelle est, entre les créatures, celle qui est seule capable de connaître et d'aimer cette première cause ?—4. Pourquoi Dieu a-t-il doué l'homme de ces facultés, et dans quel but ?—5. Que prouvent les vérités que vous

venez d'énoncer ?—6. Qu'entend-on par religion ?—7. Est-ce que la grandeur et l'élévation de Dieu ne le rendent pas indifférent à l'honneur que nous pouvons lui rendre ?—8. Qu'exige l'ordre que Dieu a établi en toutes choses ?—9. Quelles sont les perfections de Dieu à notre égard, et qu'exigent-elles de nous ?—10. Comment nomme-t-on l'ensemble des différents devoirs que nous devons rendre à Dieu ?—11. Quelles sont les conditions du culte que nous devons à Dieu ?—12. Pourquoi doit-il être intérieur ? — 13. Pourquoi doit-il être extérieur ? — 14. Pourquoi doit-il être public ?— 15. Ces différentes sortes de culte sont-elles absolument nécessaires ?—16. Le culte public a-t-il été en usage chez tous les peuples ?

2° Nécessité d'étudier la Religion.

Croire l'existence de Dieu, l'immortalité de l'âme, les récompenses et les châtiments de l'autre monde, et vivre néanmoins comme si l'on était persuadé du contraire, est une inconséquence dont le principe ne peut se trouver que dans l'ignorance ou le libertinage.

Aussi la Religion n'a-t-elle pas d'ennemis plus à craindre que l'aveuglement de l'esprit et la dépravation du cœur. Il y aurait moins d'incrédules si la Religion était mieux connue, et il n'y en aurait pas un seul si les hommes étaient sans passions. Mais ni la coupable négligence des uns, ni la corruption des autres, ne feront jamais que ce qui est ne soit pas. Or le consentement unanime des peuples, le sens intime de chaque homme, l'univers et tout ce qu'il contient, sont autant de témoins qui attestent l'existence de Dieu. La pensée, la volonté, l'intelligence de l'âme, sont autant de preuves de sa spiritualité, et par conséquent de son immortalité. Cela étant, comment expliquer la stupide indifférence de celui qui, sans précaution et sans crainte, ose s'avancer vers le terme fatal qui doit décider de son éternité ? Je ne sais, dit-il, ce que je deviendrai un jour : tout ce que je puis dire, c'est que je mourrai, et qu'en sortant de ce monde, je tomberai ou dans le néant, comme la brute, ou entre les mains de Dieu pour être jugé. Je sais

que, s'il y a un Dieu, il doit punir ceux qui, comme moi, ne se mettent nullement en peine de le servir : tout me dit que ce Dieu existe, mais, parce que cette croyance gênerait mes inclinations, je préfère ne rien croire jusqu'à ce que je le voie. Peut-être qu'il n'sera plus temps alors de se repentir ; le témoignage de la foi, celui de l'univers et celui de ma propre conscience me l'assurent même ; mais n'importe, et, malgré l'évidence, j'espère qu'il n'en sera rien.

Peut-on se rendre compte de l'aveuglement de celui qui se joue ainsi de son sort éternel ! Car peut-il croire de bonne foi que le sort de l'homme pervers puisse être le même que celui de l'homme vertueux ! Le Dieu de toute justice regardera-t-il du même œil le vice et la vertu, l'impie qui le blasphème et le juste qui l'adore dans un saint tremblement !

De toutes les connaissances, la Religion est donc la plus importante pour l'homme : c'est elle qui le modère dans la prospérité et le soutient dans l'adversité, lui apprenant que le temps n'est rien, mais que l'éternité est tout ; c'est elle qui assure la tranquillité des Etats, en apprenant à obéir aux puissances établies de Dieu, non seulement par la crainte du châtiment, mais par une obligation de conscience ; c'est elle qui forme le prince clément et le sujet fidèle, le maître juste et le serviteur probe, le magistrat intègre et l'ami véritable. Non seulement elle défend l'usurpation du bien d'autrui, elle en interdit même le désir ; elle va plus loin encore, elle veut qu'on partage son pain avec celui qui est dans le besoin ; elle condamne non seulement le meurtre et la vengeance, mais elle ordonne le pardon des injures et l'amour des ennemis ; elle veut que nous fassions du bien à ceux qui nous font du mal, et que nous priions pour ceux qui nous persécutent. "Chose étonnante ! dit Montesquieu, frappé de ces

" vérités, la Religion, qui paraît n'être que pour l'autre " vie, fait encore le bonheur de l'homme en ce monde." " La société sans religion, dit le trop fameux Voltaire, " ne serait qu'un repaire de bêtes féroces."

Concluons donc, et disons que rien n'est plus important pour l'homme que l'étude de la Religion ; elle-même lui en fait une obligation : le premier devoir qu'elle impose est l'étude de ses préceptes ; et si elle demande la croyance de ses mystères, elle veut aussi qu'on reconnaisse les raisons qui en prouvent l'existence. Malheur donc à l'impie qui, blasphémant ce qu'il ignore, ose traiter avec mépris et regarder comme préjugés populaires les vérités les plus certaines et les plus respectables ! vérités que les plus grands génies ont reconnues après les avoir examinées avec soin, et auxquelles, par suite d'une entière conviction, ils ont sacrifié leurs affections les plus tendres.

Jeunes gens qui allez entrer dans le monde, n'oubliez jamais les préceptes de l'Eglise ; soyez fidèles à vos devoirs ; ne vous laissez entraîner ni par les railleries ni par les exemples de ceux qui ont lâchement abandonné le sentier de la vertu.

Ne lisez que de bons livres, afin de vous instruire de plus en plus des vérités de la religion ; plus vous serez instruits, plus vous serez fermes dans la foi ; plus vous étudierez la Religion, plus vous y trouverez des caractères de divinité. Ne vous laissez jamais éblouir par les vaines subtilités de l'irréligion ; ne prenez jamais des blasphèmes pour des raisons, ni des plaisanteries pour des preuves. Fuyez les mauvaises compagnies : elles corrompent les bonnes mœurs. Fuyez le vice, et vous conserverez la foi.

Si cependant vous aviez le malheur de vous égarer,

340

revenez à Celui qui vous tend les bras et qui ne rejette jamais celui qui implore sa clémence : ne sacrifiez pas votre éternité à un vil et méprisable respect humain.

HISTOIRE.—Un de ces chrétiens qui n'ont du Christianisme que le Baptême, et qui n'avait jamais su son catéchisme, ou qui l'avait entièrement oublié, voulut (sans doute après une conversion sincère, et dans les sentiments d'une profonde humilité) qu'on gravât sur sa tombe cette épitaphe : " Ci-gît l'insensé qui est sorti de ce monde sans presque se demander à lui-même pourquoi il y était venu.

Extrait du catéchisme de toutes les églises de France.

EXERCICES.—1. A quoi faut-il attribuer l'inconséquence de ceux qui, persuadés de l'existence de Dieu, vivent néanmoins comme s'ils n'avaient à craindre après cette vie, ni récompense ni châtiment ?—2. Quels sont les ennemis les plus à craindre pour la Religion ?—3. A quoi aboutiront la coupable négligence des ignorants et la corruption des libertins ?—4. Que prouvent la pensée, la volonté et l'intelligence de l'âme ?—5. Faites comprendre quelle est la stupide indifférence de celui qui ose s'avancer sans précaution vers le terme qui doit décider de son éternité.—6. Quelle est pour l'homme la plus importante de toutes les connaissances ?—7. Pourquoi ?—8. Citez les paroles de Montesquieu et de Voltaire sur les bienfaits et la nécessité de la Religion.—9. Rapportez les principaux avis que doivent suivre les jeunes gens à leur entrée dans le monde, s'ils veulent conserver leur foi.

TRAITE

DES

DEVOIRS DU CHRÉTIEN

ENVERS DIEU

ET DES MOYENS DE POUVOIR BIEN S'EN ACQUITTER.

PREMIÈRE PARTIE.

DE LA CONNAISSANCE ET DE L'AMOUR DE DIEU.

TITRE PREMIER.

DE LA CONNAISSANCE DE DIEU.

CHAPITRE PREMIER.

DU SYMBOLE DES APOTRES.

Il était nécessaire que les fidèles eussent une formule de profession de foi courte, simple, facile à retenir, et la même partout : c'est pour cela que les Apôtres, avant de se séparer pour aller prêcher l'Evangile, dressèrent le *Symbole* qui porte leur nom, et que la tradition leur a constamment attribué.

Le mot *Symbole* signifie marque ou abrégé. Il se nomme ainsi parce que la profession de foi qu'on fait en le récitant sert à distinguer les Chrétiens de ceux qui ne le sont pas, et parce qu'il contient en abrégé toutes les vérités qu'un Chrétien est obligé de croire pour être sauvé.

Le Symbole des Apôtres contient douze articles et se divise en trois parties principales. La première partie

341

ANNEXE XX

Les principes directeurs du programme d'études des écoles élémentaires de 1959

PROGRAMME D'ÉTUDES

DES

ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

1959

PRÉSENTATION DE L'ÉDITION 1959
PRÉSENTATION DU PROGRAMME
PRINCIPES DIRECTEURS
RELIGION
LANGUE FRANÇAISE
ARITHMÉTIQUE
HISTOIRE DU CANADA
GÉOGRAPHIE
LANGUE SECONDE
BIENSÉANCES
HYGIÈNE
ENSEIGNEMENT MÉNAGER
TRAVAUX MANUELS
INITIATION À LA MUSIQUE
CULTURE PHYSIQUE
CALLIGRAPHIE
DESSIN
AGRICULTURE
CONNAISSANCES USUELLES
RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉCOLES ET LES PROFESSIONS
HORAIRE
TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le 17 décembre 1942, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique priait sa Commission des Programmes et des Manuels de procéder sans retard à la revision du programme d'études des écoles élémentaires.

Discutant des principes qui devaient la guider dans sa tâche, la Commission posait tout d'abord: a) que le programme en vigueur devait être simplifié et allégé dans la mesure du possible; b) qu'il devait s'insérer dans des cadres flexibles et mobiles pouvant se resserrer et s'élargir selon l'initiative des maîtres, les aptitudes des élèves et les besoins du milieu.

La religion y conserverait l'importance qui lui fut toujours accordée, mais son enseignement devrait, si possible, être rajeuni et vivifié.

L'attention des éducateurs devrait se concentrer sur les matières essentielles, notamment sur la langue maternelle, médium par excellence de formation intellectuelle et morale.

On aurait recours aux méthodes actives qui laissent à l'enfant le libre jeu de ses facultés, favorisent le développement de ses dispositions naturelles et, de ce fait, rendent l'école plus attrayante.

Ces principes directeurs devaient guider les personnes qui ont bien voulu accepter de faire partie de la Sous-Commission chargée de préparer le nouveau programme d'études.

La Sous-Commission soumettait ces principes à l'approbation du Comité catholique après les avoir explicités dans les termes qui apparaissent en page 6 du présent volume.

Plus de huit années ont passé depuis le jour où la Sous-Commission du programme s'est mise à l'œuvre. Sa tâche est terminée. Pas un instant elle ne s'est écartée d'un plan qui reste le sien et auquel l'autorité du Comité catholique a donné force de loi. Toutes les matières du programme ont été revisées.

En vous présentant ce nouveau programme, nous croyons sincèrement vous mettre en main un excellent instrument de travail. Son volume considérable peut inspirer certaines craintes au premier abord. Mais une étude loyale et soignée vous permettra bientôt de constater que c'est précisément ce volume qui en fait la richesse et la valeur pédagogique. Chaque matière, en effet, s'accompagne de directives méthodologiques extrêmement utiles à tous et, particulièrement, aux professeurs qui débutent dans l'enseignement. En suivant ces directives, l'instituteur sera sûr de marcher dans la bonne voie et verra bientôt le succès répondre à ses efforts. Il ne faudra pas manquer non plus de lire avec grand soin l'introduction et le chapitre concernant le développement psychologique de l'enfant aux divers stages de sa croissance physiologique. Les connaissances précises que l'étude de ce chapitre fournira au maître sur les puissances intellectuelles et les intérêts particuliers de l'enfant selon son âge mettront le maître en mesure d'utiliser avec plus de fruits les directives générales et spéciales du programme, et assureront la mise en œuvre du principe fondamental de toute éducation rationnelle: "Mettre constamment en activité les facultés de l'enfant de manière à en faire le plus possible le propre agent de sa formation".

Le nouveau programme est le fruit de longues séances de méditation solitaires et de labeur en commun de la part d'éducateurs choisis parmi les plus expérimentés de la province. Nous croyons pouvoir affirmer que jamais un comité d'étude n'a mis plus de dévouement et de soin à son travail.

Nous réitérons notre appel à la générosité des maîtres et nous leur demandons un loyal effort de réalisation. Déjà plusieurs manuels très attrayants pour l'élève et des guides du maître très élaborés facilitent la tâche du personnel enseignant. Bientôt d'autres suivront qui seront comme autant d'instruments modernes et perfectionnés capables d'assurer une production doublée dans l'atelier aux multiples sections où se forgent les futurs citoyens de la Province.

Le Surintendant de l'Instruction publique,

Omer. Jules Desaulniers

PROGRAMME D'ÉTUDES
DES
ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES
PRINCIPES DIRECTEURS

1 — Le nouveau programme du cours élémentaire ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes, quel que soit leur rôle social.

2 — Il ne doit donc comprendre dans les premières années que les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien: la religion, la langue maternelle, l'arithmétique; un peu d'histoire, de géographie auxquelles se greffent des connaissances pratiques sur d'autres matières qu'on pourra introduire d'une façon plus formelle à mesure que le permettra le développement mental de l'enfant.

3 — Il doit être conçu de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant.

4 — Il doit tenir compte du développement mental de l'enfant dans les connaissances qu'il exige dans chaque matière du programme aux divers degrés du cours élémentaire.

5 — Il s'appliquera à présenter les différentes matières du programme, non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre, qui concourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillent en lui le goût et la passion de la découverte.

6 — Il doit enfin faire appel à des procédés et des méthodes :

a) Qui tiennent compte avant tout de l'enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la Révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales.

b) Qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans sa vie réelle.

c) Qui le font comprendre et apprendre en agissant.

d) Qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté.

e) Qui forment son caractère et développent sa personnalité.

PUISSANCES D'ASSIMILATION DE L'ENFANT

Les puissances d'assimilation reposent sur un grand nombre de facteurs qui peuvent faire varier assez sérieusement le rendement des divers enfants.

1 — Le développement anatomique et physiologique est le premier facteur de la puissance d'assimilation de l'enfant. Il y a toute une série d'activités scolaires, comme par exemple lire, écrire, coudre, qui sont impossibles avant un certain degré de maturation physique. L'aptitude à certaines relations sociales n'existe pas avant la maturation sexuelle.

2 — Un second facteur, et très important celui-là, c'est l'âge mental considéré par rapport à l'âge chronologique et qui détermine le quotient intellectuel de l'enfant. La puissance d'assimilation de l'enfant est basée non pas sur son âge chronologique mais sur son âge mental. Un enfant de huit ans qui a un âge mental de dix ans est apte à assimiler des notions et à entreprendre des activités qu'un enfant d'âge mental de huit ans ne pourrait pas faire.

3 — Un autre facteur, ce sont les aptitudes naturelles particulières que peut posséder un enfant — comme par exemple pour le dessin, la musique, les arts mécaniques, l'arithmétique, etc. Deux enfants d'un même âge mental et d'un même quotient intellectuel peuvent différer grandement dans les talents particuliers qui les caractérisent.

4 — Le milieu géographique établit encore des distinctions marquées dans les puissances d'assimilation. Certains prétendent même que l'enfant des villes a généralement un développement mental plus élevé que l'enfant des campagnes et, par conséquent, une plus grande puissance d'assimilation. Il faut cependant tenir compte d'un certain nombre d'exceptions. Il est évident que le champ d'observation des enfants des villes diffère considérablement de celui des enfants des campagnes.

5 — L'entourage exerce à son tour une influence considérable pour augmenter ou restreindre l'utilisation des puissances d'assimilation chez l'enfant — l'entourage familial d'abord: le degré d'éducation et de culture des parents influe beaucoup sur la préparation intellectuelle de l'enfant. Un enfant qui a grandi dans un milieu

familial illettré ignore une multitude de choses élémentaires.— C'est tout le contraire pour un enfant qui a grandi dans un milieu familial cultivé; il a acquis une expérience parfois surprenante. Il en est ainsi de l'entourage social. Le milieu social dans lequel vit l'enfant réagit favorablement ou défavorablement sur son esprit. Il peut le maintenir dans une atmosphère favorable au travail ou tout au contraire le dissiper et le distraire de son travail. Le milieu scolaire lui-même peut faire varier sérieusement le travail intellectuel de l'enfant selon l'organisation disciplinaire et pédagogique qu'il offre. On a vu des enfants ne pas réussir à une école et très bien réussir à une autre.

6 — Toutes les expériences personnelles que l'enfant a pu faire dans toutes les circonstances particulières où il s'est trouvé peuvent apporter un enrichissement intellectuel qui fournisse un point de départ à des acquisitions nouvelles. On en a un exemple frappant de nos jours chez les enfants qui font du scoutisme.

7 — Il est certain que les besoins que l'enfant éprouve, que les intérêts qui se développent chez lui sont de nature à l'inciter à entreprendre certaines tâches, à acquérir certaines connaissances. Le besoin qu'il éprouve de tenir ses comptes, de calculer ses profits, le disposera à mieux comprendre son arithmétique. L'intérêt qu'il porte à la lecture le poussera à enrichir son vocabulaire, à étudier plus attentivement ses sciences, son histoire, sa géographie.

8 — La motivation est peut-être un des plus puissants facteurs du développement mental. L'enfant qu'on a réussi à convaincre qu'il doit avoir confiance en lui-même, qu'il fait des progrès constants, que le succès lui est assuré, que l'effort soutenu vient à bout de tout, que le sacrifice a toujours sa récompense, qu'il est capable de faire taire ses impressions et ses désirs immédiats pour entreprendre des tâches qui engagent son avenir, apporte à son travail un état d'esprit, des dispositions intellectuelles qui ne peuvent pas ne pas agir fortement sur ses puissances d'assimilation.

9 — Il n'est pas nécessaire d'insister sur le rôle que jouent les méthodes employées dans l'enseignement et le matériel scolaire. Des méthodes défectueuses et un matériel scolaire pauvre paralysent l'essor intellectuel de l'enfant en détruisant l'intérêt et conduisent à l'apa-

thie quand ce n'est pas à la paresse intellectuelle. Au contraire, des méthodes vivantes, des procédés ingénieux, un riche matériel scolaire éveillent la curiosité de l'enfant, excitent son intérêt, soutiennent son attention et décuplent le rendement de ses puissances d'assimilation.

10 — Le temps ne saurait être oublié parmi les facteurs qui favorisent les puissances d'assimilation de l'enfant. Le temps à consacrer à une matière varie évidemment avec l'importance et la difficulté de la matière. Mais indépendamment de ce principe il reste vrai qu'avec l'enfant rien ne remplace le temps. D'abord, rien ne distrait l'enfant autant qu'un trop grand morcellement du temps. Vouloir l'appliquer dans une même journée à vingt tâches différentes, c'est lui faire perdre son temps. Vouloir ensuite lui faire apprendre une chose dans un temps déterminé, c'est souvent abuser de ses forces et de ses capacités. C'est le temps qui, en définitive, permet au subsconcient ce travail de maturation que rien ne remplace et qui, avec la réflexion, conduit le plus sûrement à la solution de tous les problèmes.

11 — Enfin, un dernier facteur parmi bien d'autres qu'on pourrait encore signaler et qui joue un rôle primordial dans les puissances d'assimilation de l'enfant, c'est le maître. On a dit avec beaucoup de raison qu'il n'y a pas de meilleures méthodes mais qu'il n'y a que de meilleurs maîtres. Le maître intelligent, instruit, psychologue, ingénieux, dévoué, enthousiaste, exerce sur l'enfant une espèce de fascination qui le transforme en quelque sorte et décuple ses puissances de rendement intellectuel. On a vu, avec de tels maîtres, des enfants de talents plus qu'ordinaire remporter, à la fin d'une année, des succès surprenants et conserver longtemps une aptitude au travail, une constance dans l'effort, une puissance d'assimilation qui leur ont permis de s'orienter vers des carrières plus intéressantes. Il n'est pas nécessaire d'insister sur l'influence désastreuse qu'exerce sur l'enfant le maître simplement médiocre: c'est un éteigneur d'intelligence.

Tels sont, brièvement exposés, les principaux facteurs qui concourent à déterminer le dégré de rendement que peut donner un enfant en face d'un programme scolaire qu'il doit suivre. On peut immédiatement se rendre compte que les enfants d'une même classe peuvent offrir des différences considérables dans leur puissance d'assimilation en raison de tous ces facteurs qui ont pu agir ou ne pas agir sur eux, ou même simplement agir différemment.

ANNEXE XXI

L'économie domestique enseignée en 1954

351

1, 3.

L'ECONOMIE DOMESTIQUE

à l'Ecole normale
à l'Ecole primaire supérieure
aux Cours de Lettres-Sciences

Approuvé par le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Endroits de vente
PROCURE DES MISSIONS
rue Atwater, 1520, Montréal, — rue Saint-Joseph, 228, Québec.
INSTITUTION CHANOINE BEAUDET
Saint-Pascal de Kamouraska, Qué.

1954

CHAPITRE PREMIER

ORGANISATION DE LA VIE FAMILIALE

Rôle de la maîtresse de maison

La femme épouse et mère est en droit maîtresse de maison. L'Éducation Familiale, C.N.D., a déjà exposé les devoirs spécifiques de l'épouse et de la mère ; nous étudierons un peu ici ce que doit faire la gardienne du foyer.

La famille est comme un petit état où chacun a sa place marquée d'après des fonctions et des aptitudes spéciales. « Dans ce petit état qu'on gouverne à deux, avance Madame Ponson, on peut croire que le mari est surtout ministre des affaires étrangères et la femme, ministre de l'intérieur. C'est à elle qu'il appartient d'y faire régner l'ordre, l'économie, le bien-être et l'harmonie ». Ajoutons que le pouvoir de la femme au foyer est même plus réel que celui des ministres du roi : par son initiative, par son activité, elle exerce une domination universelle sur le petit royaume dont elle est la souveraine.

Le milieu matériel que crée la femme, a une influence souvent décisive sur la vie intime des personnes qui y évoluent : qu'il soit tout ensoleillé de lumière et d'amour ou qu'il se trahisse négligé, froid, d'un égoïsme navrant, le caractère individuel de chacun des membres de la famille se marque à son empreinte.

Donc, en embellissant le logis, en l'ornant avec délicatesse de tout ce qui peut le rendre agréable, la femme travaille sûrement à y retenir les siens : les gens ne quittent pas le foyer quand la maîtresse de maison en fait un centre d'attraction, de bien-être, d'ennoblissement ; une emprise discrète fait naître le besoin du retour, sans qu'on s'avoue pourquoi.

En conséquence, la maîtresse de maison, sérieuse et réfléchie, doit mettre une grande application à **organiser la vie familiale** selon les principes de l'esprit chrétien et selon les exigences raisonnables de la personne humaine qui est corps et âme.

I.— VIE CHRÉTIENNE

Reine en son domaine, la femme verra tout d'abord à organiser chez elle le service de Dieu de qui elle tient sa mission, son autorité. A genoux, matin et soir, et en famille autant qu'il se peut, elle fera la prière. Cette adoration officielle des

parents entourés de leurs enfants et de leurs domestiques, créera bientôt une habitude salutaire à tout le personnel de la maison.

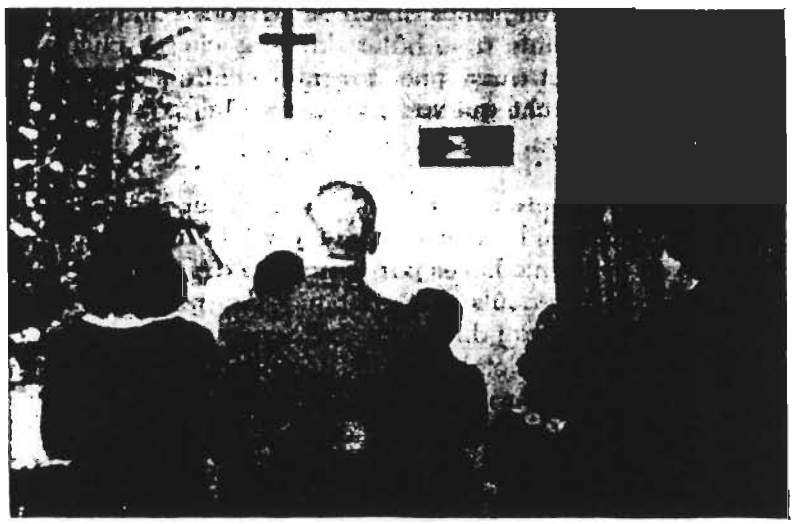
Surtout si elle a des enfants, la **maîtresse de maison** sera presque nécessairement privée de la **messe quotidienne** ; mais, en autant que les circonstances le permettront, elle y voudra toujours un délégué pour présenter à l'autel les intentions de la famille. Ses directives exigeront encore la prière **avant et après les repas** qui, entre deux signes de croix, deviendront difficilement une violation de la tempérance ou de l'abstinence.

Le bénédicité

Elle saura faire grand le **jour du Seigneur.** Respectant elle-même le repos dominical, elle ne s'adonnera qu'aux besognes absolument urgentes ou pour lesquelles le délai serait trop préjudiciable ; elle ne consentira pas, le dimanche, à des réceptions qui obligeraient à un long travail les fournisseurs et les domestiques. Sa maison y prendra l'aspect des jours de fête et les coeurs battront plus joyeux dans l'intimité paisible et savoureuse ; les enfants déjà «établis » voudront y revenir avec leurs propres enfants pour refaire, selon le langage moderne, « leur plein » d'énergies familiales. Cela est si spontané et si bon quand on a tout d'abord prélevé la part due au Seigneur, dans une fervente communion, l'assistance à la sainte messe et l'audition de la parole de Dieu se rappelant que : « Éviter les messes où l'on prêche, c'est se condamner volontairement à

l'oubli et à l'ignorance de sa religion ; rechercher sans raison sérieuse les messes les plus courtes, c'est vouloir se débarrasser de Dieu, de son service » (1).

N'oublions pas que le sens chrétien a des préférences pour la grand-messe célébrée tout spécialement aux intentions des paroissiens et qui redit, en pompe et en solennité, leurs hommages au Dieu qui lès a faits, qui les soutient, qui les enrichit de biens terrestres et spirituels. Cela est surtout vrai de nos jours où l'autorité de l'Église remet à l'honneur la participation de tous aux chants et aux prières liturgiques.



La prière en famille

La maîtresse de maison, par ses conseils toujours et par son exemple autant que le permet son devoir d'état, favorisera l'assistance à vêpres, dux catéchismes, au salut du très saint Sacrement, aux exercices de retraite, etc. Elle voudra encore entourer de respect et d'honneur toutes nos pieuses traditions qu'elle estime, à bon droit, comme une force de vie chrétienne pour son foyer.

Qu'elle soit convaincue que son premier devoir est de créer au foyer l'atmosphère chrétienne, de former des tempéraments catholiques assoiffés de Dieu et désireux de le servir, quoi qu'il en coûte.

(1) L'abbé Mury.

ANNEXE XXII

Ordre du Mérite scolaire*

---

* A- Diplôme

* B- Médaille

PROVINCE DE QUÉBEC

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Ordre du Mérite scolaire

DEUXIEME DEGRÉ

La Commission de l'Ordre du Mérite scolaire

Vu la loi 18 Georges V, Chapitre 46,

Vu la résolution du Comité catholique du 1er février 1928,

Vu les rapports favorables soumis à son attention,

est heureuse de reconnaitre les bons services de

Madame Emilie-Alma Lemay

en la créant

Officier de l'Ordre du Mérite scolaire

En foi de quoi le présent diplôme lui est octroyé ce vingtième *jour de* mai 19 55

Secrétaire

Président

Médaille de l'Ordre du Mérite scolaire

ANNEXE XXIII

L'horaire et l'emploi du temps à l'école*

---

* Labarrère-Paulé, A. (1965). Les instituteurs laïques au Canada français 1836-1900. Presses de l'Université Laval, 471 p.

* L'Enseignement Primaire (1905).

Devoirs religieux

1) La journée commence et finit par la prière.

2) Chacun récite la prière à haute voix et à son tour dans des salles où l'on est réparti par croyances.

3) Les élèves assistent aux offices les dimanches et fêtes avec recueillement et sans oublier leur livre de prières.

---

78 *Ibid.*, no 66.
80 L.-Ph. Audet, *op. cit.*, VI, 180.
81 Adélard Dugas, *op. cit.*, 69.
82 ASQ, fonds Viger-Verreau, carton 36, no 77.
83 *Ibid.*, no 33.
84 *Ibid.*, no 67.

a. Labarrère Paulé, Les instituteurs laïques au Canada Français 1836-1900, Presses de l'Université Laval, 1965, 471 pages.

4) Les propos contraires aux croyances, ou à la morale entraînent selon leur gravité des réprimandes ou l'exclusion.

5) Toutes les discussions religieuses et politiques sont expressément défendues. On retrouve là le principe de base de ces écoles non confessionnelles et nationales.

Dortoirs

6) Décence et silence absolu au dortoir.

7) Nul élève ne reste couché après que le signal du réveil est donné.

8) Pendant une demi-heure avant le déjeuner, les élèves rentrent au dortoir pour faire leur lit et s'occuper de la propreté de leur personne et de leurs vêtements. Ces soins leur sont obligatoires.

9) Aucun vêtement ne doit rester exposé à la vue dans les dortoirs où l'on ne rentre plus pendant la journée.

Horaire

Repas

10) De 8 h ½ à 9 h
De 12 h à 1 h ½
De 7 h ½ à 8 h

Classes

11) De 9 h à 12 h
De 2 h à 5 h

Etudes

12) Le silence doit être rigoureusement observé. Toute communication entre élèves ne pourra avoir lieu qu'avec l'autorisation du maître.

13) Tout livre qui n'est pas consacré à la classe doit être autorisé par le directeur. L'introduction de mauvais livres dans l'établissement est un cas d'exclusion.

14) Les sorties pendant les études sont rares.

Ordre des exercices

15) Les notes sont consignées chaque jour dans un journal et remises au directeur. Le samedi, on fait un résumé des notes de la semaine.

16) En hiver :

5 h ½ à 6 h	– Lever, habillement, prière
6 h à 8 h	– Etude
8 h à 8 h ½	– Elèves au dortoir
9 h à 12 h	– Classe
12 h à 1 h ½	– Déjeuner et récréation
1 h ½ à 2 h	– Préparation de la classe
2 h à 5 h	– Classe
5 h à 6 h	– Récréation et musique
6 h à 7 h ½	– Etude
7 h ½ à 8 h 45	– Souper et récréation
8 h 45 à 9 h	– Prière et coucher

Du 1er avril à la fin de l'année scolaire, lever à 5 h.

Récréations et parloir

17) Les jeux qui feraient craindre des accidents ou causeraient des dégradations sont interdits.

18) Les luttes, les cris tumultueux, les mots grossiers et injurieux sont sévèrement défendus: on défend pareillement les jeux de cartes, de hasard ou d'argent.

19) Les infractions aux dispositions ci-dessus entraînent l'arrêt des récréations.

20) Les élèves ont pour leurs professeurs et condisciples tous les égards de civilité et de politesse en usage dans la bonne société.

21) Les visites se font seulement au parloir et avec la permission d'un maître.

Sorties

22) Les jours de congé sont donnés par le directeur.

23) Les élèves doivent se comporter au dehors avec décence, retenue et politesse. L'entrée des cabarets, cafés et billards leur est interdite; l'élève qui abuse de la sortie et qui compromet l'honneur de l'établissement par sa mauvaise conduite au dehors doit s'attendre à l'exclusion.

24) Tout retard après une permission entraîne la privation d'une ou de plusieurs sorties. Celui qui couche hors de l'établissement sans autorisation est exclu.

Ce règlement sévère, comme tous les autres règlements scolaires de l'époque, ne laisse guère de liberté aux élèves qui sont en quelque sorte coupés de l'extérieur. S'il peut convenir à des jeunes, il nous paraît difficilement applicable aux premiers normaliens qui ont de 20 à 38 ans[85]. D'autre part,

[85] ASQ, fonds Viger-Verreau, carton 98, no 77.

le petit nombre d'élèves a toujours empêché d'expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement[86]. Les élèves n'ont pas eu non plus l'occasion d'éprouver l'enseignement reçu dans une école élémentaire comme le prévoyait le comité de régie lors de sa séance du 4 novembre 1837[87]. Nous ne connaissons les matières enseignées que par la teneur des examens pour obtenir le certificat de capacité. Voici sur quels points, Pierre Chenneville de langue française et Martin Horan de langue anglaise ont été interrogés :

Pierre Chenneville[88]	*Martin Horan*[89]
– instruction morale et religieuse	– instruction morale et religieuse
– lecture française	– lecture anglaise
– écriture	– écriture
– grammaire	– grammaire – composition
– orthographe	– orthographe
– géographie	– géographie
– histoire	– histoire
– éléments d'arithmétique	– arithmétique
– premières notions de langue anglaise	– premières notions de langue française
	– tenue des livres
	– éléments de géométrie
	– éléments d'algèbre

Les matières enseignées sont donc assez semblables, sauf pour les mathématiques. Cela doit provenir d'une différence de degré dans le certificat de capacité.

Pour enseigner à l'Ecole normale de Montréal, Regnaud et Findlater arrivent d'Europe. Dans son discours à l'inauguration de l'Ecole normale Jacques-Cartier en 1857, Regnaud rappelle qu'il a créé une des premières écoles normales primaires de France ce qui lui a valu "l'honneur d'être désigné par M. Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, pour venir établir en Canada, une première école normale primaire". Il insiste sur l'accueil bienveillant des Canadiens: "je m'aperçus de suite qu'il y avait du bien à faire dans ce pays; seulement ma première impression a été que j'étais arrivé un peu trop tôt"[90]. Avec le recul du temps, les élèves sont souvent de bons juges. Voici un témoignage sur Regnaud d'un de ses anciens élèves: "C'était un habile professeur, un homme très distingué surtout en mathématiques. C'était aussi un parfait chrétien. Il ne lui manquait qu'une chose, le talent de faire observer la discipline dont il avait d'ailleurs établi lui-même les règles à l'école"[91]. Les élèves n'étaient pas nombreux mais ce manque d'autorité de Regnaud, fort regrettable, a entraîné des frictions avec certains élèves plus rétifs. Témoin l'élève O'Keefe qui pré-

---

86 *Ibid.*, no 65.

87 *Ibid.*, no 66. Le comité a demandé à MM. Phelan, Esson, Dewitt, Viger et Brown de tout mettre en œuvre pour ouvrir cette école annexe.

88 *Ibid.*, no 78.

89 *Ibid.*, no 80.

90 *JIP*, 1857, 63.

91 Cité dans Auguste Gosselin, 170.

de provoquer la dissipation puisque à ce cri les écoliers doivent porter la main droite à la bouche et effacer avec la salive la lettre écrite sur leurs ardoises. Cela n'est guère hygiénique et bien des microbes doivent voyager de l'ardoise à la bouche ! Quand le moniteur est persuadé que les lettres sont suffisamment connues, il ordonne de les écrire de nouveau et en silence. Pendant que la première classe est ainsi occupée à écrire, on commence la deuxième classe avec ceux qui épèlent les mots de deux lettres et plus.

L'instituteur idéal surveille le travail des moniteurs et. . . sa montre, si l'on en juge par l'emploi du temps qui est le même pour le matin et pour l'après-midi. Voici donc la division des trois heures de cours de chaque demi-journée entre les quatre classes[16] : (1)

– Prières du début et de la fin des classes . . . . . 10 minutes

– *Première heure* :

la première classe dira tout haut l'alphabet . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps, les autres classes écriront l'exemple sur leurs télégraphes respectifs)

la 2e classe ensuite épélera tout haut et lira sans épeler . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps, les autres chiffreront)

la 3e classe épélera après tout haut et lira sans épeler . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps les autres étudieront leurs leçons)

la 5e classe[17] lira et expliquera tout haut pendant . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps les autres apprendront par cœur)

– *Deuxième heure* :

la première classe nommera les chiffres tout haut . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps, les autres écriront)

la 2e classe ensuite comptera tout haut . . . . . 15 minutes
(les autres copieront les chiffres sur le télégraphe)

la 3e classe comptera tout haut . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps, les autres étudieront tout bas)

la 5e classe fera des règles tout haut . . . . . 15 minutes
(pendant ce temps, les autres apprendront par cœur).

– *Troisième heure* :

La première classe répondra aux questions sur la grammaire et répétera par cœur les leçons apprises . . . . . 12 minutes ½
(les autres écouteront)

---

16 *Ibid.*, 80-81.

17 Perrault saute de la troisième à la cinquième classe. Il n'y a pas de quatrième classe. Pourquoi ? Peut-être est-ce une erreur de typographie ?

(1) Labarrère Paulé, Les instituteurs laïques au Canada Français 1836-1900, 1965. Presses de l'Université Laval 471 pages.

la 2e classe fera la même chose ..... 12 minutes ½
(les autres écouteront)

la 3e classe fera la même chose ..... 12 minutes ½
(les autres écouteront)

la 5e classe fera de même ..... 12 minutes ½
(les autres écouteront)

Cet horaire est très strict. Dans le cas où l'école aura plus de quatre classes, on répartira le temps comme suit :

	Pour cinq classes	*Pour six classes*
Au lieu de 15 minutes, il ne sera accordé que	12 minutes	10 minutes
Au lieu de 12 minutes ½	10 minutes	8 minutes ½

Pauvre instituteur esclave du temps car, de plus, le manuel de Perrault lui dit avec un luxe de détails inouï combien il faut passer de jours pour chaque matière. Il nous suffit de résumer ce programme détaillé. Au fond, il s'agit d'apprendre à lire, à écrire et à compter et cela demande :

– pour l'alphabet	20 jours
– pour épeler	255 jours ½
– pour lire quinze lecons	60 jours
– pour compter et lire	228 jours
en tout	563 jours ½ soit 140¾ semaines.

En ajoutant 9¼ semaines pour les fêtes, nous atteignons un total de 150 semaines. Cela prendra trois années pendant lesquelles les élèves "doivent avoir appris l'orthographe de 2,897 mots compris dans les différents tableaux et les 151 réponses aux questions sur la grammaire, les tableaux des temps primitifs des verbes, et leurs conjugaisons; de même que les prières, le grand et le petit catéchisme" [18].

Ainsi, l'instituteur idéal aura formé de petits singes savants en admettant qu'il n'y ait pas de déchet en route. Car, ce programme suppose une uniformité de compréhension qui est du domaine du rêve: quatre jours pour apprendre 24 lettres capitales romaines. Certains enfants auront appris ces lettres en moins de temps et d'autres en quatre jours n'en auront assimilé que deux ou trois. Peu importe ! au bout de quatre jours, on passe au chapitre suivant . . . Les moniteurs qui apprennent aux autres, quand ont-ils appris et quand se perfectionneront-ils? Le maître idéal ne se pose pas ces problèmes. Il a assez de mal pour tenir en main sa ménagerie; que l'on pense seulement au remue-ménage des enfants qui changent de place avec ceux qui n'ont pas su répondre. Il fait sa classe les yeux rivés sur sa montre car il faut tout apprendre dans un temps déterminé. Il consulte fiévreusement le manuel de Perrault pour assimiler les différents exercices indiqués avant de les donner à ces élèves.

18 *Ibid.*, 89.

1905

TABLEAU D'EMPLOI DU TEMPS

Pour écoles à un seul titulaire

Par A.-B. CHARBONNEAU, Inspecteur d'Écoles

AVANT-MIDI

HEURES	9.00	9.30	10.00	10.30	10.40	10.50	11.20	11.50
Lundi:	C. p. & C. inf... Prières. Catéchisme.	C. moy. & C. sup. Prières. Catéchisme.	C. p. & C. inf... Lecture. Epellation. Grammaire.	RÉCRÉATION	C. moy. & C. sup. Tables Calcul mental.	C. p. & C. inf... Correction devoir Arithmétique.	C. moy. & C. sup. Correction devoir. Arithmétique.	Sortie
Mardi:	C. moy. C. sup. Catéchisme. Hist. Sainte.	C. p. & C. inf. Catéchisme. Hist. Sainte.	C. moy. & C. sup. Lecture. Epellation. Grammaire.		C. p. & C. inf. Tables Calcul mental	C. p. & C. inf. Correction devoir. Arithmétique.	C. moy. & C. sup. Correction devoir. Arithmétique.	Sortie
Mercredi:	C. p. & C. inf. Prières. Catéchisme.	C. moy. & C. sup. Prières. Catéchisme.	C. p. & C. inf. Lecture. Epellation. Grammaire.		C. moy. & C. sup. Tables Calcul mental.	C. p. & C. inf. Correction devoir. Arithmétique.	C. moy. & C. sup. Correction devoir. Arithmétique.	Sortie
Jeudi:	C. moy. & C. sup. Catéchisme. Hist. Sainte. Revue.	C. p. & C. inf. Catéchisme. Hist. Sainte. Revue.	C. moy. & C. sup. Analyse. Ex. de langue.		C. p. & C. inf. Tables Calcul mental.	C. p. & C. inf. Correction devoir. Arithémtique.	C. moy. & C. sup. Correction devoir. Arithmétique.	Sortie
Vendredi:	C. moy. & C. sup. Lecture. Epellation. Revue.	C. p. & C. inf. Lecture. Epellation. Revue.	C. moy. & C. sup. Correction. devoir fr.		C. moy. & C. sup. Tables Calcul mental.	C. p. & C. inf. Correction devoir. Arithmétique.	C. moy. & C. sup. Correction devoir. Arithmétique.	Sortie

APRÈS-MIDI

HEURES	1.05	1.35	2.05	2.35	2.45	3.15	3.45	4.00
Lundi:	C. p. & C. inf. Correction devoir fr. Langage.	C. moy. & C. sup. Correction devoir fr. Lexique.	C. p., C. inf., C. m. & C. sup. Leçon à tous. Hist. Canada sur tableaux	RÉCRÉATION	C. p. & C. inf. Géographie. Leçon orale commune	C. moy. & C. sup. Anglais Lecture, ortho. Gr. Trad. Parler	Donnée devoirs & leçons et des notes.	Sortie
Mardi:	C. p. & C. inf. Lecture. Correction devoir fr.	C. moy. & C. sup. Correction devoir fr. Analyse.	C. p., C. inf., C. m., C. sup. Leçon à tous Hist. du Canada sur tableaux.		C. moy. & C. sup. Géographie. Leçon commune.	C. moy. & C. sup. Anglais. Lecture, Ortho. Gr. Trad. Parler	Donnée devoirs & leçons et des notes.	Sortie
Mercredi:	C. p. & C. inf. Correction devoir fr. Langage.	C. moy. & C. sup. Correction devoir fr. Lexique.	C. p., C. inf. C. m., C. sup. Leçon à tous. Hist. du Canada. sur tableaux.		C. p. & C. inf. Géographie. Leçon orale commune.	C. moy. & C. sup. Anglais. Lecture Ortho. Gr. Trad. Parler	Donnée devoirs & leçons et des notes.	Sortie
Jeudi:	C. p. & C. inf. Lecture. Correction devoir fr.	C. moy. & C. sup. Correction devoir fr. Analyse.	C. p., C. inf., C. m., C. sup. Leçons à tous. Hist. du Canada sur tableaux.		C. moy. & C. sup. Géographie. Leçon. commune.	C. moy. & C. sup. Anglais. Revue.	Donnée devoirs & leçons et des notes.	Sortie
Vendredi:	C. moy. & C. sup. Correction devoir ang.	Ecriture cahier applic. pour tous.	C. p., C. inf., C. m., C. sup. Dessin pour tous.		Concours pour tous	Concours pour tous	Donnée devoirs & leçons et des notes.	Sortie

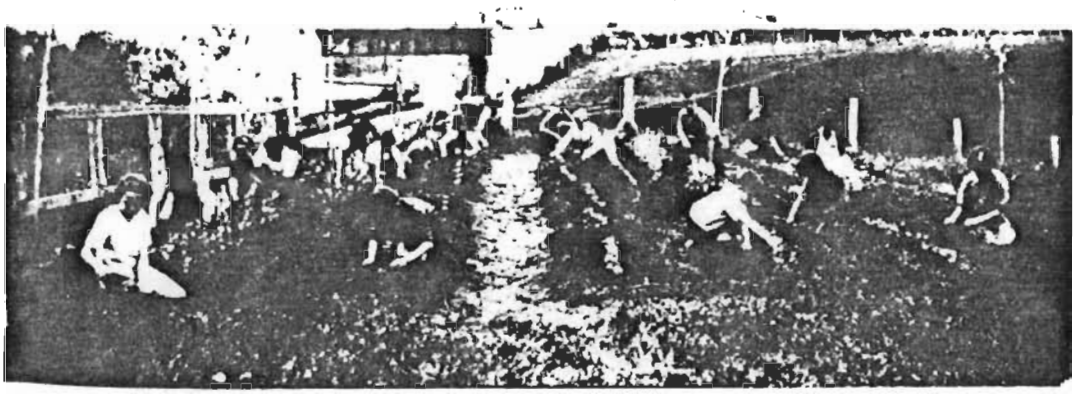
Temps alloué pour chaque matière:

Instruction religieuse.....4 heures	Géographie.....2 heures	Concours.....1 heure
Langue maternelle.....7½ "	Langue anglaise.....2½ "	Donnée des devoirs, leçons, notes.....1¼ "
Arithmétique.....6¼ "	Écriture.....½ "	Récréations.....2½ "
Histoire du Canada.....2 "	Dessin.....½ "	

ANNEXE XXIV

Le jardin à l'école*

* Dorion, J. (1979). Les écoles de rang au Québec. Éditions de l'homme, Montréal, p. 53.



Le jardin scolaire sis dans la cour de l'école de rang du Grand-Quatre à Saint-Boniface, comté de Saint-Maurice, mai 1936. (collection Esthel Pellerin-Beaudry.)

Dans ces jardins, on retrouvait des fleurs, des légumes et des arbres fruitiers. Un instituteur de l'école commerciale du village de Sainte-Claire énumère le produit de ses récoltes à l'Honorable Gédéon Ouimet, en 1877:

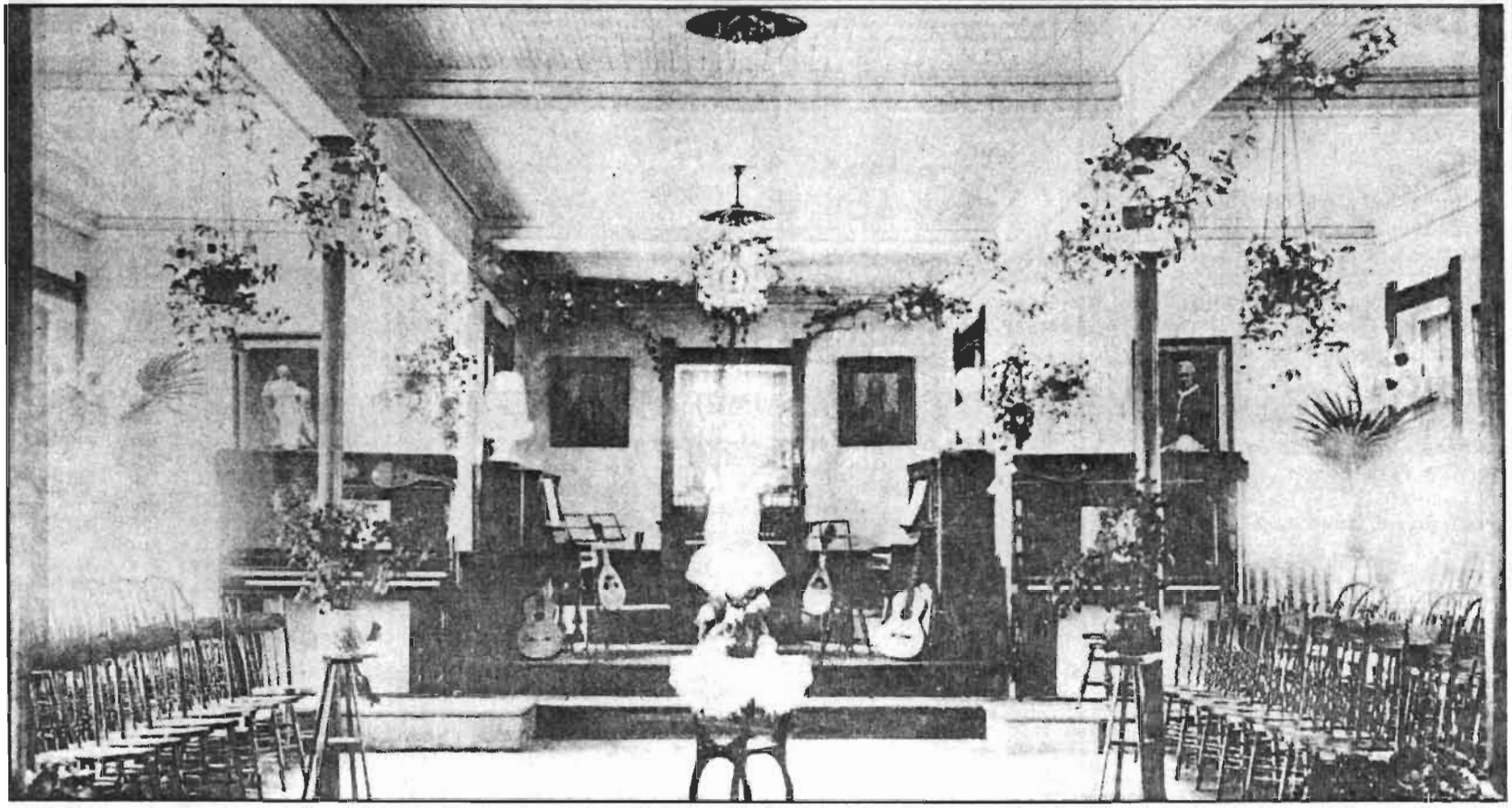
10 minots de bettes raves à vache
8 minots de bettes raves à sucre
3 minots de bettes raves à table
8 minots de carottes à vache
10 minots de choux de siam
2 minots de bettes communes
150 pommes de choux et autres légumes [37]

[37] A.N.Q., Education, no 412, 1877.

ANNEXE XXV

Les loisirs à l'école

Le coin de la photo-souvenir

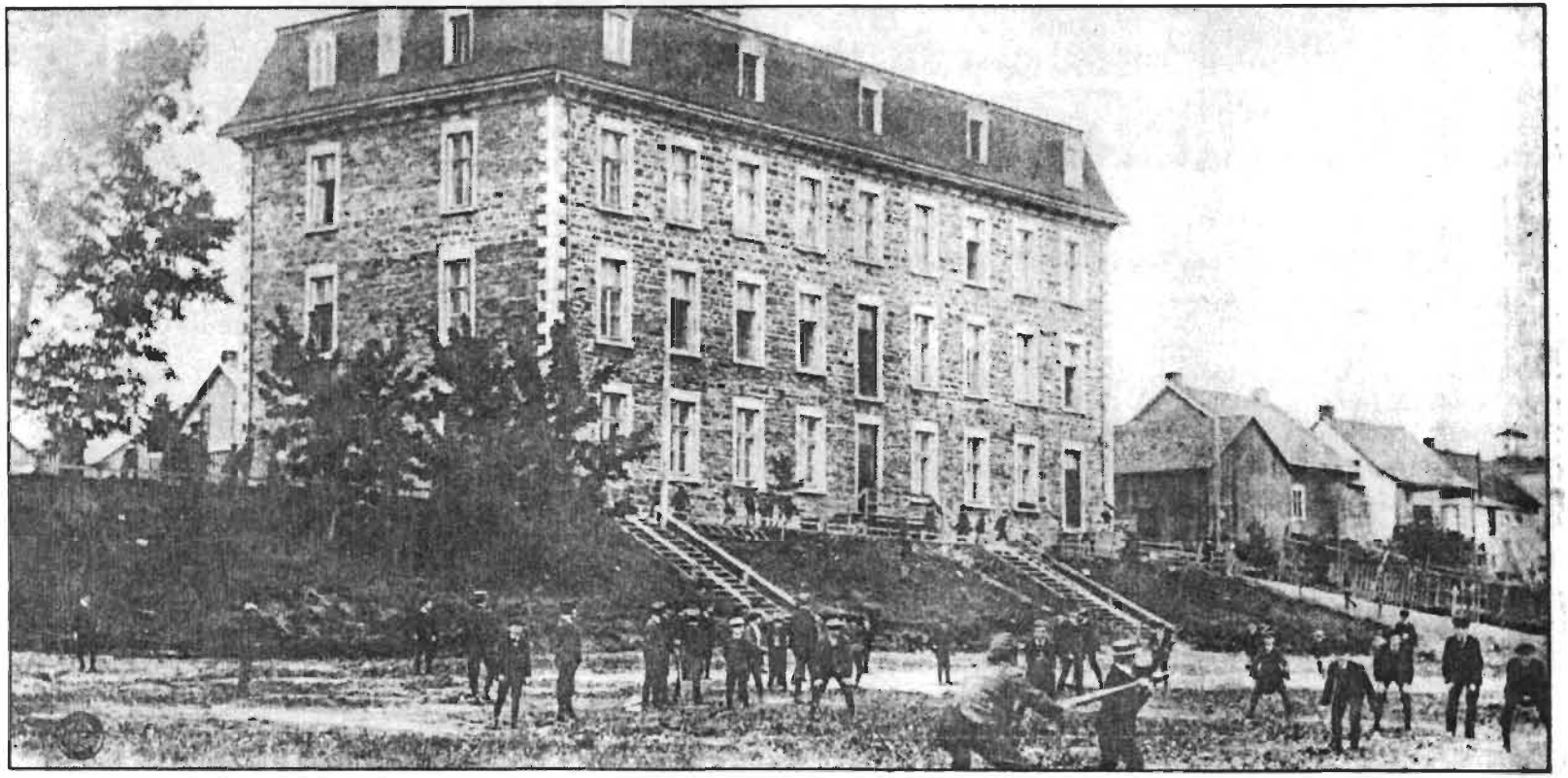


Salle de récréation du Couvent de Victoriaville

Pour souligner le 75e anniversaire du Service des archives du Séminaire de Trois-Rivières, nous vous présentons cette semaine une page de l'histoire de Victoriaville. Soucieux de l'éducation de leurs filles, les citoyens de Victoriaville souhaitaient voir s'installer une communauté religieuse dans leur localité. C'est grâce à Mgr Laflèche que deux religieuses de la Congrégation Notre-Dame vinrent y dispenser leur enseignement en 1878. D'abord situé dans une maison rachetée à monsieur Joseph-Octave Bourbeau, un couvent fut bâti en 1882 et agrandi en 1903. La salle de récréation du couvent servait aussi de salle de musique. (Reproduction: Les Ateliers photographiques de Trois-Rivières)

3167

Le coin de la photo-souvenir



Une partie de baseball durant la récréation

Pour son 75e anniversaire, le service des Archives du séminaire de Trois-Rivières en collaboration avec Les ateliers photographiques de Trois-Rivières inc., spécialiste en reproduction de copies anciennes, vous présente cette semaine une page d'histoire de la municipalité de Saint-Stanislas.

Cette photographie nous ramène au début du siècle alors que, dans la cour de récréation du collège de Saint-Stanislas, certains jeunes garçons s'adonnaient à la pratique du baseball. Ce que l'on voit de l'édifice, c'est bien sûr l'arrière du bâtiment. En effet, la façade donnait sur la rue Principale de Saint-Stanislas. Les Frères Saint-Gabriel y ont fondé le collège vers 1895.

Le Nouvelliste 5 fév. 1993

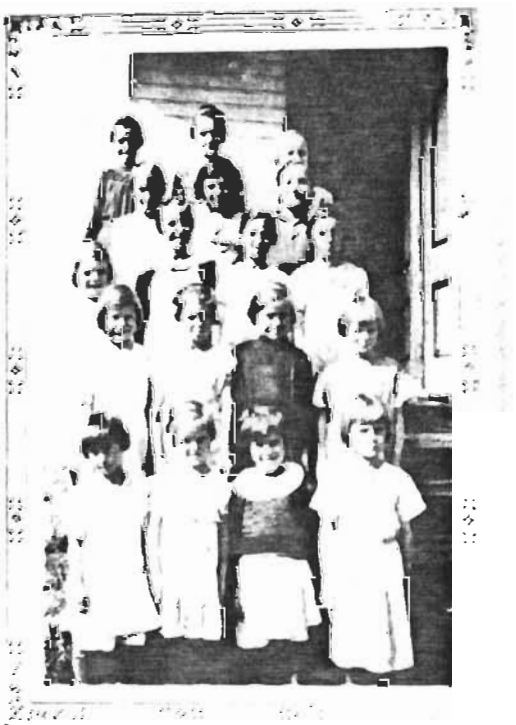
370

ANNEXE XXVI

Les photos-souvenirs*

* Prêt de M^me^ Juliette Allard de Saint-Alexis-des-Monts.

Preuve que les enfants allaient pieds nus.



Classe du Bas de la rivière
à St. Alexis. des. Monts.

ANNEXE XXVII

Le cahier de visites de l'inspecteur à l'école de Saint-Paulin

Cahier de Visites

Le 10 juin, 1911, en compagnie
du Révd. Mr. J. E. Lafleche
Ptre Curé, de Mr. S. Guimond,
Sec.-Trés. et de MM. les
Commissaires soussignés,
J'ai fait la seconde
visite de cette école.
153 élèves présents sur
186 d'inscrits, l'assistance
moyenne étant de 164.
Note d'examen: "Très-bien".
Dauze volumes ont été
donnés en récompense
aux élèves les plus
méritants.

1°
2°
3°
4°
5°
6°
7°

8°
9°
10°
11°
12°

Un jour de congé est donné
J. A. E. Le Fleck Pr. Curé
Simon Guimond Ptre
Léandre Normand
Olivier Paquin
Pierre Alexis Bergeron
Adam Savoie

Jos. V. Beaumier.
Ptre.

Le 24 mai 1912, en compagnie des Commissaires soussignés j'ai fait la seconde visite annuelle de cette école dont les progrès sont constants. 144 élèves sont présents sur 219 d'inscrits, l'assistance moyenne a été de 190.

Note d'examen: "Très-bien." Des récompenses ont été données aux élèves les plus méritants.

Un jour de congé.

Hercule Abram
Simon Guimond, C.C.
Jos. V. Beaumier.
Insp. d'écoles.

Le 31 octobre 1946.
Visite des 5 classes de cette école.
La discipline est bonne. Les cahiers appliqués indiquent un travail sérieux et structuré. On sera lire beaucoup et calculer mentalement. Que nos enfants s'intéressent à l'école et nous aurons toujours la clef des succès. Je félicite les Religieuses de cette maison pour leur zèle et leur dévouement. Je souhaite à tous santé et succès.
L.N. Lagacé P.C.

Le 7 mars 1947
Visite des 5e classes de l'école. J'étais accompagné de M. le Président. La discipline est excellente. Le programme est à point. Les cahiers sont propres et appliqués. Le travail est donc sérieux. On fait réellement

oeuvre de formation. On soigne le langage. Les travaux manuels sont à l'honneur. Je félicite les Religieuses et leurs élèves. Je donne un congé. 14 octobre en récompense.

L. Lagné I.E.

le 31 octobre 1947.

Visité de cette (classe), école. Les 3 classes fonctionnent normalement. On s'efforce de rendre l'enseignement actif. L'ensemble est gai et ponctuel. Les cahiers dénotent un travail sérieux. Veillons à l'idéal. Regardons l'Etoile. Aimons notre travail. Pour Dieu et la Patrie. Bonne santé et succès à tous.

L. Lagné I.E.

le 2 avril 1948

J'ai visité les 3 classes de cette école. Tous les élèves étaient présents. La tenue est excellente. Les cahiers dénotent un travail sérieux. On préparera les examens de promotions et du Certificat d'études.

On fera beaucoup d'école active par les centres d'intérêt. J'aurai parlé beaucoup et agi de même. Un congé. Toutes mes.

M. Gagné p.é.

Le 11 nov. 1948.

En ce jour, j'ai visité les 3 classes des Religieuses de cette maison. La fréquentation est parfaite. La discipline est très bonne. Les cahiers sont appliqués et dénotent un bon travail. On s'efforce d'entrer dans l'esprit du nouveau programme par les centres d'intérêt et l'école active. Je encourage ce travail de formation. Je suis content des classes, et j'espère qu'on aura une année très fructueuse. Beaucoup de courage pour l'arithmétique. Bonne santé et succès à tous.

M. Gagné p.é.

ANNEXE XXVIII

La préparation de classe signée par l'inspecteur*

* Prêt de M^me^ Colette Baribeau, professeure à l'UQTR.

J. M. J.

3e année, filles

Préparations de classe

1955-1956

M. Boudlette

Lundi, 28 novem

Religion : C'est le temps de l'Avent. Explic. Cat. 217 à 236

Lect. silencieuse p. 44. Epell. 4e colonne p. 42. Liv. maître p. 56-57

Grammaire : L'article p. 36.

Conjugaison : Finir - 2e groupe. (Gr. p. 78 no. 22)

Mathématiques : Ecole p. 209 no. 5
Multiplication
Additions + soust.
Arith p. 73-74 - Prob. p. 79

H. Canada : Concours. Géographie concours

Dessin : Terminer l'étude des couleurs second

Leçons : Cat. 217 à 236
Lect. p. 44 - Epell. 4e col. p. 42
Gram. 14-15-16.
Arith : X 1 à 6
Géog.

Devoir : Arith : p. (6-2 no. 4) p. 74 no. 2.

Mardi, 29 novembre.

Religion: Voir Ecole l. 157
237 à 285

Mathématiques: Comptage par coeur 2,800 à 2.900
Comb. add + soust. × et ÷
Soust. p. 73 1re Probl. école p. 210 -
Additions l. 38 no. 3.

Français: Lect. p. 45 - Epell. les 4 colonnes.
Copie - Un enterrement de bourbée
Dictée: Voir ex. de gram. p. 78 no 22
Analyse: Mots de la dictée
Rédaction: l. lect. p. 43 -

Géog. Voir Ecole Nov.
Cons. usuelles. Le soleil

Leçons Cal. 237 à 285
Lect. p. 70: Epell. les 4 colonnes v. 42
Gram. 17 - 18 - 19 -
Arith: Table 6 (6×1 à 6×5 = 30)
Géog p. 28
Devoir: Copie dictée p. 42 en soulignant les noms propres

Mercredi, 30 novembre.

Religion : 285 à 332 Voir Elève p. 3
Revision

Arithmétique : Comptage rapide - additions (Tables
Repasser combinaisons + − × ÷
Test. p. 24.
Soust. emprunt p. (72)-65-70-77
Add. p. 714. Mult. p. 88
Prob. Arith p. 69 - No 5 et suite

Français : Lect. p. 45 - Epell. 4e colonne feuille
Conjugaison : 2e groupe. Ex. g. no. 235
Dictée : Voir Ecole p. 172.
Texte : 3e et 4e par. p. 173.

Con. usuelles. Le soleil - Voir Elève.

Leçons. Cat. 285 à 332
Lect. p. 45 - Epell. jusqu'à huile
Gram. 20 à 23 - Arith jusqu'à 6 × 8 = 48)
Géog. p. 29 -
Devoir : Arith. p. 54 no 1 -

J. M. J.

Jeudi, 1er decembre

Religion : Cah. 333 à 354. Pour aller au ciel il faut observer les commandements de Dieu et de l'Eglise. Charité

Arithmetique : Comptage rapide au tableau + —
Multiplication orales - à 6 -
Numération : Voir Ecole déc. p. 282
Chiffres romains XI - XII - X —
Mesures - p. 283
Problèmes - Arith. p. 55 nos 1. 2. 3. —

Francais : Lect Etude de la 11e leçon
Epellation : Feuilles.
Texte Ecole p. 172 - Les cigales.
Conjugaison - au present chérir grand maman
Ex. gram. 237. 238.
Dictée : L'école - p. 173 -

Con. usuelles. La lune (Voir l'Eleve)
Dessin : Colorier le timbre de Noël
Leçons : Cat. 333 à 354 - Lect. p. 45 - Epell. atmosphère
Gram. 23 - 24 - Arith. 6x8 - 48 : — 6x9 = 54
Géog. p. 30
Devoir : Copier 3e parag. lect. p. 44

Vendredi, 2 décembre

Religion : 358 à 381

Arithmétique : Comptage rapide + −
Combinaison × et ÷
Multiplications orales par cartes
Problèmes p. 41 p. 43 no 1
p. 50 - 51 - 53 -
Divisions - p. 57
Chiffres romains - école

Français : Lecn. épell - Grammaire Finir.
Conjuguer : chérir - grand- maman -
Gram. no 25 à 28 -

Revision H. Canada - Géog. - Connaissances -

Leçons : Cat. 358 à 381
Épell. jusqu'à une histoire.
Gram. 25 à 28 - Arith comb. 6 x 9 : 54
Géog. p. 31
Devoir : Copier 3 premiers paragraphes lect. p. 44 - souligner les noms fem. sing.

ANNEXE XXIX

La chronique des commissions scolaires en 1905 «salaire»*

*A- L'Enseignement Primaire (1905). p. 5-6.

*B-Salaire médian 1945-1964

*Melloulsi, M. (1989). Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964), p. 328.

A. Enseignement Primaire 1905

Petite chronique des commissions scolaires

A l'unanimité, les commissaires d'écoles de Repentigny, comté de l'Assomption, ont adopté une résolution par laquelle les trois institutrices de leur municipalité reçoivent, cette année, $175 au lieu de $150, l'année dernière. Voilà un bel exemple : nous sommes convaincu qu'il n'est pas isolé.

∴

Pourquoi quelques municipalités, contrairement à leurs intérêts, persistent-elles à payer moins de cent piastres aux institutrices ? Le nombre de ces municipalités diminue d'année en année, mais il est encore trop grand. Les institutrices devraient être mieux payées que les servantes.

∴

En parcourant le rapport du Surintendant de l'Instruction publique, nous remarquons que plusieurs municipalités payent $150 pour une institutrice d'école élémentaire et $200 pour une institutrice d'école modèle. Les autres municipalités qui le peuvent devraient en faire autant : elles feraient preuve de patriotisme.

∴

Il se rencontre encore des commissions scolaires qui engagent les institutrices *au rabais*. Le nombre de ces commissions va diminuant : mais il ne devrait plus y en avoir une seule. Les institutrices qui ont assez peu de dignité pour s'engager au rabais sont peu zélées, et préparées médiocrement, d'ordinaire.

En quelques endroits, l'engagement des instituteurs et des institutrices se fait publiquement. A cette occasion, ces instituteurs et ces institutrices sont parfois l'objet de propos humiliants. La loi n'astreint pas le personnel enseignant à une semblable humiliation. Plusieurs inspecteurs d'écoles nous assurent que ces municipalités où l'on soumet ainsi les titulaires à la torture publique sont très rares aujourd'hui : tant mieux !

* * *

L'année dernière, les commissions scolaires se sont assez bien conformées au règlement qui les oblige à chauffer, balayer et laver les classes. Cette année, nous espérons que partout on se montrera généreux sur ce chapitre.

* * *

Chaque année, de nombreuses maisons d'écoles sont renouvelées. Très bien. Mais il existe encore un certain nombre de bâtiments scolaires qui sont mal notés par les inspecteurs d'écoles. Sans nul doute que d'ici à l'année prochaine les commissions scolaires visées se feront un point d'honneur de loger les élèves convenablement.

* * *

Voici la liste des comtés où les institutrices catholiques des écoles élémentaires ont reçu, en 1904, les traitements les plus élevés : Chambly, $163 ; Hochelaga, $161 ; Laprairie, $154 ; Laval, $152 ; Deux-Montagnes, $148 ; Argenteuil, Huntingdon et les Iles-de-la-Madeleine payent $139 ; Brome, $138 ; Jacques-Cartier, $136 ; Labelle, $134 ; Iberville, $133 ; Châteauguay, $132 ; Compton, $131 ; L'Assomption, $130 ; Bagot et Berthier, $127 ; Beauharnois, $126.

Nous espérons que les municipalités des autres comtés s'efforceront d'atteindre au moins le chiffre $125 comme traitement moyen. Quand on considère toute l'importance des fonctions de l'institutrice, la somme de $125 ne constitue qu'un bien modeste salaire.

Depuis 1897, la moyenne du traitement des institutrices catholiques des écoles élémentaires de la campagne s'est élevée de $107 à $118 pour toute la province. Que les commissions scolaires ne s'arrêtent pas dans la voie du progrès. Avant longtemps, cette moyenne devrait être portée à $125 pour chaque comté.

B. Salaire médian 1945-1964

TABLEAU 9

Salaire médian du personnel enseignant breveté des écoles catholiques publiques selon le sexe et l'état de vie, 1945-1964

Année	Laïques		Religieux	
	F	H	F	H
	($)		($)	
1944-1945	585	2 389	504	670
1951-1952	980	2 880	966	1 429
1954-1955	1 296	3 259	1 041	1 615
1960-1961	2 408	4 888	1 773	3 153
1963-1964	3 548	6 015	2 578	4 769

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1944-1945; 1963-1964; RSDIP, 1961-1962.

ANNEXE XXX

Laure Gaudreault selon la revue Nouvelles CEQ mars-avril 1996

La fondation Laure-Gaudreault

L'Association des retraitées et retraités de l'enseignement du Québec (AREQ) met présentement sur pied une fondation qui portera le nom de la pionnière du syndicalisme enseignant, Laure Gaudreault.

Les fonds recueillis serviront prioritairement à

- aider matériellement les retraitées et retraités de l'enseignement qui sont défavorisés sur le plan affectif, matériel, physique, religieux ou spirituel;

- favoriser les recherches médicales en vue de dépister, traiter, soigner et guérir les membres de l'AREQ frappés par la maladie;
- venir en aide financièrement à des oeuvres de jeunesse ou à des jeunes dans le besoin.

Un manoir pour retraités de l'enseignement à Sainte-Foy et un mont des Laurentides dans Charlevoix honorent aussi la mémoire de cette institutrice rurale (décédée en 1975) qui a été à l'origine du premier syndicat d'enseignantes en 1936, de la CIC (ancêtre de la CEQ) en 1946 et de l'AREQ en 1961.

L'Association soulignera d'ailleurs son trentième anniversaire de fondation lors de son Congrès à Laval des 14, 15 et 16 mai 1991. La présidente actuelle de l'AREQ est madame Francine Gagnon; originaire des Bois-Francs, cette ex-enseignante et militante syndicale est la première femme à assumer la direction de l'AREQ depuis Laure Gaudreault.

La naissance du syndicalisme enseignant

L'effroyable crise économique qui, après le "krach" boursier de 1929, s'abat sur le Québec comme sur le monde entier au cours des années 1930 provoque une profonde récession qui se prolongera jusqu'à la toute veille de la Seconde Guerre mondiale. Cette crise suscite tout au long de la décennie une période d'instabilité sociale et politique. Elle entraîne également des conséquences désastreuses pour le système d'éducation et, plus encore, pour les institutrices et les instituteurs. Cette crise est aussi à l'origine, en 1936, de la naissance du syndicalisme enseignant à La Malbaie. Dix ans plus tard, en 1946, la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec (CIC), l'ancêtre de l'actuelle CEQ, est fondée.

Du fait de l'appauvrissement, au cours des années 1930, d'une large partie de la population et de la propagation de la misère dans les villes comme dans les campagnes, les commissions scolaires voient leurs revenus connaître une réduction notable. Elles répercutent ce manque à gagner sur la rémunération déjà insatisfaisante de leur personnel enseignant.

À Montréal, par exemple, l'augmentation statutaire annuelle de la rémunération des enseignantes et des enseignants de la commission scolaire catholique est supprimée en 1932. Deux ans plus tard, leurs salaires sont diminués dans des proportions variant entre trois et dix pour cent.

Déjà largement sous-payés par rapport à leurs collègues protestants, les instituteurs catholiques des villes se retrouvent aux prises avec des conditions de vie fort difficiles. Les institutrices qui disposent en moyenne d'une rémunération équivalant à la moitié de celle de leurs confrères, connaissent, pour leur part, un sort encore moins enviable.

« Laure Gaudreault fut le cerveau le plus puissant à avoir passé chez les [illegible] »

La crise frappe très fort à la campagne

Mais c'est dans les campagnes, plus particulièrement dans les écoles de rang où travaille alors la vaste majorité des institutrices laïques, que la crise économique a les effets les plus graves et les plus pernicieux.

Déjà, les institutrices rurales subissent, depuis toujours pourrait-on dire, des conditions de travail véritablement lamentables. Ainsi, afin de susciter une concurrence propice au maintien des salaires les plus bas, les commissions scolaires les congédient systématiquement à la fin de chaque année avant de les réembaucher par la suite. Qui plus est, elles ne bénéficient d'aucune forme d'aide quand elles sont malades ou quand elles prennent leur retraite.

Si on ajoute à cela le caractère extrêmement pénible des trava d'entretien qu'elles doivent assumer, l'interdiction de se marier leur est imposée, la pression sociale et la surveillance constante d elles font l'objet de la part notamment des curés, sans compter l'iso ment physique et la solitude morale qui est leur lot quotidien, on s'étonnera pas que la durée moyenne de l'exercice de la profess d'institutrice rurale se situe alors à aussi peu que six années.

On s'en étonnera d'autant moins que nombre d'entre elles reçoivent même pas de quoi pourvoir aux exigences les pl élémentaires de la vie. Elles doivent souvent faire appe leurs proches pour combler la différence. Plusieurs ins tutrices reçoivent à peine 150 $ par année, c'est-à-dire en ron trois fois moins que ce que gagne annuellement u emballeuse travaillant dans les grands magasins Montréal à la même époque. Comble de l'indécence, un c tain nombre d'entre elles doivent utiliser une partie de ce maigre pitance pour payer elles-mêmes le bois de chauffa de leur école.

Face à de telles pratiques et, surtout, devant la vag de compressions salariales qui déferle sur toutes les régions à l'oc sion de la crise économique, quelques mouvements de protestati collective se manifestent.

1929 : Les premières protestations

Ainsi, en 1929, quatre institutrices de Cap-Chat quittent le classe pour protester contre le fait qu'on ne leur verse pas l arrérages de salaire promis. En 1933, une dizaine d'institutric d'Alma ferment les portes de leurs écoles pendant dix jours pour pr tester contre la retenue de leur salaire. En 1934, les institutrices les instituteurs de Montréal s'élèvent sans succès contre les cour res qu'on veut leur imposer. En 1936, les neuf institutrices de C aux-Meules aux Îles-de-la-Madeleine quittent leur poste pour fa pression sur les commissaires afin de les obliger à verser le sala qu'ils leur doivent.

En 1936, se produira aussi un événement qui servira déclencheur au mouvement de syndicalisation du corps enseigna québécois. Cette année-là, en effet, le département de l'Instructi publique, qui tient lieu de ministère de l'Éducation depuis que cel ci a été aboli en 1875, décide enfin de hausser à 300 $ le salaire mi mum annuel des institutrices rurales. Mais, à peine quelques m plus tard, le gouvernement nouvellement élu de Maurice Duples cède aux pressions des commissions scolaires et réduit cette rém nération déjà misérable à 250 $ par année.

Une femme remarquable se lève

C'en est trop ! Ce recul gouvernemental sera l'ultime gout d'eau qui fera déborder le vase. Une femme remarquable va alors lever, rassembler autour d'elle d'abord les institutrices rurale ensuite l'ensemble des instituteurs et des institutrices du Québec se consacrer à l'exigeante mission de leur redonner leur dignité de faire entendre leur voix dans la société.

« Assurer le pain quotidien à ses membres »
- Laure Gaudreault

1. Cette femme se nomme Laure Gaudreault. Institutrice de carrière dans la quarantaine, plus âgée donc que la plupart de ses consoeurs, elle a longtemps enseigné dans les régions du Saguenay et de Charlevoix. Elle a été une des premières directrices d'école à Alma. Ses professeurs diront plus tard d'elle qu'« elle fut le cerveau le plus puissant à avoir passé chez les Ursulines ». Celles et ceux qui l'ont bien connue la décriront aussi, notamment, comme « une artiste de la langue française ».

En 1936, ayant quitté l'enseignement, elle est journaliste au quotidien *Le Progrès du Saguenay* où elle rédige la page féminine. Elle y prend la défense des institutrices rurales et plaide en faveur de l'amélioration de leurs conditions de vie. Dans l'édition de ce journal du 23 septembre 1936, elle affirme la nécessité de former « un puissant groupement des institutrices de la province » et s'interroge sur les moyens de le constituer. « Qui, demande-t-elle, se fera l'apôtre et le promoteur de l'Association des institutrices rurales ? »

Elle pense d'abord que ce rôle pourrait être assumé par l'inspecteur régional de l'Instruction publique qui lancerait un mot d'ordre en ce sens à ses inspecteurs locaux. Mais celui-ci lui fait comprendre qu'il est dans l'impossibilité d'agir lui-même. Il lui offre plutôt son soutien si elle décide de s'atteler à cette tâche.

Dès ses tout premiers pas, l'Association affirme clairement son caractère à la fois professionnel et syndical.

Les femmes font des gains

Le contexte dans lequel une telle action pourrait être lancée par Laure Gaudreault est relativement favorable.

D'abord, le statut de la femme dans la société québécoise est alors en profonde transformation. Depuis 1911, les facultés universitaires, surtout il est vrai à l'Université McGill, ouvrent peu à peu leurs portes aux femmes. Depuis 1918, les femmes ont gagné de haute lutte le droit de voter et d'être députées au niveau

2. fédéral et dans la plupart des provinces canadiennes. Ce n'est certes pas encore le cas au Québec mais, menées par les Idola Saint-Jean et Thérèse Casgrain, les suffragettes québécoises manifestent année après année pour conquérir ce droit qu'elles obtiendront enfin en 1940. Depuis 1929, sur décision du Conseil privé de Londres, les femmes canadiennes sont reconnues comme étant des « personnes ». Auparavant, en vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, le terme « personne » n'incluait pas les femmes, ce qui entraînait, entre autres conséquences, leur exclusion du Sénat. Par ailleurs, depuis 1931, les femmes mariées ont enfin obtenu le droit légal de toucher leur propre salaire quand elles travaillent. Avant, le salaire des femmes mariées en communauté de biens pouvait être remis au mari qui était libre d'en disposer à son gré ! Enfin, en 1934, une première grande grève s'est tenue dans l'industrie du vêtement et les femmes y ont joué un rôle majeur.

Les femmes québécoises ont donc entrepris leur longue marche vers l'égalité. L'œuvre de Laure Gaudreault s'inscrira naturellement dans ce mouvement de fond. Par ailleurs, le syndicalisme est alors en expansion dans la société québécoise.

3. Enfin, tant dans la hiérarchie du département de l'Instruction publique que dans celle de l'Église catholique, nombre de personnes ont alors pris conscience de la misère des institutrices rurales. Laure Gaudreault sait pouvoir bénéficier, sinon d'un soutien officiel, du moins d'une certaine complicité de leur part.

Ainsi, le 17 octobre 1936, trois semaines après la parution de son appel dans *Le Progrès du Saguenay*, Laure Gaudreault prend la parole devant un groupe d'institutrices de La Malbaie réunies à l'occasion d'une conférence pédagogique organisée par l'inspecteur des écoles. Elle leur expose son idée de créer une association. « Le meilleur avocat de sa cause, c'est encore soi-même », leur dit-elle. Son projet est accueilli avec enthousiasme.

L'école est un lieu où il y a une équipe; le principal c'est l'enseignant qui est tout simplement là pour aider l'organisation.
- Thérèse Baron

1936 : Fondation de l'Association catholique des institutrices rurales

Le 2 novembre suivant, une trentaine d'institutrices de La Malbaie se réunissent et fondent l'Association catholique des institutrices rurales (ACIR). Des élections se tiennent et Laure Gaudreault devient secrétaire de l'association alors que sa sœur, Marguerite, en assume la présidence. Une première levée de fonds syndicale permet de recueillir sur-le-champ 6,25 $. Le curé de La Malbaie donne immédiatement son appui à l'initiative en cours. L'évêque de Chicoutimi, dans une lettre datée du 23 novembre, consacre, pour sa part, le droit de cité de la nouvelle Association.

Dès ses tout premiers pas, l'Association affirme clairement son caractère à la fois professionnel et syndical. Certes, elle sera un instrument de reconnaissance sociale de la profession, de même qu'un lieu d'entraide et de formation pédagogique pour les institutrices. Mais elle sera aussi et plus encore un outil de défense et de promotion de leurs intérêts économiques.

Dès ses tout premiers gestes, l'Association fait preuve également d'une détermination exemplaire et d'une combativité peu

4. commune. Laure Gaudreault et ses compagnes, utilisant d'abord le bouche à oreille, expédiant aussi par centaines des lettres aux institutrices des quatre coins du Québec, mettant par ailleurs à contribution les pages féminines des journaux régionaux, multiplient les appels à la syndicalisation.

Elles invitent les institutrices rurales, pour faciliter les réunions, à s'organiser sur la base des districts des inspecteurs scolaires; pour assurer le caractère démocratique de l'association, à choisir par élection un comité exécutif; pour garantir leur légalité, à s'incorporer en vertu de la Loi des syndicats professionnels; pour faciliter leur reconnaissance, à se doter d'un aumônier.

Les résultats ne se font pas attendre. Le mouvement fait rapidement boule de neige. Ainsi, le 12 février 1937, les institutrices de Jonquière créent leur association; le lendemain, c'est au tour de celles de Saint-Joseph d'Alma de se regrouper; deux jours plus tard, les institutrices de Chicoutimi emboîtent le pas. Le 19 du même mois, Laure Gaudreault se rend à Québec à la tête d'une délégation d'institutrices, force les portes du Secrétaire général de la Province et l'oblige à entendre une requête exprimant trois de leurs grandes revendications : le rétablissement du salaire minimum à 300 $ par année, la modification en leur faveur de la Loi du fonds de pension et le rétablissement des

primes de long service dans l'enseignement. Le même soir, toujours à Québec, elle jette les bases de ce qui deviendra bientôt la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR).

Dans les semaines suivantes, d'autres associations sont mises sur pied à Valleyfield, Saint-François-Xavier de Shefford, Baie-Saint-Paul, Thetford Mines, Montmorency, Saint-Félicien, Sainte-Anne-de-la-Pocatière et Saint-Anselme. De sorte qu'en juillet 1937, à peine neuf mois après la fondation de la première association, Laure Gaudreault est à même de convoquer les 13 associations déjà existantes à un premier congrès de la Fédération qui se tient à La Malbaie. Pas moins de 300 institutrices provenant de quelque 40 comtés répondent à son invitation.

1936 : Laure Gaudreault devient présidente de la FCIR

Élue à la présidence de la Fédération et libérée à temps plein pour en assurer le rayonnement, Laure Gaudreault redouble d'efforts pour regrouper en une seule grande organisation syndicale l'ensemble des institutrices rurales. Elle ne ménage ni son temps, ni sa parole, ni sa plume qu'elle déploie avec vigueur dans les pages de *Notre petite feuille*, le journal de la Fédération qu'elle a créée. Ses efforts seront couronnés de succès. En une décennie, soit de 1936 à 1946, pas moins de 69 associations différentes rassemblant quelque 7 000 institutrices rurales se constituent dans toutes les régions du Québec.

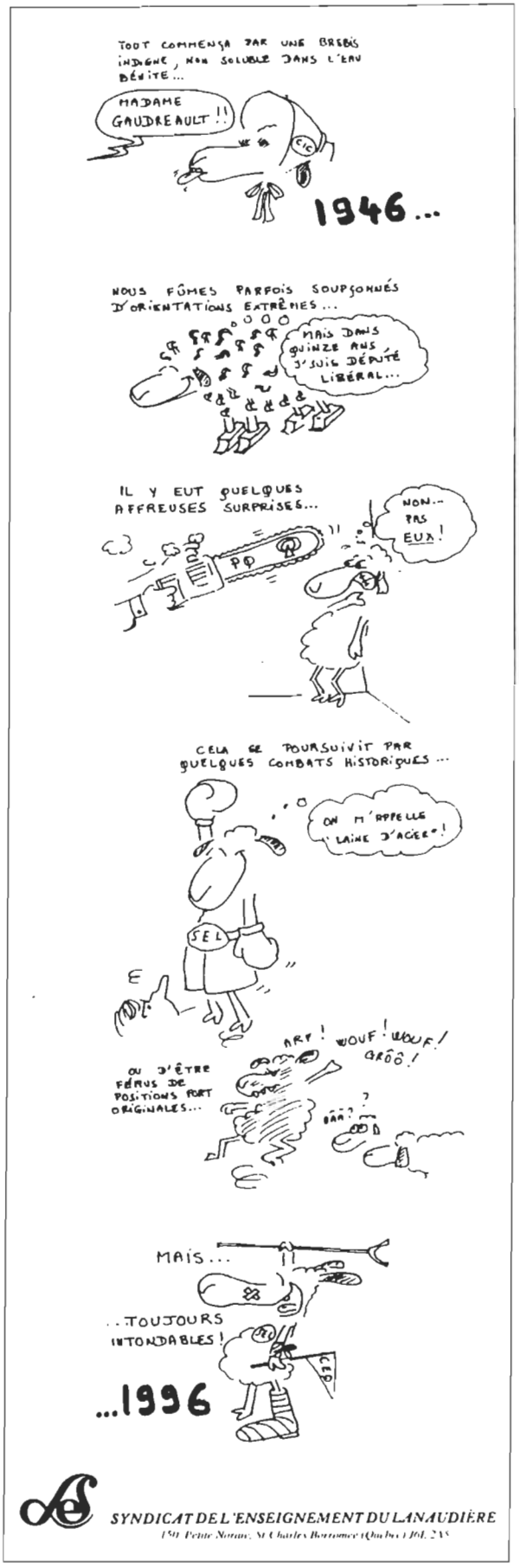
De 1936 à 1946, pas moins de 69 associations différentes se constituent dans toutes les régions du Québec.

On imagine mal aujourd'hui la volonté qu'il fallait alors déployer simplement pour rejoindre une par une les institutrices isolées dans leurs écoles, pour renouveler chaque année leur adhésion et recueillir du même coup une cotisation qu'elles prélevaient de leur propre chef sur un salaire insuffisant. Songeons aussi à la peur qu'il fallait sans cesse combattre, peur de perdre son emploi ou de subir des représailles des commissions scolaires, peur omniprésente et souvent justifiée à l'époque.

De leur côté, les instituteurs ruraux, beaucoup moins nombreux, fondent leurs premiers syndicats à partir de 1937. Ils se regroupent en 1939 au sein de la Fédération provinciale des instituteurs ruraux (FPIR).

1942 : Léo Guindon devient président de l'Alliance

Dans les villes, entraînés par les institutrices et les instituteurs de Montréal qui, dès 1936, ont repris en main leur « Alliance » (qui était depuis 1919 une association de boutique dont le président était nommé par la commission scolaire) et qui ont obtenu peu après le rétablissement des salaires coupés à l'occasion de la Crise, des syndicats sont aussi créés. À Québec, Trois-Rivières, Hull, Verdun et ailleurs. En 1942, la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et villes (FICV) est fondée. Le leader de l'Alliance des professeurs de Montréal, Léo Guindon, en prend la présidence.



1 Inspirés par Laure Gaudreault, c'est donc l'ensemble des institutrices et des instituteurs du Québec qui entreprennent au cours de cette décennie de s'unir et de faire reconnaître et respecter leur profession. Comme l'affirmera plus tard cette femme exceptionnelle, « ce n'est que le jour où les institutrices rurales ont pris sur elles de rompre le silence pour proclamer à toute la province qu'elles étaient victimes de la plus criante injustice sociale, et que, point satisfaites de cette condition de misère imméritée, elles étaient bien résolues à en sortir, que l'opinion publique s'est émue et que les autorités intéressées se sont décidées à faire un pas. »

Les instituteurs ruraux fondent leurs premiers syndicats en 1937.

Les années 1936-1946 ne sont pas que des années de rassemblement pour les institutrices et les instituteurs. Elles sont aussi des années de formation. Ainsi, la Fédération catholique des institutrices rurales met sur pied pas moins d'un millier de cercles pédagogiques.

Mais plus encore, les années 1936-1946 sont des années de luttes incessantes pour améliorer les conditions de vie du personnel enseignant, particulièrement celles des institutrices rurales.

En 1938, le salaire minimum de ces dernières est établi à 400 $ par année. Mais, une fois encore, le gouvernement Duplessis se plie aux pressions des commissions scolaires et supprime, par arrêté ministériel, cette ordonnance. Guidée par Laure Gaudreault, la Fédération catholique des institutrices rurales fait du rétablissement de cette ordonnance son cheval de bataille et organise protestations sur protestations tout au long de l'année 1939. Pour la première fois, les institutrices affrontent directement l'État québécois et remportent la victoire. Le salaire minimum est rétabli à 400 $ en 1940, peu après l'arrivée au pouvoir du Parti libéral de Godbout.

De 1940 à 1946 : 1 000 conventions collectives sont signées

La même année, les premières conventions collectives sont négociées entre des syndicats d'institutrices et des commissions scolaires : à Port-Alfred le 5 mai et à Jonquière, cinq jours plus tard.

2 Elles se multiplient ensuite à un rythme vertigineux.

De 1940 à 1946, environ 1 000 conventions collectives seront signées par les associations membres de la Fédération catholique des institutrices rurales. Il y a alors, faut-il le rappeler, quasiment autant de commissions scolaires que de municipalités. On devine sans peine l'extraordinaire effort syndical que pouvait représenter la poursuite d'un aussi grand nombre de négociations, en même temps, avec une telle pléthore d'employeurs.

En 1944, le gouvernement libéral de Godbout adopte de nouvelles lois du travail qui auront notamment pour effet de permettre aux associations d'institutrices et d'instituteurs de "s'attaquer" aux commissions scolaires les plus récalcitrantes à la négociation : la Loi des relations ouvrières et la Loi des différends entre les services publics et leurs salariés.

Dans un contexte tel celui qui prévaut alors où la grève est interdite dans les services publics, l'obligation qui est désormais faite aux parties de recourir à l'arbitrage en cas de mésentente devient une arme puissante entre les mains des syndicats. Ils l'utiliseront d'autant plus aisément que, la prospérité économique des années de guerre les favorisant, leurs conditions de travail et leurs salaires se situant par ailleurs à un niveau tellement bas, le recours à l'arbitrage obligatoire se traduira presque toujours par des gains significatifs.

La première convention collective d'enseignants a été signée à Port-Alfred en 1940. Dans ce temps-là, les salaires montaient de 10 $ pour atteindre 400 $ par année. - Stéphanette Potvin

3 Toujours en 1944, la Fédération catholique des institutrices rurales met de l'avant une convention collective type et lance une vigoureuse campagne en faveur d'un salaire minimum de 600 $ par année. En moins d'un an, elle parvient à obtenir quelque 200 sentences arbitrales obligeant autant de commissions scolaires à offrir ce minimum salarial.

1946 : Fondation de la CIC

En somme, l'action syndicale menée par Laure Gaudreault, par Léo Guindon et par l'ensemble des associations d'institutrices et d'instituteurs créées à leur instigation aura permis d'améliorer considérablement les conditions de vie du personnel enseignant de cette époque. Nombre d'institutrices rurales, par exemple, auront vu leur salaire doubler, sinon tripler, en moins d'une décennie.

Toutefois, ce progrès demeurera relatif, comme en témoigne l'écart salarial important qui se maintient tout au long de cette période entre le personnel enseignant de l'Ontario et celui du Québec. Ce progrès s'avèrera aussi précaire, en particulier pour les institutrices et les instituteurs des milieux ruraux qui, en 1946, se verront déposséder du droit de recourir à l'arbitrage obligatoire par le gouvernement Duplessis revenu au pouvoir et qui devront de ce fait subir pendant longtemps une stagnation de leur rémunération et de leurs conditions de travail.

En 1938, le salaire minimum des instituteurs ruraux est établi à 400 $ par année.

Entre-temps, les trois fédérations d'institutrices et d'instituteurs auront entrepris de s'unir, d'abord autour de revendications communes, ensuite en une même organisation. En décembre 1945, elles se regrouperont pour former la Corporation des instituteurs

« Le militantisme : un élément essentiel au mouvement » - Léo Guindon

4 catholiques (CIC), ancêtre de l'actuelle Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Imprégnée de la doctrine sociale de l'Église, la Corporation accueillera dans ses rangs non seulement le personnel enseignant catholique mais également les directeurs d'école et les cadres des commissions scolaires.

Au nom de l'unité syndicale mais aussi en conformité avec l'idéologie du temps qui accordait la primauté aux hommes, Laure Gaudreault s'effacera devant Léo Guindon à la présidence, se contentant de la vice-présidence. Elle acceptera aussi un mode de représentation dans les instances de la Corporation qui avantagera les instituteurs urbains, pourtant moins nombreux que les institutrices rurales.

En avril 1946, une loi viendra sanctionner la création de la Corporation. Un délai d'un mois sera accordé aux institutrices et aux instituteurs pour leur permettre de déclarer leur refus d'appartenir à cette corporation. Or, témoignant sans équivoque de leur adhésion à ce grand mouvement de dignité initié et inspiré par Laure Gaudreault, 11 138 membres sur une possibilité de 11 746 manifesteront alors leur appui à la CIC.

Pierre Graveline

Écrivain et éditeur, Pierre Graveline prépare, à la demande de la CEQ, une brève histoire de l'éducation et du syndicalisme enseignant au Québec. Le présent texte est un extrait de cet ouvrage à paraître.

ANNEXE XXXI

Un exemple du journal «Notre Petite Feuille»

400

Mai/Juin, 26 mars, 1938 — BULLETIN DE L'A. C. I. R. — Volume 1, N

Notre Petite Feuille

ublication mensuelle, éditée par la FEDERATION CATHOLIQUE DES INSTITUTRICES RURALES de la Province de Qué

Abonnement: cinquante sous par année

AU FIL DE LA PLUME

1.

REPARONS LE CONGRES

La date du deuxième Congrès Provincial de l'A. C.I.R. est définitivement fixée aux premiers jours de juillet prochain (1er au 4), et notre ralliement généra!, Mesdemoiselles, aura lieu à Nicolet, vous le savez depuis l'an dernier, et depuis l'an dernier, également, vous vous dites:

"Que j'ai donc hâte au Congrès de Nicolet!"

le moment n'est plus éloigné où se réaliseront vos désirs. Le temps passe vite à l'école, pendant surtout les derniers mois avec les examens de toutes sortes et la légitime ambition qu'ont maîtresses et élèves de figurer avantageusement dans le grand tournoi de "fin d'année".

Nous conseillons expressément à nos Associations locales de bien vouloir étudier attentivement le Chapitre III, page 11 des *Consitution et Règlements de la Fédération*, tout y étant clairement défini pour ce qui concerne les suggestions ou résolutions à mettre avant le Congrès, la représentation, etc, etc.

Quant au programme, il sera définitivement fixé lors de la prochaine réunion du Bureau Fédéral de A.C.I.R. qui aura lieu à Québec, dans la semaine du avril, (semaine sainte où les institutrices seront en séance du 14 au 17 inclusivement). Nous prions donc toutes les institutrices qui auraient des suggestions à nous faire de nous écrire immédiatement à ce sujet. Ces suggestions seront prises en considération par le Bureau Fédéral auquel elles seront soumises. st ainsi que les lumières de chacune mises au service

Editorial

2-

LA MISSION D'ENSEIGNER

SES DEBOIRES

SES CONSOLATIONS

La mission d'enseigner comporte ses déb res, ses désillusions, ses insuccès, apparents ou réel mom·ntanés ou durables. La mi·sion d'enseigne d'éduquer, de catéchiser, de christianiser, de sanctifier c particulièrement épuisante. Les consolations n'y abo dent point et le monde, maudit par le divin Maît s'acharne sans cesse à saper ce qu'avec peine et misè nous réussissons à édifier.

Mais la mission reste une mission, une vocation, l députation à une haute tâche; et ce mandat, éducateur chrétiens, nous le tenons, en dernier ressort, du Sauveu lui même.

Quelles que soient donc les turbulences du jeune âg sa légèreté, voire sa cruauté. quelles que soient les indif férences et les froideurs de l'adolescence, quelle que so la paresse de tant de nos élèves, et quelles que soient d'autre part, les exigences ou les défauts de nos supéri eurs, nous n'avons pas le droit de laisser s'endormir o mourir un feu qui doit embrasser, avec notre âme, l plus possible d'autres âmes.

Ah oui! ressuscitons la flamme de la divine charit et toutes les fécondes ardeurs qu'elle comporte.

Ne désertons ni notre champ d'action ni le Cœu adorable de Jésus.

Retournons plutôt au sens profond de la vocatio qui un jour nous séduisit et nous enchaîna.

AU FIL DE LA PLUME (suite)

sion scolaire de la Capitale un projet de Convention collective qui est un beau modèle du genre. Nous souhaitons vivement qu'il y ait entente entre les intéressés et caressons le projet que cette initiative se répète dans nos Associations rurales. Ce serait la réalisation de l'article X de notre DECLARATION DE PRINCIPE, affirmant que "le quantum du salaire étant l'objet d'un contrat doit être fixé après rencontre, débat et entente entre cette Fédération, les Associations qui la composent et les Commissions scolaires".

"La CONVENTION COLLECTIVE, affirme son Eminence le Cardinal Villeneuve, dans une Allocution prononcée à Québec le 5 septembre, 1937, est une de ces institutions nécessaires à l'exercice normal de la justice entre employeurs et employés, en vertu de laquelle le patronat d'une part et le prolétariat d'autre part, règlent avec puissance et réflexion les rapports de justice professionnelle qui existeront entre les individus patrons et les individus ouvriers. . . C'est la justice enfin déterminée autour d'une table commune où, dans une même dignité humaine, ceux qui ont des capitaux et ceux qui ont des bras mettent en commun leurs efforts pour le bien de la société d'abord et pour leur bien respectif en outre".

LA REUNION GENERALE DU PRINTEMPS

Des Directrices d'Associations locales nous demandent souvent des renseignements au sujet de la grande réunion de District qui doit avoir lieu au printemps. Nous les prions de bien vouloir consulter, à ce sujet, le Chapitre VI du Livre des Règlements "L'ASSOCIATION" (Livre vert), page 12. La manière de procéder pour organiser et tenir ces assemblées générales est définie d'une manière qui ne saurait donner prise à aucune équivoque. Il faudra profiter de cette réunion pour adopter les Résolutions qui doivent être présentées aux Commissions scolaires au sujet des réengagements pour l'année 1938-39. Chaque Directrice de section locale doit recueillir les suggestions des institutrices de sa municipalité et les soumettre au Bureau de Direction du District. Chaque Association devrait s'efforcer de se faire reconnaître officiellement par les Commissions scolaires de son district respectif, les engageant, autant que possible, à favoriser les institutrices qui font partie de l'Association. "Que nos démarches auprès des commissions scolaires démontrent notre esprit de coopération". (Résolution du Comité de Propagande, Congrès Provincial de La Malbaie)

LA BONNE TERRE

Merci à M. Maurice Fortin, directeur de "LA BONNE TERRE", publication de l'Ecole Supérieure d'Agriculture de Sainte-Anne de la Pocatière qui, dans son édition de décembre janvier, fait un bel éloge de notre Fédération et de son modeste organe. "La Fédération C. I. R., dit notre jeune ami, bien qu'à ses débuts, connaît un essor quasi-surprenant. Cette nouvelle Association professionnelle catholique répond à une nécessité urgente, au plus cher désir du Très

Suite à la page 4

LA MISSION D'ENSEIGNER (suite)

Je suis au service de la Vérité, de Dieu qui est vérité, et de la vérité qui est une, comme Dieu l'a créée. J'prends aux livres de science naturelle les notions profanes, aux livres inspirés les enseignements spirituels qu je dois départir à mes élèves. Le premier des maîtres sur la terre, c'est le chef visible de la sainte Eglise; sa voix les évêques la répercutent; leur voix, les prêtres s'en font les hauts-parleurs; à mon tour et dans mon humble domaine je me fais l'auxiliaire et l'écho de toute cette prédication: Mes élèves me devront cet impondérable, ce inestimable héritage qu'est toute portion de savoir humain

Noblesse et fécondité de mon entreprise:

Je ne suis pas riche, mais j'enrichis les autres, et je prépare des heureux. Je prépare aussi, qui sait, d'autres moi-même, d'autres âmes éprises d'idéal, de dévouement et d'obscur martyre.

En vérité, ne suis-je pas, pour un temps, dépositaire de vocations? Tel de mes pupilles aboutira à tel rôle dans la société, pourvu que moi, et mes collègues, et mes successeurs, et ses parents, pourvu que nous, les éducateurs, non seulement ne le détournions pas, non seulement ne mettions point obstacle à son élan, mais encore le secondions de toutes les précautions, de toutes les provisions, de tous les conseils que dictent un coeur sain, un esprit éclairé et le sens aigu des responsabilités.

Abbé Victorin GERMAIN

(à suivre)

ANNEXE XXXII

La critique de Jean-Claude Magnan *

* Critique sur le livre de Auguste Lapalme intitulé «Un Pèlerinage à l'École de Rang». Référence tirée de L'Enseignement Primaire (1929-1930). p. 1 à 15.

51e Vol. QUÉBEC, SEPTEMBRE 1929 N° 1

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ÉDUCATION — INSTRUCTION

CINQUANTE ET UNIÈME VOLUME

Avec la présente livraison, *L'Enseignement Primaire* commence son 51e volume, et, en janvier 1930, atteindra sa cinquantième année. Depuis janvier 1880, notre revue a été publiée régulièrement chaque mois.

NOMINATIONS

Par un arrêté en conseil en date du 14 août dernier, le Gouvernement a nommé un Inspecteur général des écoles primaires catholiques qui aura la direction des inspecteurs d'écoles. Vu le développement de l'Instruction publique en notre province, la tâche était devenue trop lourde pour un seul Inspecteur général. Le nouveau titulaire est M. C.-J. Miller, inspecteur d'écoles depuis plusieurs années et éducateur de talent et d'expérience. M. Miller est l'un des auteurs de la *Répartition mensuelle* qui rend un précieux service dans nos écoles primaires. Nous félicitons sincèrement M. Miller et lui souhaitons succès au poste important qui vient de lui être confié.

M. C.-J. Magnan, Inspecteur général de toutes les écoles catholiques depuis 1911, a été nommé Inspecteur général des écoles normales catholiques et conserve ses anciennes attributions, moins le service des écoles primaires et la direction des inspecteurs d'écoles.

L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

En vertu d'une entente entre le Ministre de l'Agriculture et le Secrétaire de la Province et par un arrêté en conseil en date du 14 août dernier, le Service d'enseignement ménager a été transféré du Ministère de l'Agriculture au Département de l'Instruction publique, avec ses mêmes officiers, M. Alphonse Désilets, directeur et M. l'abbé H. Bois, inspecteur, qui sont désormais placés sous la direction du Surintendant de l'Instruction publique.

A PROPOS D'"UN PÈLERINAGE À L'ÉCOLE DE RANG"

I

Il y a une dizaine de mois, paraissait à Montréal un petit livre de deux cent trente pages, qui a pour titre: *Un pèlerinage à l'École de Rang* (1). A première vue, ce modeste titre éveille des sentiments émus et reconnaissants dans l'âme de tous ceux qui, au temps de leur première enfance, fréquentèrent la petite école

(1) Auguste Lapalme, prêtre, *Un Pèlerinage à l'École de Rang*; Montréal, Librairie d'Action canadienne-française.

de *chez nous*, celle de la Carrière ou du Petit-Bois, de Beauséjour ou du Ruisseau-Plat, de Beaupré ou de la Petite-Rivière, rangs aux jolis noms dont les humbles écoles, parfois loin du village, donnèrent à la jeunesse rurale d'alors les premiers éléments du savoir religieux et profane.

A cinquante-cinq ans de distance, je revois *ma première école*, sise sur le haut de la côte de la petite rivière du Loup, à quelques arpents du moulin de la Carrière et à un mille près de l'église de Sainte-Ursule, comté de Maskinongé. Elle était modeste, grise et plutôt petite. Trois tables de douze pieds, pourvues de deux bancs de même longueur, accommodaient chacune douze élèves, six de chaque côté, garçons sur une table, filles sur l'autre. Un petit tableau noir, très primitif, une ancienne mappe-monde, l'Arbre historique du Canada des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, voilà pour le matériel pédagogique. Un crucifix en plâtre et une image de Pie IX formaient la décoration religieuse. Une petite horloge dans la modeste chambre de l'institutrice, séparée de la classe par une mince cloison de bois, sonnait les heures sur un timbre grêle et sonore.

Mais ce qui me revient à la mémoire avec une netteté précise, c'est la personnalité de l'institutrice, Mlle Côté, Caroline, à la taille élancée, à la mine sévère, mais bienveillante quand même. Elle était zélée et passait pour une bonne maîtresse d'école. Nous quittâmes sa classe à l'âge de dix ans, sachant lire couramment, connaissant sommairement les quatre règles simples et possédant quelques notions d'histoire du Canada, notions acquises oralement, grâce à l'Arbre historique ci-haut mentionné. En plus, j'avais appris le catéchisme préparatoire à la Première Communion.

C'était tout, mais c'était beaucoup. A ces connaissances élémentaires, s'ajoutaient la première expérience de vie sociale à l'école et quelques notions pratiques de politesse et de prudence.

Cette première formation rudimentaire supplémentait celle de la famille sans la contredire. Et, grâce à cette instruction élémentaire, mes compagnes et mes camarades de classe firent modestement leur chemin dans la vie, les unes devenant de bonnes mères de famille ou d'excellentes religieuses, les uns restant sur la terre paternelle et devenant les plus riches cultivateurs des rangs de la Carrière et de la Crête-de-Coq, quelques autres furent envoyés au collège et devinrent d'excellents prêtres ou de parfaits notaires.

En ouvrant pour la première fois le livre de M. l'abbé Lapalme, c'est à ces souvenirs agréables, mêlés d'une pieuse gratitude, auxquels je songeais, tellement le titre *Pèlerinage* m'avait induit en erreur. Mais, dès le premier chapitre, je compris que l'auteur ne faisait pas un *pèlerinage* à l'école de rang, mais bien une *inquisition* sévère, rigoureuse et même arbitraire, avec la meilleure foi du monde.

Je tiens à dire sans tarder que je ne mets nullement en doute l'intention louable de l'auteur, ni la sincérité de son patriotisme. Il m'est agréable aussi de rendre hommage à son talent d'écrivain et même à son érudition où la préoccupation de la recherche se fait peut-être trop sentir. Il a le souci de la vérité, mais de la vérité qui ne projette la lumière que sur les défauts et les lacunes, en les exagérant parfois et en les généralisant toujours.

Tout cela n'empêche que le livre de M. Lapalme mérite d'être lu et médité afin d'en faire profiter nos écoles des rangs dans la mesure possible.

Je dis *possible*, car le programme de l'école primaire rurale, la simple *école du rang* dont M. Lapalme nous trace l'idéal est de réalisation impossible. (1) Certes, il y a beaucoup à améliorer dans nos écoles primaires, et les écoles de rang en particulier, puisqu'il ne s'agit que d'elles, ici, sont susceptibles de per-

(1) Le titre du livre de M. Lapalme exclut l'école du village, qui est aussi rurale.

fectionnements matériels et pédagogiques. Mais insinuer qu'elles sont toutes dans un état pitoyable, que les institutrices qui les dirigent sont incompétentes, que l'école de rang n'a fait aucun progrès depuis soixante quinze ans, qu'elle est dans un état de stagnation, c'est là une exagération que les faits démentent. Depuis une trentaine d'années l'école rurale s'est notablement améliorée, tant au point de vue matériel qu'au point de vue pédagogique.

M. l'abbé Lapalme, dit (p. 17) que son essai "n'a aucune prétention scientifique", qu'"il est le fruit d'observations spontanées" et, ailleurs, que son enquête porte sur une *soixantaine* d'écoles. A remarquer que sur les 6348 écoles primaires élémentaires sous contrôle que compte notre province (statistiques 1926-27, dernières compilées) environ 5,000 sont des écoles de rang, villages non compris. L'enquête, est donc loin d'être complète. Puis l'école du village est rurale aussi; elle est le complément de celle du rang. D'ordinaire elle est mieux aménagée que cette dernière, pourquoi l'avoir exclue?

II

M. l'abbé Lapalme admet que nos collèges classiques et nos universités "sont insuffisants à loger les générations trop nombreuses de leurs étudiants". (p. 21). Il en est de même pour les grands pensionnats de filles et les couvents des campagnes, ainsi que nombre de pensionnats de Frères. Mais d'où viennent ces élèves? Exclusivement des villes? Non. Les campagnes (la majorité des collèges classiques et des couvents sont dans les centres ruraux) fournissent leur large part des élèves des écoles supérieures et spéciales. C'est dire que les écoles rurales ne sont pas aussi nulles que le dit M. Lapalme.

D'après les *Statistiques de l'Enseignement* pour 1926-27 (Québec 1928), le chiffre des élèves des écoles spéciales a augmenté considérablement au cours des dix dernières années: en 1926-27, 38,139 élèves fréquentaient les écoles d'agriculture, les écoles ménagères, les écoles normales, les écoles techniques, les Hautes études commerciales, les Juvénats, les collèges classiques et les universités.

Les mêmes statistiques indiquent un progrès sensible dans les écoles primaires rurales, *exclusion des cités et villes:*

	1914-15	1926-27
Élèves en 4e année:.....	33,667	40,734
Élèves en 5e année:.....	12,788	20,949
Élèves en 6e année:.....	5,710	11,017
Élèves en 7e et 8e années:.....	3,656	8,919

En 1914-15, 240,886 élèves de 7 à 16 ans fréquentaient les écoles rurales; sur ce nombre 52,165 étaient en 4e, 5e et 6e années, soit 21.6%.

En 1926-27, les mêmes écoles recevaient 281,394 élèves, dont 77,700 étaient en 4e, 5e et 6e années, soit 25.8%.

En 1914-15, il n'y avait que 905 institutrices diplômées des écoles normales qui enseignaient dans les comtés ruraux; en 1926-27, ce nombre s'élevait à 1520.

En 1914-15, 706 institutrices non diplômées enseignaient dans les comtés ruraux; en 1926-27 ce chiffre avait été réduit à 496.

Grâce à l'école primaire, le pourcentage des illettrés en notre province qui était de 17% il y a une trentaine d'années en est pratiquement réduit à 2 ou 3%.

Au recensement de 1921, le pourcentage des illettrés chez les personnes de 10 ans et plus dans la Province de Québec était de 6.20%. En 1931, ce pour-

centage n'atteindra pas 2% si l'on s'en rapporte au témoignage du sous-ministre du Travail. Voici que nous lisons dans le *Canada* du 17 mai 1929:

Les enfants illettrés dans la Province de Québec sont devenus une quantité très infime, suivant un rapport des inspecteurs chargés de voir à ce qu'aucun enfant de moins de seize ans ne soit toléré à l'usine s'il ne sait lire et écrire couramment. Cet heureux résultat a été obtenu grâce à la loi provinciale adoptée à cet effet.

Autrefois, un enfant de moins de seize ans ne sachant ni lire ni écrire pouvait librement travailler n'importe où sans qu'il ne soit nullement tenu de s'instruire, d'acquérir au moins les éléments rudimentaires qui le sortiraient de la classe si malheureuse des illettrés. Aujourd'hui, ces conditions sont bien changées et les inspecteurs d'établissements industriels vous en donnent un éloquent aperçu.

Suivant les statistiques contenues dans leur rapport, la proportion des enfants illettrés dans les usines de la province était, en 1920, de 4.25 pour cent. Mais avec l'adoption de la loi provinciale concernant le travail de ces enfants, la proportion tomba rapidement puisqu'en 1921, elle était descendue à 3.75 pour cent. Les progrès continuèrent sur une base aussi satisfaisante: en 1925, la proportion des enfants illettrés à l'usine était tombée à 2.50 pour cent et en 1928 à 1.33 pour cent seulement. Autant dire qu'il n'y a plus d'illettrés parmi nos enfants. C'est donc un résultat dont nous devons être satisfaits.

Il en est de même dans les petites villes industrielles, qui recrutent leur main-d'œuvre en partie dans les campagnes. "Nos petites villes industrielles fournissent du travail à bon nombre d'enfants et, dans certains centres, les inspecteurs n'ont pas trouvé un seul illettré".

A propos d'illettrés, des pays anciens possédant une organisation scolaire réputée parfaite au point de vue pédagogique, renferment plus d'illettrés que chez nous. Le *Bulletin de la Société générale d'Éducation et d'Enseignement* (Paris, février 1928) cite cet aveu d'un orateur communiste, qui donne des chiffres très intéressants sur les statistiques officielles des illettrés en France. Après avoir démontré que le contingent des conscrits de 1927 renfermait 35,000 illettrés, l'orateur affirme: "Pour toutes ces raisons, je conclus que le nombre des illettrés ne doit pas être loin du chiffre de 80,000 à 100,000 pour chaque génération atteignant l'âge de la majorité."

L'École, de Paris, dirigée par M. le Chanoine Carretier, numéro du 6 janvier 1928, mentionne un discours de M. le sénateur Josse, parlant d'instruction publique:

Le lieutenant-colonel Josse, sénateur français, a lu récemment devant l'assemblée dont il fait partie un rapport sur l'état de l'enseignement en France, dans lequel il pousse un cri d'alarme sur l'accroissement du nombre des illettrés en dépit de la loi qui prescrit la fréquentation de l'école à tous les enfants. Alors qu'en Australie, Nouvelle-Zélande comprise, le nombre des personnes qui ne savent pas signer leur nom en se mariant est d'environ 12 hommes ou femmes sur 1,000, les chiffres sont, en France, de 50 pour les hommes et de 70 pour les femmes. La statistique des analphabets, parmi les jeunes recrues, indique pour 1921: 6,713 illettrés et 7,800 sachant lire seulement; en 1922, les chiffres sont 7,000 et 4,300; en 1924, 13,000 et 7.000!

Une dépêche de Paris aux journaux Canadiens, en date du 6 juillet dernier, signalait un article des *Débats* au sujet des illettrés en France. "Voilà, lit-on dans les *Débats*, où nous en sommes après un demi-siècle bientôt d'instruction obligatoire. La loi instituant l'obligation date de 1881, son application complète remonte à 1886. Jamais on a tant dépensé pour l'enseignement primaire: les locaux, le matériel, le personnel, ont été l'objet de la sollicitude inépuisable des pouvoirs publics, et nous avons toujours à peu près le même nombre d'illettrés, 7%".

En 1920, aux États-Unis, il y avait encore 6% d'illettrés.

Notre province, malgré l'étendue de son territoire, son climat plutôt rigoureux et le peu de densité de sa population, ne fait donc pas trop triste figure.

III

La fréquentation scolaire dans nos campagnes, en dépit des distances, de la longue saison d'hiver et des nécessités agricoles, fait honneur aux familles rurales.

Voici des faits: *Statistiques de l'Enseignement* pour 1926-27:

Pourcentage des enfants d'âge scolaire (5 à 18 ans) inscrits aux écoles dans les centres ruraux: 75.6%.

Pourcentage des enfants de 5 à 7 ans fréquentant les écoles rurales: 74.1%.

Pourcentage des enfants de 7 à 14 ans fréquentant les écoles rurales: 96.3%.

Pourcentage de la présence moyenne en classe dans les écoles rurales: 82.2%.

Certes, il y a place ici pour amélioration dans la catégorie de 14 à 18 ans. Mais il convient de noter que cette classe fournit la recrue des collèges classiques, des couvents et des écoles spéciales: ce qui n'excuse pas les parents de retirer trop tôt de la classe, sans nécessité réelle, les enfants de 14 à 16 ans.

En France, on se plaint aussi de l'absentéisme à la campagne. Dans un récent numéro de l'*École et la Vie*, de Paris, revue laïque, E. Bussière, instituteur, dit, au cours d'un article "Sur la fréquentation scolaire":

D'abord, je ne crois pas que la fréquentation scolaire soit mauvaise dans les villes. Les longues absences y sont dues à la misère. L'État et les municipalités les enrayeront en donnant les fournitures gratuites, en créant des bourses, des cantines,... etc.

Le mal est surtout à la campagne.

Là, nous avons les jeunes enfants dont les absences sont dues à l'éloignement de l'école, aux intempéries, à des malaises passagers. Ces absences, qui ne sont que d'un jour ou deux, se répartissent très inégalement dans le cours de l'année scolaire, seulement plus nombreuses en hiver qu'en été. Elles font perdre du temps à leurs auteurs et retardent aussi les autres... Mais qu'y faire? Rien.

Et nous arrivons aux élèves de huit à treize ans. Ce sont eux qui nous font défaut du 1er octobre au 1er décembre et durant les longs jours d'été. Comment faire pour que ces enfants fréquentent la classe régulièrement? Nous évoquons beaucoup de moyens: les uns—les pédagogiques—sont pleins de candeur, mais pas efficaces; les autres sont trop durs et autoritaires et font se révolter... Ah! parents! si vous vouliez, comme ce serait simple! Mais ils ne veulent pas.

Dans la même revue, 31 décembre 1927, on lit cette citation de *La Patrie*, de Paris:

LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE.—Les statistiques sont parfois bien indiscrètes. C'est ainsi que l'une d'elles nous apprend qu'il y a dans le département de la Seine 31,000 enfants qui ne vont pas à l'école. En effet, il en a été inscrit, au 1er octobre, 233,000 et le relevé des présents n'en accuse que 202,000. C'est donc une proportion de 12 p. 100 de futurs illettrés que l'on retrouvera d'ici quelques années et qui figureront dans d'autres statistiques.

A l'assemblée générale des Délégués Cantonnaux de France, M. L. Douarche présenta un rapport sur la Fréquentation scolaire. Nous reproduisons de l'*École et la Vie* les lignes suivantes de ce rapport:

Les statistiques qui nous ont été fournies sur la fréquentation scolaire dans les différentes écoles du territoire nous permettent d'établir les conclusions suivantes:

Dans quinze départements, pour lesquels nous avons des chiffres et des statistiques, la proportion des présents dans les classes varie de 16 à 28 p. 100 par an. En principe, les écoles ne sont au complet qu'à la mi-novembre. Elles commencent à se vider vers le début d'avril. En juillet, la fréquentation est déplorable..

En Lozère, les constatations ne sont pas brillantes. Dans deux cantons, la fréquentation scolaire n'a lieu que cent vingt jours par an; dans trois autres, pendant quatre-vingt-cinq jours; enfin, dans deux cantons, la fréquentation n'a lieu que soixante jours seulement par an.

En insérant les citations ci-dessus, nous ne voulons pas laisser croire que nous excusons les négligences des nôtres, mais nous voulons démontrer que les écoles rurales de la Province de Québec ne sont pas les seules auxquelles *on puisse reprocher des imperfections.*

IV

M. l'abbé Lapalme consacre "au milieu matériel" de l'école rurale ou plus exactement "de rang" des pages fort intéressantes, où se rencontre une large part de vérité. Mais là encore il exagère, car les commissions scolaires, depuis 20 ou 25 ans, ont reconstruit ou réparé presque toutes leurs écoles et renouvelé en entier le mobilier scolaire: le témoignage des inspecteurs d'écoles est presqu'unanime sur ce point.

Notons aussi que les latrines sanitaires ont été introduites dans un grand nombre de municipalités rurales et que les fontaines à robinet ont remplacé dans plusieurs écoles l'antique chaudière à l'eau.

Voici ce que les *municipalités scolaires rurales catholiques* ont dépensé chaque année, depuis 1918-19 pour reconstructions et réparations de leurs écoles:

1918-19	$ 644,810.00	(non compris Montréal et Québec).
1919-20	851,603.00	" " " "
1920-21	1,135,695.00	" " " "
1921-22	1,062,119.39	" " " "
1922-23	1,123,642.04	" " " "
1923-24	1,532,595.73	" " " "
1924-25	1,260,536.37	" Montréal, Verdun, Qué., T.-Ri.
1925-26	1,067,968.93	" " " " "
1926-27	771,965.63	" " " " "
1927-28	1,192,345.00	" " " " "
Grand total	$ 10,603,281.09	

En dix ans, de 1918-19 à 1927-28, les municipalités scolaires rurales catholiques ont donc dépensé plus de dix millions pour la construction et la réparation des écoles rurales, y compris les villages et les petites villes, mais non comprises les grandes cités et villes. Sur ce montant, le Gouvernement a fourni sa généreuse quote-part, qui ne dépasse pas en moyenne, 50%. Il reste donc à l'acquit des municipalités rurales plus de $5,000.000.

Avec ces dix millions les municipalités scolaires rurales ont reconstruit ou réparé 2,263 écoles en dix ans. La décade précédente avait aussi été remarquable dans le domaine de l'amélioration matérielle des écoles. C'est entendu, il y a encore un trop grand nombre d'écoles qui ne paient pas de mine; néanmoins il faut tenir compte du progrès réalisé depuis une vingtaine d'années.

Quant au matériel "pédagogique" des classes: tableaux noirs, cartes mu-

rales, globes, bouliers-compteurs, les inspecteurs obtiennent facilement ces améliorations dans la plupart des cas.

En parlant de "cabanes scolaires", M. Lapalme ne rend pas justice à la population rurale qui s'impose de lourds sacrifices chaque année pour renouveler plusieurs écoles. Il commet aussi une injustice à l'égard de la masse des commissions scolaires rurales qui est loin d'être aussi mesquine que celle dont il trace le portrait.

Quant à l'architecture des écoles, nous souhaitons, avec M. Lapalme, qu'un concours soit ouvert aux architectes canadiens-français, afin de donner à notre province un type d'école rurale s'inspirant de nos vieilles maisons Nouvelle-France.

V

Avec raison, M. l'abbé Lapalme insiste sur la correction du langage, sur l'acquisition d'un vocabulaire plus varié, sur le bon goût et la politesse. Mais en rendant responsable l'école de rang de toutes les lacunes et défauts qu'il se plaît à accumuler, là encore il exagère. Certes nous admettons l'importance de la première éducation, mais il ne faut pas pour cela l'accuser des imperfections qui peuvent se rencontrer chez les élèves des universités. Ces derniers, au sortir de l'école primaire, ont bénéficié de huit longues années d'études secondaires et de trois, cinq ou six années d'université. Pendant ces douze ou treize années de collège ou d'université, comment se fait-il qu'ils n'aient pu apprendre à bien parler en même temps qu'à bien penser. Le coupable, ici, ne saurait être uniquement l'école de rang.

Depuis plusieurs années, les méthodes et les manuels de lecture ont été améliorés, et des efforts sérieux se poursuivent dans les écoles primaires, les couvents et les écoles normales pour perfectionner le langage et mieux écrire notre belle langue française.

Ignorer ce généreux mouvement, c'est commettre une injustice.

Les doléances de M. l'abbé Lapalme sur le langage, doléances judicieuses dans une large mesure, je l'admets, je les retrouve souvent dans les revues pédagogiques françaises.

Tout récemment encore, 28 janvier 1928, un Inspecteur général de l'Instruction publique, M. Aubin, écrivait dans *L'École et la Vie*, publiée à Paris:

Les programmes de 1887 assignaient à l'enseignement primaire un double but: "donner à ses élèves une somme de connaissances appropriées à leurs besoins immédiats, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la prestesse dans la pensée et dans le langage"; les instructions de 1923 soulignent que les deux fins ne sont pas exclusives l'une de l'autre: "Le souci des réalités urgentes ne nous fera pas oublier le culte de l'idéal".

Mais de bons esprits se demandent si, au contraire, dans beaucoup de nos écoles, ce n'est pas "le culte de l'idéal" qui fait oublier les "réalités immédiates". Y a-t-il une nécessité plus "immédiate" et plus pressante que d'apprendre à nos élèves la lecture, l'écriture et le calcul? Pourtant, les résultats constatés au Certificat d'études ne sont pas rassurants. Beaucoup d'élèves lisent mal encore; non seulement la lecture expressive est défectueuse, mais quelques-uns en sont restés à la phase de la lecture hésitante; dans la première année des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, il n'est pas rare de trouver de cinq à dix élèves sur trente qui ne savent lire ni avec expression ni même couramment. Savent-ils écrire? Oui, sans doute, mais d'une façon gauche et lente, en suivant péniblement les lignes tracées sur leur papier, en commettant, même lorsqu'ils copient un texte, des fautes d'orthographe grossières, en accumulant dans leurs modestes compositions françaises les incorrections grammaticales et les erreurs de conjugaison. Quant à l'arithmétique, on possède le mécanisme des quatre règles, on sait faire quelques problèmes, mais le calcul mental n'est nullement assuré: cette dernière épreuve, si elle était conduite d'une façon rigoureuse, serait fatale à beaucoup de candidats au Certificat d'études; au Cours élémentaire, au Cours moyen

même, des enfants s'exercent longuement à des problèmes assez difficiles pour leur âge, qui possèdent mal la table de Pythagore ou le mécanisme de la table d'addition. Or, il faut songer que, parmi les élèves munis du certificat d'études, ce sont les meilleurs qui passent dans l'enseignement primaire supérieur; que ces élèves reçus au certificat d'études constituent eux-mêmes une élite, puisque, en fait, et malgré tous nos efforts, il n'y a sans doute pas plus de 40 p. 100 des enfants qui obtiennent ce modeste diplôme au sortir de l'école... Que penser des autres?

Dans le volume des *Programmes officiels des Écoles primaires élémentaires* de la France, dont l'auteur est M. Gay, directeur de l'École normale de la Seine, volume publié à la librairie Hachette, Paris 1924, nous lisons ce qui suit à la page 45:

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct.

Qui ne connaît le précieux ouvrage de E. Legrand, la *Stylistique Française*? Dans les premières lignes de son livre, l'auteur dit:

Parmi tant de crises de toute espèce qui désolent notre pays (la France), malheureux et angoissé jusque dans sa victoire, il en est une déjà ancienne aujourd'hui au maximum d'intensité, crise douloureuse pour des vrais patriotes, alarmante pour tous les amis des belles-lettres et du clair bon sens, *la crise du français*.

Nos élèves écrivent mal notre langue, de plus en plus mal. C'est un fait incontestable et inconstesté."

L'éminent écrivain, Charles Baussan, dit ce qui suit au sujet *de la langue française en France*, dans le *Noël* de Paris, du 18 juillet 1929: "Que devient aujourd'hui la langue française? On ne lui garde plus le respect qu'on lui doit. Nous ne parlons plus comme nos mères, et si nos arrière-grand'mères nous entendaient, il y a bien des mots dont nous nous servons tous les jours qu'elles ne comprendraient pas, et pas seulement les mots de cinémas, de téléphone et de toutes nos inventions..... Nous n'avons plus le respect de notre langue, nous n'en avons plus assez l'amour; nous n'avons plus le souci de bien parler."

Les petits Canadiens français ne sont donc pas seuls à mériter des reproches, quant à la pauvreté de vocabulaire, *l'argot* et le *patois* en moins.

M. le juge Rivard, dans les conférences qu'il a données récemment aux instituteurs d'Ontario, réunis au nombre d'une centaine au couvent de Sillery, dirigé par les Sœurs de Jésus-Marie, a démontré que les Canadiens français parlent un français classique. "Notre vocabulaire, dit M. Rivard, a pour fond le français classique, le français académique, mais il a des particularités, des formes spéciales, comme tout parler régional". Le conférencier a aussi ajouté, après avoir cité de nombreux exemples de nos expressions dialectales: "Notre peuple de paysans parle mieux que le peuple paysan français parce qu'il a conservé un plus grand nombre d'expressions anciennes auxquelles il a ajouté de nombreux néologismes, nés de circonstances propres à notre pays."

Après avoir parlé des archaïsmes conservés par le peuple dans la phonétique, M. Rivard termina sa dernière conférence en disant que "les fautes dans le parler des Canadiens français sont cent fois moins fréquentes que chez les Français. Le parler des Canadiens français de la Province de Québec, c'est le français, non pas le français d'ici ou de là, le français de Paris ou de Province,

c'est le français tout court, mais comme toute langue, il a des particularités qui en font un langage régional. Quant au parler des gens instruits, nous n'avons pas le timbre de voix des Français. Cela dépend d'influences climatologiques. Mais quand il s'agit de notre parler familier, c'est un français régional que nous parlons, voilà tout!" (1)

Dans son livre, si intéressant par ailleurs, M. Lapalme, n'a-t-il pas trop l'unique souci du culte de l'idéal, oubliant les "réalités immédiates". Ce n'est pas moi, certes, qui reprocherai à l'auteur distingué d'"Un Pèlerinage à l'École de Rang" de proposer à nos écoles rurales un idéal noble et élevé. Mais encore faut-il garder la mesure et ne pas leur demander ce qui dépasse de beaucoup le but pour lequel elles sont créées. Ce but est fixé judicieusement dans les Règlements du Comité Catholique, page 59:

1. L'école primaire est l'école des éléments; elle donne les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme avant d'aborder aucune spécialité qui fait suite à l'école primaire. 2. En outre, elle doit créer les initiatives d'esprit, par les habitudes d'observation, de jugement, de réflexion qui assurent une base au travail intelligent, à la vie intellectuelle. 3. Elle doit créer les initiatives morales en donnant aux enfants les quelques principes qui dirigent la vie du chrétien et du citoyen, et en lui faisant contracter les quelques habitudes qui orientent toute sa vie morale. Le programme n'est pas une fin à atteindre, une masse à observer; c'est un moyen rationnel d'orienter sûrement la vie intellectuelle et morale de l'enfant.

C'est à la réalisation de cet idéal possible que les autorités scolaires en notre province consacrent leurs efforts. Et à mesure que les vœux du Comité catholique et les suggestions du département de l'Instruction publique seront mis en vigueur, nos écoles de rang se rapprocheront elles-mêmes de plus en plus de cet idéal.

IV

Un *Pèlerinage à l'École de Rang* a créé une pénible impression chez plusieurs. Dans la *Revue Dominicaine* de février 1929, M. l'abbé Joseph-Marie Melançon, appréciant l'ouvrage de M. Lapalme, va jusqu'à dire:

Est-il possible que notre Province de Québec, dont on ne manque pas d'être si fier et de faire tant d'éloges aux jours de faconde!—soit, en notre siècle de progrès, si arriérée au point de vue de l'enseignement rural? Si tout est vrai, dans l'inventaire du curé Lapalme, je ne suis plus surpris, pour ma part, de la désertion des campagnes et de l'exode vers les villes.

Et voilà! La Province de Québec rurale est arriérée, elle est quasi dans les ténèbres de l'ignorance. Si les campagnes se désertent—malheur dont souffre tous les pays du monde, surtout depuis la grande guerre—c'est la faute de l'école rurale, de l'école du rang. La désertion des campagnes est un fait économique plutôt qu'un fait scolaire. Le R. P. Lamarche, O. P., l'a bien démontré dans sa conférence donnée à la Semaine Sociale de Saint-Hyacinthe. Après avoir démontré la nécessité d'une enquête sur la désertion des campagnes et suggéré un questionnaire *ad hoc*, le P. Lamarche ajoute:

Après une investigation de ce genre en Basse-Normandie, on a découvert que l'intensité de l'exode rural suivait exactement le déclin de la culture du chanvre et du colza et des industries locales empruntant à cette double culture leur matière première. Chez nous le discrédit

(1) Les résumés substantiels des intéressantes conférences de M. le juge Rivard ont été publiés dans les journaux quotidiens de Québec, du 29 juillet au 3 août dernier.

patent du mil et du trèfle a suffi pour décourager un grand nombre de cultivateurs qui laissaient s'entasser inutilement dans leurs granges la récolte de deux ou trois années. Il eut fallu les engager sans retard, malgré leur intime répugnance, dans la culture maraîchère intensive, en mettant à leur portée les moyens nécessaires d'exploitation. Pour se convaincre que c'était bien, alors comme aujourd'hui, le remède approprié, il n'y a qu'à jeter les yeux sur la péninsule d'Essex où un si grand nombre de nos compatriotes parviennent à s'enrichir, en bornant leur effort à la culture de la tomate, du radis, de la betterave ou du maïs. Chaque paroisse du comté offre une spécialité maraîchère pour laquelle on utilise assez souvent la main-d'œuvre féminine; tandis qu'une fabrique de conserves établie sur place permet l'exportation directe et occasionne un surcroît d'activités. Je suis persuadé pour ma part, et l'opinion prévaut qu'une pareille culture, répandue dans notre province avant que notre grand commerce d'épiceries ne tombe tout à fait, pourrait, en diminuant la concurrence, forcer le marché intérieur sans préjudice d'une exportation convenable à l'étranger. De ce grave item dépend en partie le *renouveau des campagnes* et la prospérité commune du Canada français.

Est-ce le rôle de l'école primaire rurale de se faire *spéciale* avec des enfants de 5 à 14 ans et de régler le problème économique qui relève de l'État, de l'enseignement agricole supérieur et des cultivateurs eux-mêmes.

Cela n'empêche l'école rurale (et elle doit, au risque de manquer à sa mission) de créer chez elle une atmosphère champêtre en orientant dans la mesure possible, les matières du programme vers les choses de la campagne: le programme officiel le veut et ce mouvement opportun est depuis longtemps déclanché.

Dans son *Manuel de Pédagogie*, Mgr Ross dit: "L'école primaire n'est pas une école professionnele et ne doit pas l'être. Aucune matière ne doit lui enlever le caractère qui lui est propre. L'enseignement de l'agriculture ne comporte ni surcharge de programme, ni achat de livres, ni théories scientifiques, ni apprentissage des travaux de la ferme. C'est mieux qu'une *science* à enseigner, c'est une *noblesse* à exalter, une *beauté* à faire admirer, un *amour* à communiquer".

S'adressant à son clergé, S. G. Mgr Courchesne, dans une circulaire assez récente, traite de la question agricole, "question sociale qui prime toutes les autres". Mgr de Rimouski, après avoir envisagé cette question au point de vue moral, indique le rôle de chacun vis-à-vis de l'agriculture: l'individu, la famille, l'école, le curé. Parlant de l'école primaire, Mgr Courchesne, comme Mgr Ross, lui assigne un rôle purement éducatif et non professionnel. "Il y a toute une atmosphère à créer autour de l'âme du jeune rural, pour qu'elle trouve à s'y épanouir et prenne plaisir à s'y enraciner". Et comme le programme de nos écoles l'indique, Mgr Courchesne conseille de faire servir les matières de la langue maternelle, l'arithmétique, les leçons de choses, etc., etc., à la création d'une atmosphère rurale à l'école primaire de la campagne.

Depuis vingt-cinq ans, *L'Enseignement Primaire*, dans chacune de ses livraisons, se fait un devoir de fournir au personnel enseignant des dictées, analyses, récitations, rédactions, leçons de choses et problèmes se rapportant aux choses agricoles, à la vie rurale.

Mais voyons ce qui se passe en France. Là aussi la désertion des campagnes est à l'ordre du jour.

La grande Commission d'organisation et de perfectionnement de l'enseignement de l'agriculture, nommée en 1905 par le gouvernement français et présidée par M. Méline, formulait l'avis suivant: "La Commission estime qu'il ne s'agit pas de donner à l'école communale un enseignement didactique de l'agriculture proprement dite, enseignement qui serait peu en rapport avec l'âge et la préparation des enfants. Elle a pensé que le rôle de l'instituteur devrait être, plus particulièrement pour cet objet spécial, un rôle d'éducateur (1)."

(1) *Rapport de la Commission des finances* (Budget du Ministère de l'Instruction publique) document No 613, par M. Ducos, député, Paris 1928.

Feu M. Lapie, ancien directeur de l'Enseignement primaire en France, l'a naguère démontré: en France (comme ailleurs) "la désertion des campagnes ne tient pas tant à la psychologie des individus qu'à des causes sociales. (1)". Jean Claude, dans un récent numéro de *L'École et la Vie*, traitant des instituteurs ruraux dit:

> Il ne faut point compter sur l'École primaire pour donner aux enfants cette science agricole qui manque à leurs parents.
>
> Les enfants sont trop jeunes, et puis ce n'est pas là son rôle. Qu'elle s'adapte à la région; qu'elle dirige l'attention des élèves vers les choses qui l'entourent,et, en particulier, à la campagne, vers la terre et les travaux des champs, rien de mieux, nous l'avons dit; mais qu'elle se transforme en école professionnelle, non pas. C'est là le rôle des écoles de second degré ou des cours d'adultes.
>
> Premier point acquis: le problème des écoles normales à orientation agricole ne se pose pas tant en fonction de l'école primaire elle-même qu'en fonction de la post-école.

Cette théorie s'accorde parfaitement avec les instructions pédagogiques qui accompagnent le programme agricole que renferme le programme général des écoles primaires et élémentaires de notre province. (2)

Le département de l'Instruction publique, les inspecteurs d'écoles, les écoles normales, *L'Enseignement Primaire* orientent le personnel enseignant en ce sens depuis plusieurs années.

VII

Toute la thèse developpée dans *Un Pèlerinage à l'École de Rang* tend à prouver que depuis 75 ans, nos écoles rurales, particulièrement "celles du rang" n'ont fait aucun progrès, qu'elles sont dans un état de "stagnation". A l'école du rang "rien n'a changé" depuis un demi-siècle et plus, d'après M. l'abbé Lapalme. Bâtiments scolaires, mobiliers, institutrices, méthodes, tout est demeuré dans une immobilité consternante. Aussi, les résultats sont nuls, désastreux. La population rurale de chez nous, si l'on en croit M. l'abbé Lapalme, est "démunie d'instruction, sans correction, informe, sans conscience religieuse ou nationale, du moins au degré que l'instruction primaire qu'ils ont reçue le laisserait supposer". Il est vrai que, pris de scrupule, M. Lapalme ajoute immédiatement: "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".

En effet, aux pages 23, 24 et 30 de son livre M. Lapalme admet et avec satisfaction:

> 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."

(1) L'École et la Vie.
(2) *Règlements du Comité du Conseil de l'Instruction publique*, p. 148.

Et six pages plus loin, M. Lapalme ajoute avec regret, semble-t-il:

Sans doute on a raison de louer notre population pour sa bonhomie, la douceur de ses mœurs, 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 contradition de leur être intime fait de catholicisme et de civilisation française.

Mais, avec une respectueuse franchise, je demande à M. l'abbé Lapalme si notre population à conservé depuis un siècle les qualités essentielles à la race française et catholique; si elle a su marcher à la conquête du sol avec un courage admirable; si elle à multiplié les clochers sur toute l'étendue de son immense territoire; si elle a doté notre province de nombreuses institutions d'enseignement supérieur, d'écoles spéciales, de couvents, d'écoles de Frères et d'écoles normales; si elle a amélioré ses industries agricoles de cent pour cent depuis un siècle; si elle continue à fournir des familles nombreuses; si des centaines de vocations religieuses sortent chaque année de ses rangs; si elle a mérité sa belle réputation de probité, d'ordre et de soumission aux lois qui attirent les capitaux étrangers chez nous, si elle fournit l'élite dont nous avons droit d'être fier, M. Lapalme croit-il que cela n'est le produit que d'une habitude inconsciente, d'une force acquise qui a su conserver sa vigueur sans être renouvelée depuis cent ans?

Pourquoi ne pas reconnaître franchement que le "miracle" canadien-français est redevable de son fait à toutes les forces vives de notre population: famille, école, paroisse, collège, université? Pourquoi ignorer l'école rurale qui, à travers bien des vicissitudes, a su maintenir le flambeau allumé et le transmettre fidèlement de génération en génération?

Certes, dans nos campagnes comme dans celles des autres pays, il existe des "déficiences", et nos éducateurs, et nos familles doivent consacrer leurs efforts à maintenir au cœur de notre race ses qualités essentielles; mais dans d'autres pays aussi, les belles qualités qui en faisaient naguère l'orgueil sont en baisse. En France comme chez nous, le modernisme envahit les mœurs et les traditions. Dans *L'Enseignement Public* de Paris, avril 1929, je lis ce paragraphe en tête d'un article intitulé: "L'enthousiasme et la jeunesse d'aujourd'hui"?

J'entends de toutes parts: "L'enthousiasme se meurt... Nos enfants ne savent plus admirer; blasés avant l'âge, et "revenus de tout", c'est juste s'ils ne se moquent pas de leurs aînés qui aiment encore à s'attarder sur un beau vers, ou à rêver devant un tableau.

Parlez à des jeunes gens du prochain match de football, de golf ou de rugby, vous capterez leur attention.

Dans *L'École et la Famille* de mai 1929, (département du Rhône):

Les enfants nous arrivent le plus souvent à l'école sans aucune notion de ce qu'est la société en général, la nation française en particulier. C'est une révélation pour eux lorsque le maître leur découvre les raisons qui portent les hommes à se rapprocher et à s'aider mutuellement.

Une autre revue française de Paris, déjà citée, *L'École et la Vie*, du 28 juillet 1928, reproduit cette note de *La Parole*, de Paris:

Au village, l'institutrice s'effare devant le carnet sanitaire des écoliers. Que va-t-elle répondre à la mère furibonde qui n'entend pas que son petit ou sa petite qui nasillent, respirent par la bouche, entendent mal, soient sélectionnés en vue d'un traitement nécessaire? Quoi! le petit, la petite ne sont pas comme les autres? L'orgueil maternel n'admet que l'égalité. Passe encore pour la supériorité, mais l'infériorité? Vous badinez! Et puis, de quoi se mêle l'institutrice en disant à une mère de faire opérer son petit?

Pour conclure, c'est le pauvre gosse qui pâtit de l'orgueil maternel, bien heureux si, de cette affaire, la maman offensée n'envoie pas son mioche à l'école libre...

Il en va de même si, par disgrâce, l'examen médical révèle que l'enfant est un arriéré pathologique; la mère ne veut rien savoir.

On crée des écoles d'anormaux dans les grands centres. Elles ont peu ou point d'élèves... Tant mieux, dira-t-on. C'est que nous n'avons point d'anormaux! Détrompez-vous, bonnes gens! Il y a des anormaux, des arriérés pédagogiques et des arriérés pathologiques, des déficients mentaux, pour qui l'école de perfectionnement ouvrirait ses portes. Mais allez dire aux mères d'envoyer leur petit à l'école pour anormaux. Vous serez bien reçu!

Anormal? son petit! Quelle erreur! Il est comme les autres! Voilà tout.

Il n'y a rien à faire contre l'ignorance obstinée de quelques femmes, au village comme à la ville!

Donc, en France comme chez nous, il y a encore de l'ignorance, des préjugés, des "déficiences". Mais conclure de là que l'école primaire française a fait faillite, ce serait une injustice, comme c'en est une de tenir l'"école de rang" responsable de toutes les lacunes qui peuvent se rencontrer dans nos campagnes.

L'école primaire rurale chez nous est susceptible de beaucoup d'améliorations, au point de vue matériel comme au point de vue pédagogique; on doit lui accorder plus de sympathies effectives que jamais, mais n'est-il pas juste de reconnaître, qu'en dépit de ses imperfections, elle a rendu assez de précieux services à notre race pour qu'on sache le reconnaître loyalement. C'est ce qu'un dirigeant de l'Association catholique de la Jeunesse Canadienne française reconnaît dans le *Semeur* de mars 1929:

On a souvent déploré l'instruction rudimentaire et, parfois même, presque déficitaire qui semble être le partage d'un trop grand nombre de Canadiens français. Des critiques bien intentionnés, mais moins bien renseignés, ont cru devoir incriminer l'*école primaire* qu'ils estimaient mal équipée et insuffisamment fréquentée. Il n'a pas été difficile de démontrer qu'ils faisaient fausse route: les programmes, le personnel enseignant et la fréquentation scolaire accusent un niveau assez élevé et donnent des résultats satisfaisants. En réalité, notre *école primaire* procure à la très grande majorité, à la presque totalité des enfants canadiens-français à peu près tout ce qu'on a le droit d'en attendre: l'*initiation intellectuelle*.

Et le collaborateur du *Semeur* de suggérer fort opportunément de créer des œuvres *postscolaires* qui supplémenteraient l'école primaire et fourniraient aux jeunes gens, au sortir de l'école primaire, l'occasion et les moyens de parfaire leur instruction élémentaire.

VIII

Dans son "Pèlerinage à l'École de Rang", M. l'abbé Lapalme propose à l'école élémentaire un idéal trop élevé, irréalisable. Il veut une culture qui relève autant du secondaire que du primaire chez le jeune élève de l'école du rang.

En France, on en revient de cette utopie. Un inspecteur de l'Enseignement primaire, M. Jeancouse, écrit dans *L'École et la Vie:*

Comment explique-t-on que, sur une classe de quarante élèves, il y en ait une demi-douzaine, rarement dix, qui suivent d'une façon convenable? Comment, dix bons élèves sur quarante, et une trentaine d'imbéciles? Ce n'est pas normal. C'est faux! Il n'y a pas tant d'imbéciles que cela en France!

Ce sont les programmes, ce sont les cours qui sont stupides.

Il n'appartient à personne d'enseigner à un enfant d'un âge déterminé plus de choses qu'il n'est susceptible d'apprendre. Songerait-on à faire contenir un décalitre de liquide en un vase d'une capacité d'un litre! C'est une gageure de ce genre qu'on est en train de poursuivre dans l'enseignement.

Il semble que personne n'ait songé aux possibilités de l'enfant, à sa capacité de comprendre et d'apprendre.

Dans *L'Enseignement Public* de Paris, de novembre 1928, M. H. Flandre écrit au sujet de la surchage des programme des écoles normales:

Donner l'amour des choses de l'esprit, le goût de la lecture, le désir de connaître et une méthode pour arriver à la connaissance par l'examen modeste et réfléchi des faits, assurer enfin une éducation professionnelle faite au contact des réalités et compléter par la mise à l'essai et l'examen critique de procédés variés d'enseignement. De tout ce programme, nous ne réalisons qu'une faible partie. Nos élèves nous quittent en général avec le désir de bien faire leur tâche, et chez un grand nombre l'amour de leur métier; mais les sujets d'élite exceptés, beaucoup n'emportent pas une profonde curiosité d'esprit; ils ont vu trop de choses et trop vite; un peu courbaturés et rebutés, ils aspirent à être libérés de toute étude, du moins pour un temps, et poussent un soupir de soulagement à la fin de la 3e année. Le premier soin de quelques-uns est de vendre leurs livres. C'est à la fois pénible et significatif.

Mêmes doléances, quant à l'école primaire. Écoutons M. Daubresse dans *L'École et la Vie:*

Si les résultats obtenus dans l'enseignement du français à l'école primaire sont décevants, n'est-ce pas parce que nous sommes trop ambitieux? N'est-ce pas parce que nous consacrons souvent un temps précieux, et le meilleur de nos forces, à poursuivre un idéal impossible, et que, par suite, nous négligeons fatalement l'idéal plus modeste qui, lui, pourrait être atteint? N'est-il pas temps de nous rendre compte de ce qu'on peut obtenir, non pas de quelques élèves particulièrement doués, mais de la masse de nos enfants de six à douze ans dans les conditions de fait où ils travaillent, et dans la limite du temps de scolarité dont nous disposons? Nous croyons qu'on peut amener tous les enfants de douze ans qui ont fréquenté régulièrement l'école non seulement à lire couramment et intelligemment, mais à comprendre quelques pages qu'on lit devant eux, et à en reproduire à peu près le sens oralement et par écrit d'une façon simple et correcte. Ce serait là un résultat durable, en même temps qu'une base solide pour leur développement intellectuel postérieur et l'enseignement du second degré. L'école primaire élémentaire aurait le droit d'en être fière.

On compte beaucoup sur l'école primaire. Et nous l'aimons trop, car nous lui avons consacré cinquante ans près de notre vie, pour n'être pas fier de la grandeur du rôle qu'on veut lui faire jouer.

Mais ses capacités ne sont pas illimitées: nous voudrions que les efforts de tous fussent consacrés à bien lui faire remplir son modeste rôle d'école des éléments.

C'est pourquoi nous applaudissons aux suggestions de M. l'abbé Lapalme, qui vise le perfectionnement pédagogique du personnel enseignant, l'amélioration des traitements des instituteurs, l'augmentation du nombre des inspecteurs d'écoles et l'amélioration de leur sort.

Aux dernières pages de son "Pèlerinage", M. l'abbé Lapalme semble excuser notre population, après l'avoir assez malmenée, du retard qu'elle apporte à moderniser ses écoles rurales:

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.

Puis il demande au Gouvernement de tourner ses regards vers l'école rurale et de lui accorder une aide financière substantielle.

Idéaliste à l'âme ardente, artiste au goût raffiné, patriote sincère, prêtre zélé, M. l'abbé Lapalme a mis dans son livre le meilleur de lui-même. Mais insuffisamment renseigné et plaçant trop haut le but de l'école de rang, il a exagéré d'excellentes théories qui, réduites à leurs justes limites, seraient parfaites. N'empêche que le livre de M. Lapalme est digne d'attention et qu'il mérite d'être lu et médité par tous ceux qui ont à cœur le progrès de l'enseignement primaire en notre province.

C.-J. MAGNAN.

AUTOUR D'UN LIVRE

Le livre de M. l'abbé Lapalme, *Un Pèlerinage à l'École de Rang*, méritait l'attention de ceux qui s'occupent par état et par vocation de l'école élémentaire. Ce livre a eu du retentissement et ne pouvait laisser indifférents les dirigeants de l'enseignement primaire en notre province. C'est pourquoi M. le Surintendant de l'Instruction publique, en mars dernier, adressait un exemplaire du livre de M. l'abbé Lapalme, accompagné de la lettre qui suit, aux principaux des écoles normales (moins ceux de Québec et Montréal) et à tous les inspecteurs d'écoles d'au moins cinq années d'expériences:

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Québec, 13 mars 1929.

Monsieur,

Sous une autre enveloppe, je vous adresse le volume de M. l'abbé Lapalme, "Un Pélerinage à l'École de Rang", ouvrage dont vous avez sans doute entendu parler et qui a eu du retentissement même devant la Chambre. Comme la question traitée dans cet ouvrage est de grande importance pour mon département, vous m'obligeriez en me disant en toute sincérité et vérité, si le tableau très sombre que M. Lapalme trace de l'école du rang, des commissions scolaires rurales et de la population de la campagne, correspond bien à la réalité des faits. L'école de rang a-t-elle fait des progrès depuis 10, 15, 20, 25 ans, *oui* ou *non*? Sans nier qu'il reste encore beaucoup à améliorer, l'école de rang est-elle dans "un état de stagnation"?

Les renseignements impartiaux (et appuyés sur des faits) que vous voudrez bien me fournir en réponse à cette lettre constitueront de précieux renseignements pour mon département.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur.

Votre obéissant serviteur,

CYRILLE-F. DELAGE,
Surintendant.

Plusieurs des principaux et inspecteurs se rendirent au désir de M. le Surintendant et firent connaître leur opinion sur *Un Pèlerinage à l'École de Rang*. Avec l'autorisation de M. le Surintendant et la permission des auteurs, nous commençons aujourd'hui la publication de ces opinions, par ordre d'ancienneté officielle des signataires.

Dans la présente livraison, nous apprécions nous aussi, d'une façon objective, le livre intéressant de M. l'abbé Lapalme. Que ce dernier veuille bien voir dans les documents qui suivent comme dans notre article, du reste, l'unique désir de servir une cause qui nous est également chère, et aussi celui de "collaborer avec sincérité à son humble travail." (p. 19).

C.-J. MAGNAN.

ANNEXE XXXIII

Témoignages, souvenirs et nostalgie

Les cure-dents de soeur Saint-Gabriel

Je me souviens de tout. Plus c'est loin, mieux je me souviens. Sans doute parce que j'y ai repensé si souvent. Quand je respire à nouveau le parfum des pommes mûres et que je retrouve l'odeur si forte du cuir neuf, je revois mon sac noir d'écolière, quand je suis entrée en première année, sac sur lequel maman avait fait graver mes initiales en lettres dorées. Je revois aussi la vieille soeur Saint-Gabriel qui a tenté pendant des semaines de me faire comprendre la différence entre deux cure-dents et trois cure-dents. À ce moment-là, les mathématiques modernes n'existaient pas et on se servait des moyens du bord.

Nous étions entrés en classe ensemble, mon frère aîné et moi. Pourquoi avait-on décidé qu'il valait mieux que nous commencions tous les deux, lui avec un an de retard? Sans doute parce qu'en famille, on avait jugé «qu'on avait bien le temps d'avoir de la misère...» Cette première année-là, pour moi, a été bien courte. En octobre, un beau matin, je ne pouvais me lever de mon lit. Percluse de points aux poumons, je fus comme on disait alors «entre la mort et la vie». Ce qui m'a sauvée ce furent les cataplasmes de pain de lin et les enveloppements dans les draps glacés. Je ne sais si le contact de ces linceuls peut faire tomber une fièvre de 105o, mais je sais pertinemment que ça peut développer un cri assez aigu pour servir de sirène aux pompiers volontaires quand le village passe au feu! Ni le pain de lin, ni l'eau glacée n'auraient pu me sortir de ma torpeur, si je n'avais eu les contes de ma tante Anna. Je ne me souviens plus de son visage, mais je sais qu'elle portait parfois un grand tablier blanc par dessus une robe fleurie. Elle avait l'imagination et le coeur abondants pour raconter contes et histoires. C'est elle qui m'a redonné goût à la vie pendant ces semaines de convalescence où l'on ne peut mettre pied sur le prélart froid. L'école pour vrai, ce fut en 2e année. Quand soeur Saint-Amable, pour le premier devoir, nous demanda de faire le portrait de la classe . Pour moi, tout ce que je connaissais en fait de «portraits» c'était les photos que mon oncle Ben prenait une fois l'an, en évitant de poser trop gros les personnes pour mieux prendre les bâtiments. Je m'essayai donc bien péniblement à tracer au plomb entre les doubles lignes de mon cahier de devoir ce que pouvait être le pupitre de la maîtresse, les tableaux autour et nos pauvres têtes en vis-à-vis. J'eus bien honte le lendemain matin, quand je compris qu'un «portrait» ça pouvait s'écrire... Que ça pouvait surtout s'écrire.

Soeur Saint-Amable avait de grandes dents et tout au long de l'année quand nous faisions des mauvais coups ou que tout simplement nous étions nous-mêmes, elle nous comparaît sans cesse désavantageusement « à ses petites filles de La Baie». L'année précédente, elle avait été en mission à La Baie et n'avait pu oublier le mirage de ce premier contact avec des enfants. À l'époque, je ne connaissais personne de La Baie, mais gaillardement, je les détestais. Parce que soeur Saint-Amable ne pouvait se contenter de nous autres, les pauvres petites filles bien ordinaires de St-Grégoire...

C'est à tout cela que je pense quand revient le 1er septembre. Depuis, j'ai mené moi aussi le coeur bien gros trois petites filles en 1re année. Malgré moi, j'aurais voulu qu'elles évitent les cure-dents de soeur Saint-Gabriel ou les petites filles de La Baie. Elles ont cependant connu autre chose.

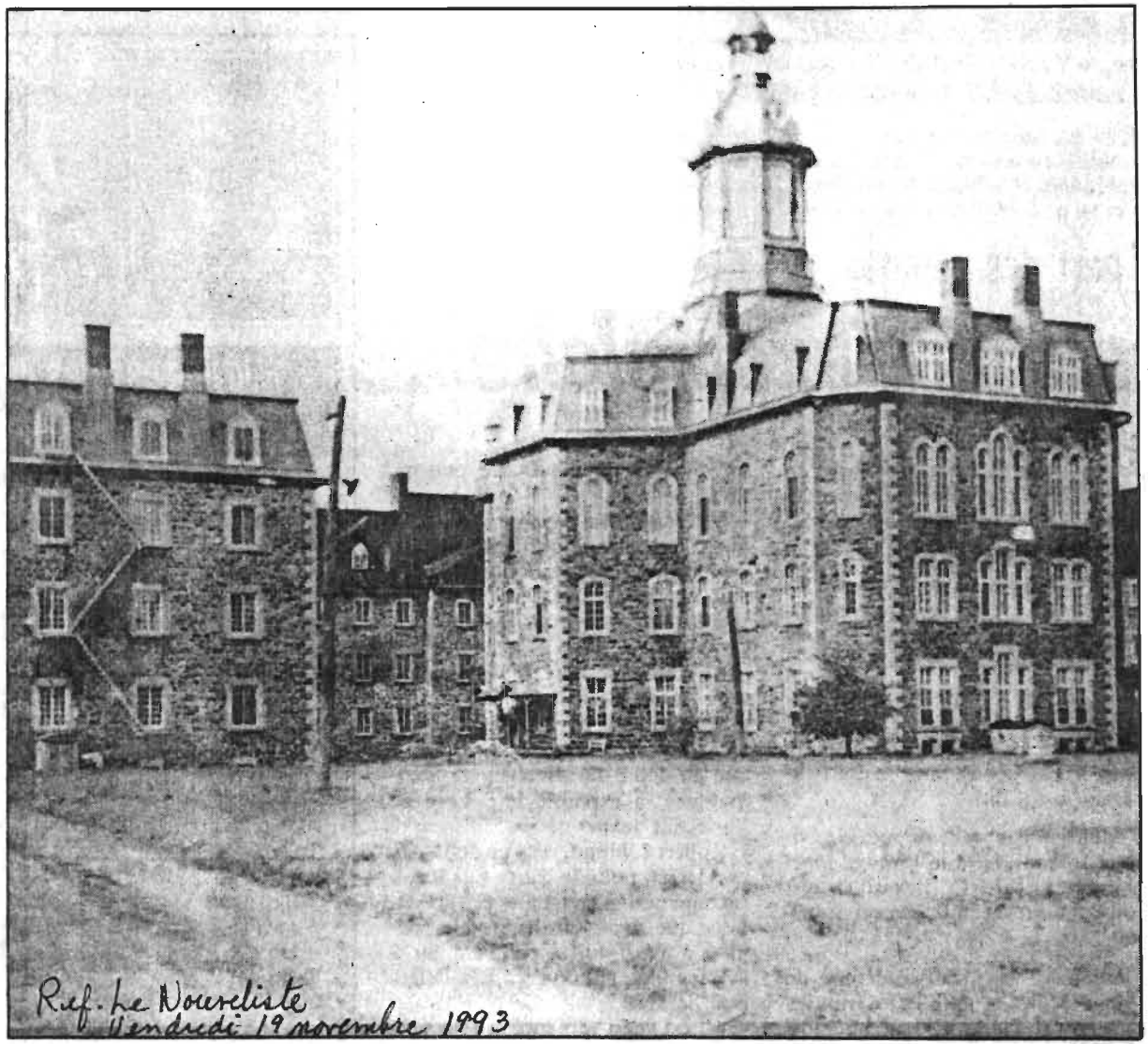
Ces autres choses qui tapissent nos souvenirs et qui font de nous ce que nous sommes avec nos misères et nos grandeurs. Je me souviens encore de l'odeur de la teinture noire sur nos souliers blancs, de nos «robes de costume» de grosse serge à 12 pouces de terre, des beurrées de mélasse brûlantes de quatre heures et des fenêtres luisantes du réfectoire dans lesquelles il fallait surtout éviter de se regarder pour ne pas pécher par vanité.

Je ne sais pourquoi je vous ai parlé de tout cela. Sans doute que si vous soulevez vous aussi le voile de vos souvenirs vieux de plus de 40 ans, vous allez découvrir des odeurs semblables, des coeurs serrés pareils, des larmes refoulées et le mirage d'une petite étoile dorée dans le haut de votre cahier de devoirs.

Miss TERRE

Revue Terre de Chez Nous
Sem. 9 septembre 1996

Le coin de la photo-souvenir



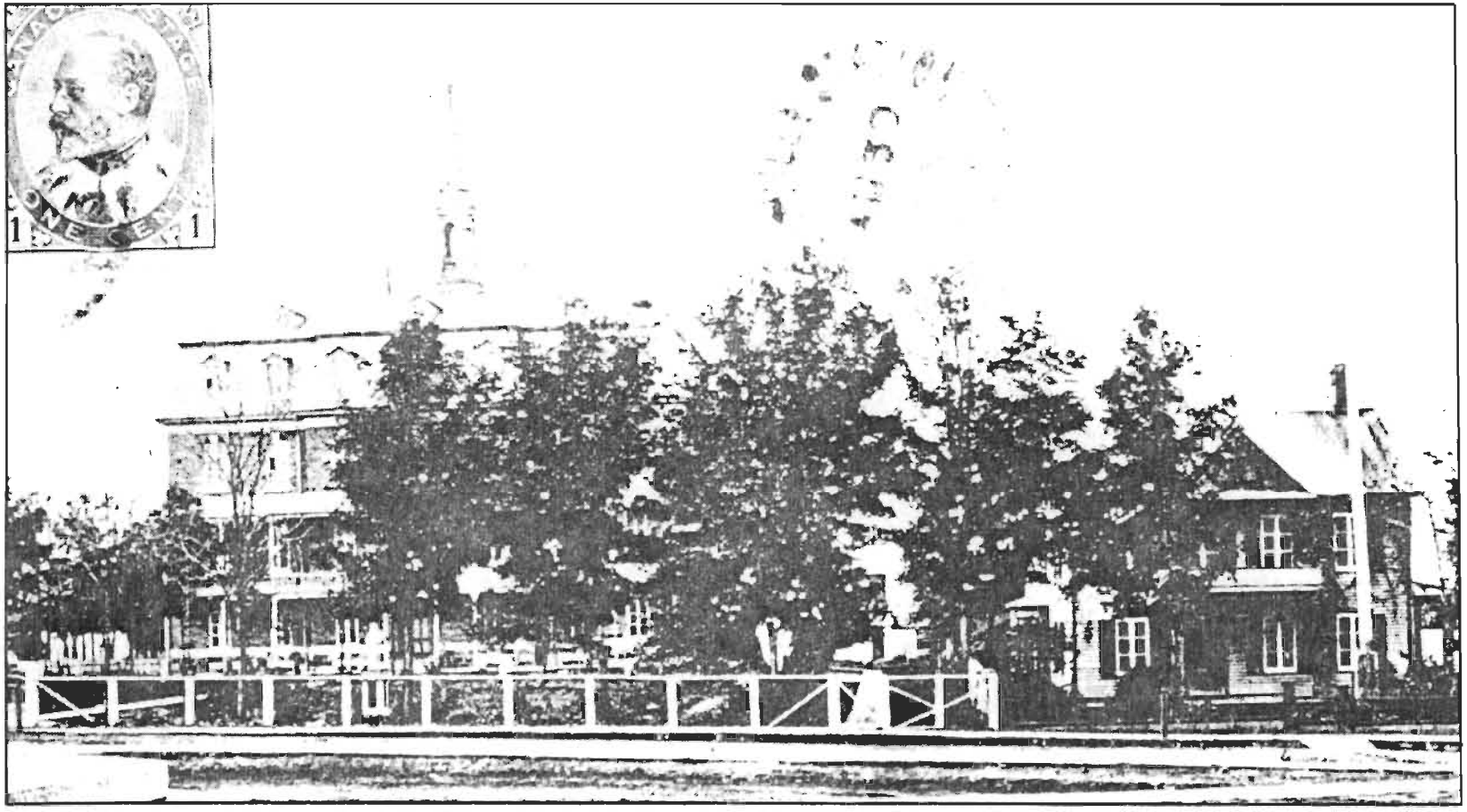
Réf. Le Nouvelliste
Vendredi 19 novembre 1993

Le Séminaire de Nicolet

Dans le cadre de son 75e anniversaire, le Service des archives du Séminaire de Trois-Rivières présente une page d'histoire de Nicolet. Le site du Séminaire de Nicolet fut d'abord celui d'une école paroissiale qui fut transformée en collège en 1803. Cet édifice servit alors à abriter les élèves du Séminaire jusqu'en 1831. Un autre bâtiment, inauguré officiellement en 1831, fut conçu par l'architecte, l'abbé Demers, du Séminaire de Québec. Puis en 1903, on procéda à la construction d'une chapelle et enfin, en 1953, une autre aile sera érigée parallèlement au bâtiment principal. Le Séminaire nicolétain, d'architecture classique et imposante, ferma ses portes en 1969, pour accueillir depuis ce temps l'Institut de police du Québec.●
Reproduction: Les ateliers photographiques de Trois-Rivières inc.)

420

Le coin de la photo-souvenir



De passage à Plessisville en 1905

Pour souligner le 75e anniversaire du Service des archives du Séminaire de Trois-Rivières, nous vous présentons aujourd'hui une page d'histoire de Plessisville. Le 30 août 1905, Yvonne... est de passage dans cette municipalité des Bois-Francs et fait parvenir à une amie, Laura Poliquin, cette carte postale qui représente le couvent des Soeurs (à gauche), ainsi que la résidence du docteur J.N. Bergeron (à droite). Le couvent fut vendu par les religieuses en 1972. (Reproduction: Les Ateliers photographiques de Trois-Rivières inc.)

421

Lettre de M^lle^ Germaine Lebeau

Institutrice, 89 ans

Elle a enseigné de 1925 à 1961
(Carrière de 36 ans)

St-Justin 1er/10/1995

Mme Marie T. Ch. Dion
Murabel,

Madame,

Suite à votre demande je vous transmets les renseignements suivants
On est en 1926. J'ai 20 ans.
Avec ma soeur j'enseigne à l'école du Bois-Blanc qui compte deux classes.
La 1re comprend le Cours préparatoire, 1re et 2e Année.
La 2e classe: 3e 4e 5e Année.
J'enseigne toutes les matières: Catéchisme, Histoire Sainte, Grammaire, Arithmétique, Histoire du Canada, Géographie, Dictionnaire, Hygiène, Dessin.
Les manuels sont ceux approuvés par le Département de l'Instruction Publique.
Aucun cahier de spécimen personnel, seulement des cahiers brouillon à deux lignes pour les plus petits et à une

ligne pour les plus grands.
Les manuels ne sont pas complets.
Comme guide on reçoit les revues:
La Petite École et l'Enseignement Primaire.
On complète les livres en s'inspirant de ces revues.
On écrit des exercices de français et des problèmes (maths) au tableau
La méthode de lecture était de partir des voyelles, puis reliées aux consonnes, mots, phrases.
Local assez grand, bien éclairé, propre, chauffé au bois (poêle à deux ponts).
Plancher de bois. Pas d'électricité.
Pupitres des élèves doubles donnés au plus chers.
Bureau du prof. surélevé.
Le lavabo est dans la classe. Pas d'eau en granit pour boire.
Salle de toilette utilisée pour la 1ère fois en 1926.
L'hiver l'eau gèle assez souvent; les élèves vont à la toilette à l'extérieur. Papier de toilette utilisé

à l'époque : papier journal !! ....
Sur les murs : un crucifix, deux grands tableaux noirs, cartes géographiques du Canada et du Québec, matériel d'enseignement fabriqué par moi-même (ex. cartes de nombreux modèles de lettres majuscules et minuscules), affiches de la Ste-Enfance, statues sur des tablettes.
Les élèves déposent leurs vêtements sur des crochets au vestiaire à l'entrée.
Vêtements : Gris simples mais chauds ; l'hiver quelques élèves ayant une très grande distance à parcourir à pied.
Le pantalon est interdit aux filles.
Les élèves gardent les mêmes chaussures à l'intérieur comme à l'extérieur.
Une de vadrouille pour laver le plancher. Il faut le nettoyer à genoux.
Discipline assez sévère. Les consignes doivent être respectées : Silence au premier son de cloche et en classe. Mouvement. Ex. nous appelle Mademoiselle Visite de 11 h. Impunités deux fois

par année pour évaluer le savoir des élèves et notre travail.
Visite du Curé et des Commissaires la dernière journée de l'année scolaire accompagnée de remise de prix.
Au 2e étage notre logis : une table des chaises un poêle à bois, un lit et dans les dernières années, un gramophone manuel qui démarre en retirant une petite manette.
Une lampe à l'huile suspendue au mur nous sert d'éclairage.
L'été, je voyage à bicyclette et l'hiver, en carriole.
L'hiver les élèves sont transportés en berline.
Le matin les cours commencent par une prière.
Pour débuter l'après-midi : récitation du chapelet à genoux.
Prière avant de quitter en fin d'après-midi.
Je prends ma retraite après 36 ans d'Enseignement.
Que de souvenirs !
Je voudrais bien recommencer, mais comme dit Fernand Gigère dans sa chanson "Je n'ai plus 20 ans" j'en ai 89 !

Germaine Letarte

Modèle de calligraphie de Dame Marguerite Elliott
ainsi que l'illustration de l'image reçue en cadeau.

Sainte Therese de Jesus

Saint-Alepis des monts, 11 avril, 1934.

Mademoiselle Pauline Rabouin
Saint Alepis.

Ma chère Pauline,

Je sais que c'est ta fête aujourd'hui, et je suis bien contente de savoir écrire pour t'en souhaiter une très bonne et très heureuse.

Je prie bien pour toi, ma chère amie. Je demande au bon Dieu qu'il te donne une bonne santé et que ta petite amie te fasse toujours plaisir.

Daigne accepter de Marguerite cette petite image qui t'est donnée de bon coeur.

Une amie sincère
Marguerite Elliott.

Sainte Therese de Jesus

Sainte Therese de Jesus

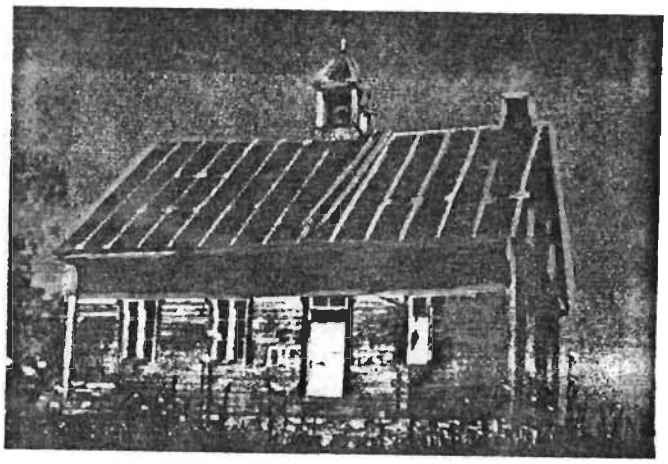
578

Pd. in Switzerland

"Tiré du volume Majuscule 6, Diane Goyette, France Ménard, Ed. du Phare, 1987"

LA PETITE ECOLE DU RANG

Pendant presque un siècle, soit de 1840 à 1940 environ, le système scolaire du Québec reposait en bonne partie sur un chapelet de petites écoles. Elles fleurissaient dans tous les recoins de la campagne.



Ces écoles qu'on appelait "écoles de rang" se ressemblaient comme des soeurs jumelles. On aurait dit qu'elles avaient toutes été construites par le même entrepreneur.

D'abord, elles étaient très petites. Surtout, si on les compare à nos gigantesques polyvalentes d'aujourd'hui. Au total, elles pouvaient accueillir une trentaine d'élèves répartis sur sept divisions (c'est ainsi qu'on nommait autrefois une classe) dans une seule salle de cours. A cette époque, on n'avait pas les moyens d'envoyer les enfants à l'école en autobus.

Il y avait donc plus d'écoles situées plus près des gens, mais elles étaient beaucoup moins grosses et disposaient évidemment de moyens plus modestes. Pas question de penser à des gymnases, des laboratoires, des bibliothèques!

Physiquement parlant, la petite école de rang se présentait comme un bâtiment plutôt carré, doté de plusieurs grandes fenêtres à carreaux et dont le toit comportait un petit clocheton abritant la fameuse cloche qui mettait fin aux récréations.

A l'intérieur, on retrouvait généralement deux pièces. La première, la plus spacieuse et évidemment la plus fréquentée était la salle de cours. La deuxième, située vers l'arrière du bâtiment servait de logis à la maîtresse d'école.

A cette époque, en effet, l'enseignant ou l'enseignante habitait à l'école et agissait en même temps comme concierge.

La salle de cours, quant à elle, ne pêchait certainement pas par excès de luxe. Elle avait plutôt une allure modeste, presque austère.

Les pupitres des élèves occupaient le milieu de la pièce. Disposés en rangées bien précises, très souvent vissés au plancher, ces pupitres étaient en général peu adaptés à la taille des enfants. Les plus jeunes écoliers y semblaient perchés comme sur des échasses et les plus vieux emprisonnés comme dans un vêtement trop petit.

Sur le devant de la classe, bien au milieu et juché sur une imposante estrade, trônait le bureau de la maîtresse. C'est de là que cette virtuose de l'éducation dirigeait les différents exercices de la journée.

Enfin, l'équipement de la salle de cours se complétait d'un grand tableau noir pour exécuter les exercices, d'une horloge, d'un calendrier, de quelques cartes géographiques et d'une série d'images saintes. Questions d'inspirer la foi et le respect des élèves.

Pour chauffer le tout, un poêle massif de fonte noire occupait un coin de la pièce. Pendant les mois d'hiver, les garçons les plus âgés de la classe veillaient à en assurer l'alimentation de façon à maintenir un niveau acceptable de chaleur dans l'école.

Seul maître à bord, l'institutrice d'antan cumulait toutes les fonctions ou presque que l'on retrouve dans une école moderne. C'était une "femme-orchestre". Elle en était la directrice; elle enseignait toutes les matières à toutes les classes de la première à la septième et s'occupait même, comme nous l'avons vu tout à l'heure, de l'entretien du bâtiment.

Il faut par contre avouer qu'à cette époque les méthodes pédagogiques contrastaient beaucoup avec celles d'aujourd'hui. Autrefois, la discipline était très sévère et l'autorité très respectée.

Dès le début des classes, du matin jusqu'à la fin de la journée, les travaux scolaires suivaient un plan très précis d'exercices, d'écriture, d'analyse, de lecture, de calcul, de récitations. Les travaux étaient menés rondement, à coup de sonnette ou de sifflet pour en marquer le début et la fin.

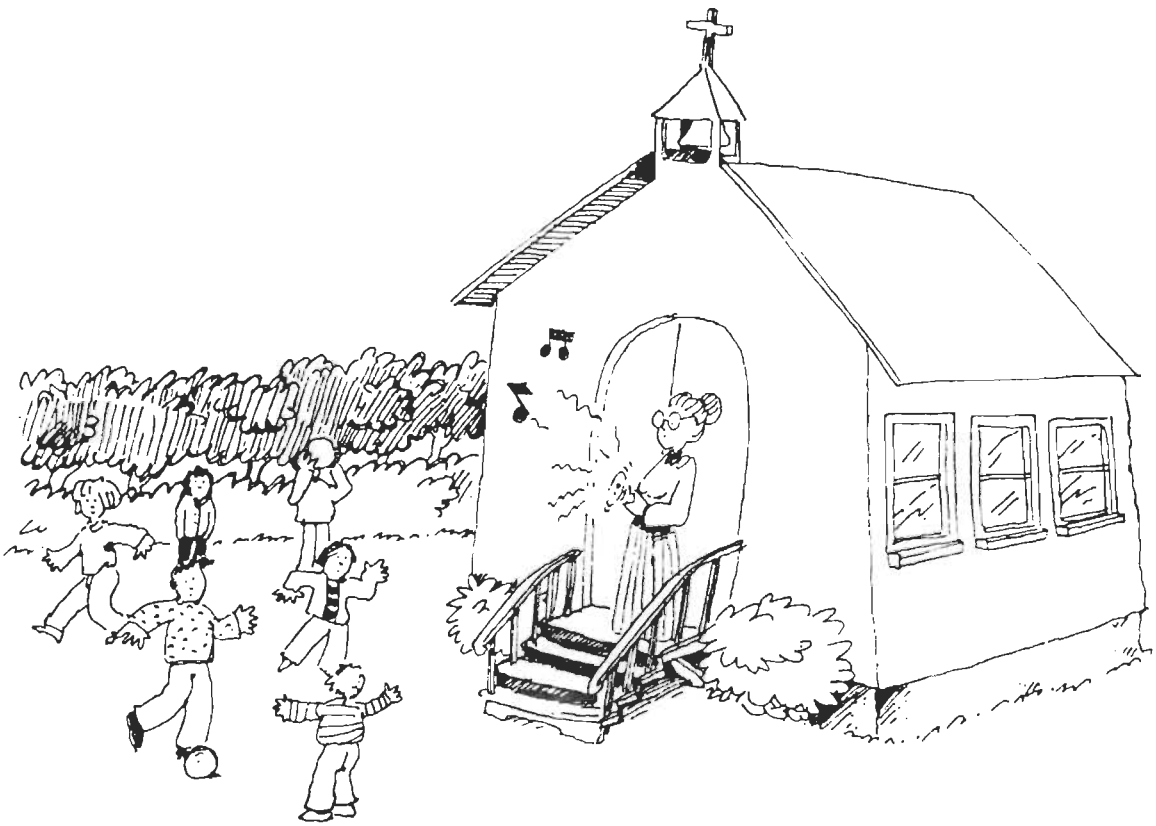
L'institutrice tenait ainsi ses élèves en haleine car elle ne savait jamais quand monsieur l'inspecteur passerait pour mettre à l'épreuve les connaissances de ses pupilles. A cette époque, il s'agissait du test suprême que tous voulaient réussir haut la main. La réputation de l'école était en jeu.

L'inspecteur d'école était très souvent un ancien professeur, plutôt âgé, que les commissions scolaires du temps engageaient pour s'assurer que les élèves recevaient une instruction adéquate.

Afin de se faire une opinion, l'inspecteur visitait tout au long de l'année les écoles et faisait subir aux élèves différents examens.

Même si la visite de ce personnage était toujours attendue avec un peu de trac, elle avait aussi ses bons côtés. En effet, lorsque les élèves avaient bien répondu aux questions du visiteur, ils avaient droit à un congé d'une journée. Annonce que les jeunes s'empressaient d'applaudir à tout rompre.

"La petite école du rang"
Yvon Desautels
Vidéo-Presse, vol. XII, no 10
Editions Paulines



"Tiré du volume Mots endimanchés, Josée Valiquette, Henriette Major, Ed. Messages, 1984"

Les écoles d'autrefois

Mme Liliane Santerre habite à Mont-Saint-Grégoire. Elle est maintenant à la retraite. Au cours de sa carrière, elle a enseigné dans différentes écoles primaires pendant vingt-quatre ans. Nous lui avons demandé ses impressions sur les écoles d'autrefois.

-La première école où j'ai enseigné était une école de rang. J'ai commencé ma carrière en 1937. C'était à Saint-Ignace-de-Stanbridge. Une école de rang, c'est une école de campagne. Les écoles de rang ne ressemblaient pas tellement aux écoles d'aujourd'hui. Elles étaient beaucoup moins confortables. En général, c'étaient de petites maisons de bois qui comportaient une seule salle de classe; plusieurs de ces écoles avaient un appartement à l'étage pour loger l'institutrice.

-Madame Santerre, parlez-nous des élèves de cette école de rang.

-En 1937, j'avais douze élèves de la 1re à la 5e année. Il fallait que j'enseigne le programme prévu pour chacune des ces années du cours primaire. Ca demandait beaucoup d'organisation; pendant que je m'occupais, disons, de la 4e année, il fallait donner du travail à tous les autres élèves, en tenant compte du niveau où ils étaient rendus. Les enseignantes de ce temps-là devaient être bien dévouées pour accomplir une tâche aussi difficile... Mais c'était bien pour les élèves d'être dans une classe à plusieurs niveaux: les plus jeunes apprenaient en écoutant les plus vieux.

-Parlez-nous du mobilier de la classe.

-Les élèves avaient des pupitres à deux places. Ces pupitres ne s'ouvraient pas: on glissait les livres sur une tablette située sous le pupitre. Il y avait un bureau pour moi et un tableau noir. Au milieu de la classe, on avait installé un poêle à bois. En hiver, un cultivateur du voisinage était chargé d'allumer le poêle tous les matins à huit heures. Ceux qui étaient assis près du poêle rôtissaient pendant que les autres gelaient...

-Est-ce qu'il y avait des toilettes dans cette école?

-Les toilettes étaient dehors, dans une cabane ou dans le hangar à bois. Pour boire, on allait chercher de l'eau chez un voisin qui avait un puits. Le seau d'eau était installé dans un coin. Ceux qui avaient soif y puisaient avec un gobelet de métal.

-Est-ce qu'il y avait de l'électricité dans l'école?

-Non. Quand il faisait sombre, on allumait une lampe à huile.

Précisons qu'à l'époque où Mme Santerre enseignait à Saint-Ignace-de-Stanbridge, la plupart des maisons de campagne n'avaient ni eau courante, ni électricité, et elles étaient chauffées avec des poêles à bois. L'école de rang ressemblait donc aux autres maisons du voisinage.

-Est-ce que les enfants demeuraient loin de l'école?

-Certains demeuraient loin. Ils devaient faire deux ou trois kilomètres à pied pour venir à l'école. En hiver, certains attelaient leur chien à un traîneau: c'était un moyen de transport amusant! La plupart des enfants mangeaient à l'école le midi, et je mangeais avec eux. On était comme une grande famille.

-Et les récréations?

-A l'heure de la récréation, tout le monde allait jouer dehors. En hiver, on glissait, on jouait dans la neige. En été, on jouait à la balle ou à la corde à danser. On n'avait pas d'équipements sportifs comme dans les écoles d'aujourd'hui.

-Est-ce que vous enseigniez les mêmes matières que celles qu'on enseigne dans les écoles de maintenant?

-J'enseignais le catéchisme, le français, l'arithmétique; en 5^{e} année, on ajoutait l'histoire du Canada et la géographie. Aujourd'hui, on perd beaucoup de temps avec des matières comme l'éducation physique, les sciences, les arts plastiques... Dans ce temps-là, on avait moins de livres aussi, et pas de cahiers d'exercices.

-Est-ce que les façons d'enseigner ont changé?

-Sûrement! Moi, quand j'enseignais, je donnais des dictées tous les jours. Ensuite, on épelait tous les mots. Les enfants apprenaient leurs tables de multiplication par coeur. Je trouve que c'était beaucoup mieux qu'aujourd'hui. La religion avait beaucoup d'importance aussi: on apprenait beaucoup de prières, on disait le chapelet tous les jours. J'amenais les élèves à certaines cérémonies religieuses. En mai, par exemple, nous allions au "mois de Marie"; ce mois-là, tous les soirs après le souper, tout le monde allait à l'église pour dire le chapelet en l'honneur de la Vierge Marie.

-Les programmes, les matières scolaires, les livres peuvent changer. Mais les enfants, eux, est-ce qu'ils changent? Les enfants d'autrefois étaient-ils plus difficiles que ceux d'aujourd'hui?

-Les enfants sont toujours des enfants. Moi, je n'ai jamais eu de difficulté à me faire obéir. La plus grosse pénitence que j'aie donnée, c'est de faire mettre un enfant à genoux, mais ce n'est pas arrivé souvent.

Moi, je préfère récompenser. Les récompenses, c'était d'avoir de bonnes notes. Il y avait aussi les prix de fin d'année; tous ceux qui avaient bien travaillé recevaient une récompense à ce moment-là, comme une statue d'un personnage religieux, un chapelet ou un bien un livre.

-Est-ce que les enfants portaient un costume spécial pour aller à l'école?

-A l'école de rang, non. Mais plus tard, j'ai enseigné dans un village, et là, on exigeait un uniforme, un sarrau bleu foncé. Les garçons devaient porter des chemises à manches longues et les filles des bas longs même quand il faisait chaud. Les filles n'avaient pas le droit de porter de pantalons. Aujourd'hui, on ne porte pas d'uniforme; c'est plus pratique, mais par contre, il y en a qui exagèrent dans le laisser-aller...

-Est-ce que les filles et les garçons étaient en nombre égal?

-A peu près, oui. Il m'est arrivé d'avoir plusieurs frères et soeurs dans la même classe, car dans ce temps-là, les familles étaient nombreuses: sept, huit, dix, douze enfants par famille. Alors, avec les classes à plusieurs divisions, les frères et soeurs se retrouvaient ensemble. Souvent, les garçons laissaient l'école plus tôt que les filles parce que leur père avait besoin de leur aide sur la ferme. Il arrivait aussi qu'une fille quitte l'école parce que sa mère avait besoin d'elle pour s'occuper des enfants plus jeunes. Peu d'élèves poursuivaient leurs études après le cours primaire. Les enfants de maintenant ont beaucoup plus de chance...

-Madame Santerre, gardez-vous un bon souvenir de vos années d'enseignement?

-L'enseignement, c'était ma vie; j'ai toujours aimé mon travail. Je travaillais très tard chez moi pour corriger les cahiers et préparer ma classe, mais j'étais heureuse de le faire. J'ai un cahier où j'ai noté les noms de tous les enfants à qui j'ai enseigné: il y en a plus de six cents... J'ai travaillé dur; au début, je gagnais seulement 30 $ par mois... Ce qui me fait bien plaisir, c'est de rencontrer de mes anciens et anciennes élèves; la plupart paraissent heureux de me revoir. J'ai enseigné dans des conditions difficiles, mais j'ai gardé un bon souvenir de mes élèves et des écoles d'autrefois.

APPENDICES

APPENDICE I

Interview n° 1 d'une maîtresse d'école de rang, le 2 février 1995.

Hélène : E M^lle X va nous expliquer qu'est-ce qu'elle faisait quand elle préparait sa classe avec ses niveaux de de 5^e à 9^e année. Silence. Vous pouvez y aller M^lle X. Prenez votre temps, e... essayez de vous rappeler là votre première année d'enseignement quand vous avez été engagée.

M^lle X : Aie! écoute là! Pour commencer là j'avais les (bis) p'tits là jusqu'à 8^e pis 9^e année là. Comment m'a défilé ça? Un... bloc ça, ct'un bloc. Hey! pis écoutez là, 50 élèves.

Hélène : C'est beau ça. Expliquez-moi maintenant comment vous faisiez pour gérer tout ça dans votre tête?

M^lle X : J'ai eu jusqu'à, j'avais 55 élèves parce que on l'in. l'inspecteur était passé, les parents nous trouvaient pis tout le monde était ben trop nombreux hein! pour les enfants, y voulaient avoir une seconde école, quand e, quand e, le l'inspecteur est passé y'a dit au commissaire, pour avoir une 2^e école vous faut au moins 50 %, 50 élèves de présence moyenne. Alors imaginez qu'çà manquait pas à classe hein! Fa que là là ct'année-là j'pense j'ai eu 52 d'présence moyenne avec e e toute (bis) toute le défilé.

Hélène : Ouais, c'tait beaucoup ça.

M^lle X : Hein! imaginez! Bon et justement l'année suivante là y dit on fait la séparation, on a laissé le pre. du préparatoire à 4^e année comprise en p'tite e dans p'tite classe dans 1^re classe, puis j'ai co. commencé de 5^e à 9^e, tant qu'y en avait j'pense que la ma madame Vallières, j'pense qu'elle a faite e sa 10^e, parce que j'me rappelle qu'à l'a faite rien qu'un an au couvent pis a l'a eu son diplôme tout de suite, à à faite au bureau elle par exemple son, elle a faite un an à Saint-Paulin parce que moi j'tais pas pour r'prendre une 11^e hein! J'ai pas, j'ai pas défendu directement mais j'ai b ben fait comprendre que j'pourrais pas m'en occuper autant parce que j'pouvais pas négliger toute

c'te bande-là là pour e une élève de de 11e y sont compris, j'ai dit en en mettez-la en dehors, un an seulement, pis vous allez voir à va avoir son 1er diplôme, mais j'sai qu'est assez avancée, pis avec le talent qu'à l'a là, un an seulement, alors ils l'ont mis e, j'pensais qu'y'à mettra à école normale mais hey!, c'ta coûteux e les (bis) pensions (b. de b.), ils l'ont mis au col. au couvent de Saint-Paulin, pis à l'a passé, parce qu'y passait au Bureau des examinateurs là à Saint-Paulin à tous les ans, fa qu'ils l'ont mis là un an, pis pas à eu son diplôme à fin dl'année.

Hélène : OK, ensuite, vous là avec vos votre 5e aller jusqu'à 9e année, qu'est-ce que vous faisiez dans une journée

de classe avec ça? Moi c'est c'est ce que j'trouve

merveilleux, parce qu'aujourd'hui dans nos classes on

a souvent un degré, t'sai on a une 4e, c'est un charme,

j'veux dire vous là en tant qu'enseignante de 5e à 9e,

qu'est-ce que vous faisiez?

Mlle X : Toutes les cours (rire).

Hélène : Comment vous vous y preniez?

Mlle X : Ma préparation d'classe hein! S'i vous plaît.

Hélène : C'est ça qu'j'aimerais savoir, c'était quoi votre

préparation d'classe?

Mlle X : Ah! ma préparation d'classe, deux pages, deux pages

de de cahier ben ben fournies, hey! tsé c'te division-là

toutes les cours, maintenant e y'a des cours que

j'donnais deux trois fois par semaine, parce que j'pouvais pas, j'aurais pas pu jamais, disons la géographie deux fois par semaine. Maintenant qu'est-ce qui m'a facilité les choses c'est que y'avait toujours des élèves plus intelligents les uns que les autres hein! Dans ces classes-là là, quand on, supposons par exemple je faisais un cours de géographie, un (bis) à à une division, les élèves là qui étaient à faire leurs maths, supposons les maths, j'mets n'importe quoi là, e si y'avaient fini y'étaient attentifs à écouter, y s'ennuyaient, pourquoi faire les autres faisaient leurs maths pis y travaillaient, pis eux autres avaient fini y en a toujours des intelligents hein!

Bon y'avaient fini, alors qu'est-ce qui faisaient, y'écoutaient eux autres. Savez-vous qu'ça ça m'a ben aidé, moi j'ai vu des élèves de 6e année répondre à l'inspecteur, une à à une question de 8e parce qu'ils l'avaient entendu, pas c'ta pas su es maths c'est de de l'histoire, ceux de la géographie des choses de même mais c'é c'était l'avantage des divisions multiples que j'trouve dans mon dans mon temps. À présent, j'sai pas si ça réussirait avec nos élèves là ça pas la même éducation à c't'âge-là aujourd'hui là et pis y prennent l'air hein! (rire)... un peu d'air.

Hélène : C'est ça. Vous votre le mats le matin là, vous commencez par quoi dans votre préparation d'classe

avec ces quatre niveaux là là?

M^lle^ X : Ben j'commençais... à dif. à différentes choses, e si j'a. si j'a. j'avais donné la dictée e, j'commençais pas pour ça. Ah! pour dire au juste quoi là e séparément là ben e j'préparais, disons j'avais, je préparais ma classe pour le temps que j'donnerais la dictée les autres soient occupés, mais dans e j'commençais par exemple si j'donnais trois cours de géographie là par semaine je leur ... je leur donnais leur journée fixe tout le temps la même chose toute la semaine pour avoir de l'ordre, les (bis) autres histoires pareil. Alors quand e j'donnais une dictée ben j'étais occu. j'étais sûre que les une divi. les autres divisions étaient occupées, soit à

un exercice de français que je leur donnais par écrit, faulla ça... parce que toute toute ainque l'étude là çara pas çara pas marché hein! Comprenez in n'a qu'yara fini ben d'avance pis e c'est ça. Ah! c'était c'était une compli. c'tait un peu compliqué faut l'habitude, c'ta c'ta à à l'habitude à force de notre règlement on l'a. on l'a. on l'apprend là nous autres on sait par coeur, telle chose, telle chose qu'on vient à bout d'avoir de l'ordre sur toute.

Hélène : C'est ça. Vous avez dit tantôt que vous faisiez ça dans la semaine, comme la géographie, c'était deux fois par semaine, l'histoire c'était...

M^lle^ X : Deux, suivant l'im. l'importance d'la matière.

115 Hélène : Ah! suivant l'importance d'la matière, comme français,

116 mathématiques, vous faisiez quoi?

117 M^lle X : Oui, comme français, mathématiques tous les jours,

118 tous les jours. E quand e j'donnais une dictée à un e

119 les autres avaient un exercice de français e pis e

120 les (bis) maths la même chose. Quand e j'en av. quand

121 e j'é. j'étais à expliquer j'avais deux que j'avais à

122 expliquer y'avait deux y'avait une division qui était à

123 faire son ses (bis) maths à (bis) faire ses problèmes...

124 _____ Hey! c'tait compliqué, vous l'voyez

125 comment c'était là. Quand on trois divisions, trois qua-

126 tre, quatre cinq divisions là pis faut toutes les occuper

127 en même temps là e faut y penser. Mais on vient à

128 force on est habitué, telle journée là e c'est telle telle

129 telle division, telle chose telle chose on vient on l'sai

130 par coeur par la pratique parce qu'à première vue de

131 même là c'est quasiment impossible hein! moi à

132 première vue là.

133 Hélène : Mais j'veux dire dans votre préparation d'classe,

134 faisiez-vous ça tous les jours?

135 M^lle X : Tous les jours ma préparation d'classe.

136 Hélène : Tous les jours, c'tait une préparation d'classe

137 journalière, c'est-à-dire une par jour?

138 M^lle X : Ouin, pis imaginez nous autres, notre préparation

139 d'classe là, (frappe sur la table) était sur le bureau dans

140 notre cahier quand l'inspecteur passait... pis on avait

un inspec. Hey! y'en avait des inspecteurs qu'y'étaient raides vous savez. Hey! y'en un à Saint-Paulin qui avait perdu sa place, y'avait (bis) conseillé au (bis) commissaire de ne pas la réengager, j'le nommerai pas mais c'est mais c'est pour dire comment c'était sévère hein! Hey! notre préparation d'classe e ben (bis) (b. de b.) comment j'dirais, Saint-Alexis _____ e, pis la (bis) journée l'quantieme toute là, su pis le cahier là (frappe sur la table) sur notre (bis) bureau quand l'inspecteur passait. E j'ai vu un inspecteur moi, tait assez sévère là, y faulla, y faulla mette le quantième, préparation d'classe, disons le 7 de février une telle année. J'ai vu un inspecteur moi, d'mander là,

r'garder notre préparation d'classe quand quand y'est venu, d'mander, disons qui (bis) viendrait au mois d'sept. au mois de d'octobre, supposons là ça s'rait le 5 d'octobre, demander à un élève d'apporter son cahier, confronter si l'élève avait les (bis) devoirs qui étaient marqués dans notre préparation, parc'qu'il nous donnait toujours une conférence après hein! Y'avait dit qui avait des (bis) maîtresses d'école qui marquaient les choses dans leur préparation qu'les élèves ne faisaient pas, pour avoir une belle préparation qui paraissait bien aux à ses yeux. Mais c'est vrai ça qu'y'en a qui pouvait avoir, fa qui dit y dit ça c'est pas l'avantage des élèves hein! ben y'é. y'était sévère de même, j'le le

vois aller tait gros et grand. Ah! quand y rentrait y'était imposant, y'était imposant mais y'était bon dans le fond, y'était bon voyez pour se rende compte pour pas qu'les élèves perdent leur temps, tout l'temps en (bis) mais y (bis) dit jamais y nous arait y nous arait faite un reproche e rien e à nous autres même si y'avait quelque chose à r'pren. à r'pren. à r'prendre à une maîtresse d'école c'ta à commission. Tant qu'y'avait pas à faire à être obligé de l'dire à commission, y gardait pour lui ç'ta toujours bon hein! Ç'ta bon, moi j'trouvais.

Hélène : C'est ça. Ça veut dire que votre préparation d'classe tous les jours, vous, vous disiez bon ben 5e année a ça

180 ça ça à faire, 6e ...

181 Mlle X : Ouin, ah! ben pour faire ma préparation à ça ça ça

182 faulla ben voir not programme pis l'diviser.

183 Hélène : Bon, comment vous divisiez votre programme?

184 Mlle X : E suivant (bis) le e le le, e disons ma 5e année là hein!

185 e j'disais mon programme, j'prenais, j'suivais la leçon

186 qui pouvait, m'a prendre la géographie, supposons là,

187 n'importe quelle, e j'ma prendre la géographie, suivant

188 (bis) chaque (bis) programme qu'un élève pouvait

189 assimiler là, bon ben je faisais mon pro. mon

190 programme, j'ai, chaque leçon suivait le programme,

191 j'divisais mon programme par exemple e en (bis)

192 plusieurs mois là pour moi-même être notée là pis

193 ensuite ben là e j'prenais le progra. le progra. le progra.

194 le programme d'un mois par exemple pour pas être

195 toute e être défilé ça hein! pis je par moi-même ben je

196 l'divisais mon programme d'un mois, là faut la gé. la

197 géographie j'me disais cette partie-là, pis cette

198 partie-là, cette partie-là pour un mois, par semaine là

199 hein! pis jl'inscrivais, après ça ben j'a. j'avais yien qu'à

200 suivre mon ma préparation.

201 Hélène : Bon pis votre programme vous alliez cher. le (bis)

202 chercher où, dans qu. Aviez-vous un livre de

203 programme?

204 M^lle X : Oh! oui, on avait un livre.

205 Hélène : C'tait tu l'instruction publique dans ce temps-là, mettons

206 les enseignements primaires, c'tait quoi?

207 M^lle X : Y'avait des enseignements primaires mais dans un

208 livre spécial j'me rappelle pas trop l'titre.

209 Hélène : Ok ça peut être un programme de l'instruction publique.

210 M^lle X : Mais, mais e c'te programme-là était complet pour

211 l'année, c'ta à nous autres de diviser notre programme

212 suivant...

213 Hélène : Ok, ok pis là vous faisiez ça avec chaque division,

214 chaque division de votre programme?

215 M^lle X : Faulla (bis) faire ça avec chaque division, faut l'inscrire

216 toute chaque (bis) journée c'que donnait à 5^e année,

217 6^e année, 9^e année, 4^e année faulla qu'ça soit inscrit

218 dans mon livre de préparation d'classe qu'était exéminé

219 par l'inspecteur quand y v'nait. Pis y'avait un inspecteur
220 qu'était assez sévère, y dit qui s'était fait tricher une fois
221 mais y dit, j'me suis r'pris. E il disait en dernier que
222 chaque élève mette le quantième du devoir qu'y faisait
223 dans son cahier, (b. de b.) alors après y dit quand je je
224 me j'avais le (bis) la préparation de M^{lle}, j'appre.
225 j'appllais un cahier d'un élève, j'confrontais si c'était
226 marqué dans sa préparation était ben faite dans le
227 cahier ou ben si ça ava été donné dans préparation.
228 Hey! c'ta pas de (bis) nos écoles d'aujourd'hui ça hein!
229 Hein! c'ta pas nos maîtresses d'aujourd'hui qu'y'étaient
230 su qui font c'qui veulent n'importe quoi le programme,
231 y font ben leur programme j'dis pas, mais quand y

232 veulent pis e e si y veulent le séparer où s'qui veulent

233 pis hein! pis y'a pas d'surveillant, en st'une chose hein!

234 Quand main même qu'on est consciencieux chose là

235 y (bis) peut toujours avoir des laisser-aller hein! su

236 toute le groupe là qui sont pis toute une année là, mais

237 quand on est suivi par écrit comme ça pis que un un un

238 (b. de b.) comment j'dirais un... inspecteur demande le

239 cahier d'un élève pour voir si c'est ben, y'a ben faite les

240 devoirs qui sont inscrits là là, on voit à notre affaire

241 madame... on voit à notre affaire. (rire) Mais

242 savez-vous hein! y'on dit que, j'ai vu e dernièrement

243 là, qui ont y sont pas capables d'avoir des résultats de

244 français comme autrefois... Hey! c'est ben bon lire une

lettre de français, ça c'été juss pour avoir 60 % dans toutes les écoles, même les cégeps... c't'année, le français à part de ça c'été juss juss juss e à des places y manquait mais à d'autres places y'avaient un peu un surplus mais c'été juss pour avoir 60. J'suis ça des journaux les rapports, ça m'intéresse moi de lire les résultats.

Hélène : Vous êtes encore éveillée à l'enseignement.

M^lle^ X : Ah! ben hey! s't'intéressant, puis ensuite (b. de b.) j'ai des (bis) neveux qui vont en classe comment qui réussissent là là (tousse), j'en ai pas beaucoup là, mais j'en ai un là un p'tit e un p'tit garçon là y va bien (gorge), mais... y'a pas d'comparaison avec nous autres comme

vous dites là, vous avez juss un cours, y'ont juss un cours hey! imaginez moi quand j'avais jusqu'à 9e comprise.

Hélène : C'est différent, les (bis) programmes ont changé. Juste un groupe aussi. Ça fait beaucoup d'monde ça. Vous aviez dit tantôt 55 élèves.

Mlle X : 55, 55 élèves.

Hélène : Avec 52 présences e à l'année.

Mlle X : Oui mais dans c'temps-là e, j'pense que (b. de b.) les examens allaient pas à Louiseville e rien vous savez mais seulement on avait nos inspecteurs, la même chose.

Hélène : C'est ça, y'avait un contrôle comme nous autres; le

271 contrôle c'est la commission scolaire, les directeurs.

272 M^lle X : Hey! in n'a un, in n'a un, j'me rappellerai toujours, j'ai

273 dit en moi-même, t'es pas mal fin, toujours ben des

274 élèves de (bis) 7^e pis (bis) y'avait marqué au tableau

275 cuissot, deux cuissots, sot pis sceau, pis y voulait leur

276 faire expliquer c'ta aux plus vieux si tu veux e 7^e

277 probablement là, expliquer les deux pour comment ça

278 s'fa qui a pour qui on disait l'cuissot, sot pis sceau il

279 l'avait écrit en gros. Ah! ben j'ai dit en moi-même toi, tu

280 vas frapper un noeud ben sûr.

281 Hélène : (rire). Et pis qu'est-ce qui est arrivé?

282 M^lle X : Ah! y'en a qui (bis) ont donné des explications qui a qui

283 a apprécié. Moi j'les voyais pas les réponses, y faisait

ça pis y donnait là e en premier y (bis) faisait ça sur l'ardoise, en dernier c'ta pu permis mais en premier là, t'sé c'ta pas riche hein! dans c'temps-là hein! les premières années moi j'ai 90, c'est pas hier. Y'a y'a y (bis) tolérait même les ardoises.

Hélène : Pis vous dans votre préparation d'classe, est-ce que vous aviez des choses à faire faire aux élèves des fois, dans le sens comme j'sai que dans les dans l'temps des écoles de rang quand j'vous avais questionné vous aviez parlé du bois d'chauffage, vous avez parlé de l'huile e e la lampe à l'huile puis e... est-ce que dans votre préparation d'classe y'avait des choses vous faisiez entrer par les élèves e dans votre préparation

297 d'classe ou quand c'était en dehors?

298 M^lle X : Ah! ça (bis) c'était toujours en dehors. Ça rentrait dans

299 des services scolaires ça pis ça va pas de d'ailleurs ça

300 va pas d'relation avec l'enseignement non plus, puis

301 d'leurs études je moi j'trouvais c'ta (bis) pas logique

302 quand y faisait entrer ça là e e tous ensemble, c'ta pas

303 logique ça. Ah! oui, Ah! oui, c'ten dehors ça là, le bois

304 pis des affaires de même, le chauffage pis les (bis)

305 messages pis e là à "charouailler" l'eau au puits là. On

306 dit ça mais moi ça c'était ça m'était assez une

307 pesanteur! Un poids terrible! À à rivière aux Écorces

308 j'ai faite l'école là, je j'étais engagée en bas pis e là le

309 commissaire y'avait sa nièce qu'y'avait (bis) nommée

pis là là e jt'a première, pis là là c'ta notre curé e, c'ta le curé qui vn'ait dl'école normale c'est toujours lui y'a faite trois ans, y'a resté trois ans pis e pis lui quand vient ici tu comprends y co. y connaissait, y connaissait papa y'avait installé ici la (bis) caisse populaire, fa dans c'temps-là c'tait les évêques qu'installaient les caisses populaires hein! des paroisses pauvres pour donner d'la (bis) faculté aux pauvres dans de d'emprunter un peu et puis e (b. de b.), j'me rappelle pas trop là de quoi j'parlais avec e avec un, une parenthèse là, quand (bis) j'mets trop d'parenthèses là (rire).

Hélène : Là vous parliez d'la nièce du commissaire pis qu'Monsieur l'Curé...

323 M^lle^ X : Ouin (bis), là à voulait avoir, à voulait avoir la place à,

324 y restait là dans l'rang le commissaire c'était dans son

325 rang, c'ta tout proche de chez elle pis j'étais engagée

326 avant... Ah! c'ta difficile là, la commission scolaire là, fa

327 que c'ta ça ra été facile si j'donnais mon consentement

328 la laisser _____ Monsieur l'Curé là pis a y v'nait

329 lui puis lui y v'nait d'arriver comme curé y voulait ben

330 avoir la paix y voulait pas s'mette un commissaire tout

331 suite à à à travers hein! parc qui d'y t'nait beaucoup à

332 c'te fille-là à restait dans l'rang mais à l'avait, à l'avait

333 une coupe d'années d'enseignement. Toujours que y'é

334 (bis) v'nu Monsieur l'Curé vient pis pis y'avait l'école de

335 la rivière aux Écorces qu'y'était libre aussi, hein! on

avait les deux, pis là Monsieur l'Curé hey! y voulait, y voulait ben m'faire céder hein! Y dit m'en va faire un marché moi seulement avec vous, y'avait un chval lui dans c'temps-là e les autos étaient pas trop de mode hein! Y dit m'a faire un marché avec vous. (Bruit de l'horloge) Si vous voulez qu'à (bis) aille là, par ne nous autres y dit c'ta (bis) pas tant qu'aux aux élèves pis au monde y sont aussi bons là qu'là ted ben meilleurs parce que y sont accoutumés à rendre plus service me semble dans c'temps-là et ça ça ça rentrait moins des affaires e scolaires pis toute fa que c'ta plus comme autrefois là, c'ta tsé (bis) c'que j'veux dire hein! Fa que Monsieur l'Curé y v'na pour (bis) me faire céder.

Toujours que y dit tiens, habituellement y dit moi j'ai un bon chval, si vous voulez pis y'avait y'avait une école plus haut à rivière aux Écorces un peu plus haut à deux trois milles plus loin, ouin, ah! trois milles comme faut, c'ta la fille du bedeau, Flora Soucy, c'éta Soucy dans c'temps-là c'tait bedeau qui enseignait là, était pas diplômé mais c'ta un élève einc (bis) pour la communion solennelle pis des affaires de même c'ta trop loin pour v'nir en bas pis y'avait pas assez d'élèves pour engager un une maîtresse dans c'temps-là au prix hein! Fa que y'é acco. y'é accommoda d'même. Y dit e e y dit ben vous fra, vous frez rien qu'un voyage y dit vous frez un voyage le lundi mon chval ira les

chercher l'vendredi, pour nous amener chez nous, pis y dit e ou ben l'contraire, quand ça vous dira vous irez l'ven. vous cherchez l'vendredi mon chval y yerra lundi. Hey! y me t'nait hein! Hey! vous comprenez y'arriva pis c'tait un commissaire y voulait pas s'mette e dans l'trouble lui, y'étaient un peu rébarbatifs rébarbatifs les commissaires dans c'temps-là fa que... Toujours qu'on a papa a consenti hein! y sé faite prié là, c'est sûr qu'on a eu des remerciements, pis c'est tout d'suite après là qu'y'est v'nu e établir la caisse populaire là y'a (bis) y dit y dit j'ai consenti à d'autres choses j'ma essayer d'avoir ça encore (rire). Ah! y'arrivait ben toutes sortes de choses dans c'temps-là aussi hein!

375 Hélène : Comme ça ça veut dire que le (bis) curé d'la paroisse

376 avait son mot à dire un p'tit peu dans e avec les

377 enseignants dans l'temps?

378 M^lle X : Ah! beaucoup, dans c'temps-là ah! beaucoup y v'nait

379 faire des examens à fin d'année oui pis e y faisait pas

380 directement des examens mais y v'na donner les prix...

381 e e ceux qui montaient d'classe pis tout ça avec les

382 commissaires!

383 Hélène : Ok, mais est-ce que les commissaires r'gardaient vos

384 préparations d'classe aussi?

385 M^lle X : Oh! non, mais c'est juss si savaient lire (éclat de rire).

386 Étaient étaient plutôt connaissants dans les affaires

387 comme ça hein! à en public à force de l'entendre pis

aller des conseils pis tout ça mais dans les affaires d'école c'était rien, zéro, je r'tiens rien (rire). Mais y s'mêlait pareil quand (bis) y'avait comme là lui y'avait des intérêts c'ta sa nièce qui ara eu c'place-là pis à resta à resta dans l'même rang.

Hélène : Mais vous votre préparation d'classe ça vous prenait combien d'temps pour la faire là, quand vous dites que (bis) vous faisiez ça tous les jours, que vous aviez deux pages de cahier là?

M^lle^ X : Ouin, ah! en dernier là... ¾ d'heure, parce que ça suivait là (bis) mon pro. mon programme était faite là (bis) j'suivais dans dans dans les leçons c'ta einc la longueur de chaque leçon pis la placer.

401 Hélène : Pis est-ce que vous avez encore des (bis) garder ça

402 vous ou si?

403 M^lle^ X : E rien, e rien, non parce que j'ai parti au couvent après

404 pis e y s'en sont pas occupé quand chu revenue pis

405 ensuite quand y'ont déménagé ici là toutes (bis) ces

406 livres-là j'ai toute, c'ta d'une caisse, e asteur j'pense pas

407 qu'ils savent.

408 Hélène : Pis là c'est ça, votre préparation d'classe était faite tous

409 les jours, c'tait pas une répartition sur une semaine ou e

410 votre programme était divisé mais vous le divisez, vous

411 aviez tant de choses à voir par jour dans chaque

412 division.

413 M^lle^ X : Ouin, pis é était divisé e chaque jour mais j'avais

toujours un un un p'tit espace, en cas que les leçons ne soient pas comprises.

Hélène : Ah! ok. Bon, votre p'tit espace est-ce que vous la combliez ou?

M^lle X : Ah! oui, par des explications pis... j'avais donné une une p'tite leçon d'surplus qu'intéresse tout le monde! comme par exemple la bienséance, y commençait à à apprendre à lire des plus jeunes à j'commençais quand y'avait un trou là (rire) que... ouin, une (bis) leçon de bienséance.

Hélène : J'vous r'mercie beaucoup.

APPENDICE II

Interview n° 2 d'une maîtresse d'école de rang, le 23 février 1995.

Hélène : C'est une enseignante qui a enseigné dans les écoles de rang.

E... Ma première question madame Y c'est :

Essayez d'vous rappeler votre première année d'enseignement, pis quelles divisions aviez-vous dans ce temps-là?

M^me^ Y : J'ai peut-être oublié un peu, mais seulement j'avais la (bruit de bouche) à partir de la 2^e^ année jusqu'à la 7^e^.

Hélène : Pis ça, c'était en quelle année?

M^me^ Y : E ça c'tait en 36, en 1936. Et puis e (b. de b.)

j'enseignais c'tentendu la 2e jusqu'à la 7e année (b. de b.) et puis on les préparait pour la... (b. de b.) la confession, aujourd'hui c'est cérémonie du pardon! La première communion, la confirmation, la communion solennelle pis l'certificat de 6e année.

Hélène : Quand vous avez été engagée à l'école de rang, comment qu'vous avez réagi?

Mme Y : Ah! j'étais très heureuse, parce que le commissaire c'ta voisin ici, monsieur Thibodeau. Ensuite e, j'avais faite application c'était... mademoiselle Lafrenière qui enseignait. Elle s'est mariée au mois d'septembre et puis j'me suis trouvée à la remplacer moi au mois d'octobre, pis j'étais très heureuse de de pouvoir e de

pouvoir enseigner, à l'école même du rang, à quelques pas d'ici.

Hélène : E... Vous aviez plusieurs divisions. Comment prépariez-vous votre préparation d'classe?

M^{me} Y : (b. de b.) j'avais toujours un ordre du jour hein! Ça, ça toujours été. E dans l'avant-midi, j'commen. on commençait toujours par (bis) la prière, ça c'était mon but principal c'était la prière. Ensuite, e c'était le catéchisme... de chaque (bis) année 1re- 2^{e} e c'tà-dire 2^{e}- 3^{e}- 4^{e}- 5^{e} année 6^{e} et puis e... j'leur posais des questions sur e le sujet du jour là c'qu'on avait étudié chaque jour.

Hélène : Puis dans votre préparation d'classe là, comment que

vous vous êtes prise pour vous organiser? Je veux dire 2e aller à 7e, comment vous vous y preniez... pour placer dans votre journée puis voir les les six divisions?

Mme Y : E dans l'avant-midi ouin, là j'me trouvais à commencer par le catéchisme ça c'était l'ensemble hein! le catéchisme. Ensuite, c'était la lecture là tant quand je (b. de b.) faisais lire les 1ers, les 1ers, c'est-à-dire 2e et 3e année, e c'était 2e-3e/ 4e et 5e et 6e j'me trouvais à séparer ça en trois... en trois trois classes différentes (b. de b.) et puis lorsque j'enseignais en 2e et 3e bien les autres avaient des devoirs à faire, soit l'étude ou e je leur donnais une dictée e (bruit de bouche) ou c'était l'a. l'arithmétique c'tait plutôt dans l'après-midi ça. Mais

dans l'avant-midi c'tait plutôt le français, le catéchisme,

le français, la dictée, c'était dans l'avant-midi.

Hélène : Est-ce que vous aviez des trucs pour réussir tout ça?

M^me^ Y : (b. de b.) e... bien il m'semblait qu'j'ava pas d'trucs

mais j'crois que... la classe fonctionnait très bien.

J'avais un tableau la longueur de la classe que

j'pouvais m'en servir e parce qu'on n'était pas organisé

comme on l'est aujourd'hui. Parce que j'suis allée

visiter l'é. l'école du village hier, mardi, et puis

réellement c'est un charme aujourd'hui enseigner. De

notre temps on n'avait pas grand chose. On avait

seulement quelques livres et puis e un tableau, une

craie.

63 Hélène : Vous rappelez-vous les livres qui existaient à l'époque?

64 M^me^ Y : On avait le catéchisme (b. de b.), ensuite la grammaire,

65 la géographie, le calcul mental, l'Histoire sainte. C'était

66 à peu près les seuls livres là dans les premières

67 années c'tait à peu près les seuls livres.

68 Hélène : Pis si je r'viens à votre préparation d'classe, est-ce que

69 vous aviez un cahier pour faire votre préparation de

70 classe?

71 M^me^ Y : Ouin, j'avais un cahier pis j'affichais une feuille sur le

72 mur, l'ordre du jour.

73 Hélène : Ça veut dire qu'les étudiants savaient c'qu'avaient

74 à faire.

75 M^me^ Y : Y savaient c'qu'avaient à faire quand y'arrivaient en

classe, oui. Ensuite, lorsqu'ils ne savaient pas leurs leçons, dans l'avant-midi, j'les gardais à la récréation parce que l'année suivante c'est moi qui les avais encore. Et chaque année là donc quand ils e quand ils savaient pas leurs leçons j'les gardais à la récréation de l'avant-midi et puis s'ils savaient pas le midi, mais c'tait l'midi aux récréations.

Hélène : Pis dans votre préparation d'classe, e sépariez-vous mettons 2e année telle chose, 3e?

Mme Y : E oui, chaque année, chaque année ils avaient leur e l'ordre du jour et puis, puis j'suivais pas mal e mon ordre du jour.

Hélène : Aviez-vous des inspecteurs à votre époque qui

passaient dans...?

Mme Y : Oui, on avait l'inspecteur! qui passait deux fois par année, y passait au mois d'octobre. Pis là, "Bonjour Monsieur l'Inspecteur" (rire). Ça, ça toujours été hein! Puis que on questionnait les enfants, puis fallait qu'ils répondent. C'est vrai qu'y'étaient plus gênés qu'aujourd'hui par exemple! Mais seulement j'ai toujours eu de bonnes notes lorsque l'inspecteur est passé c'était l'inspecteur Froment de mon temps là, Adrien Froment, oui. A. Froment, il demeurait je crois à Saint-Gabriel.

Hélène : Pis est-ce que l'inspecteur vérifiait votre cahier de préparation d'classe?

102 M^me^ Y : Oh! oui!; oh! oui!; oh! oui!

103 Hélène : Comment est-ce qu'y faisait ça, là pour vérifier ça lui?

104 M^me^ Y : Il s'trouvait à regarder. D'abord, j'la faisais chaque jour,

105 ensuite, (b. de b.) e il laissait toujours une note à la fin

106 de, à la fin du cahier oui, oui, ah! oui! ça toujours été

107 bien apprécié. Ensuite, j'portais le costume... (b. de b.)

108 marine... j'ai toujours porté le costume pour enseigner...

109 marine, noir.

110 Hélène : C'est ça, puis vous avez enseigné combien d'années?

111 M^me^ Y : J'ai enseigné pendant sept ans. C'est à cause de

112 maladie j'ai été obligée d'abandonner.

113 Hélène : Donc vous avez commencé en 1936 et vous avez...

114 M^me^ Y : En 1943, ouais.

115 Hélène : Ok e, est-ce que vous avez autre chose à dire sur la

116 préparation d'classe? Comment de temps ça vous

117 prenait? E

118 M^me^ Y : (b. de b.) ah! ça m'prenait à peu près une heure le soir,

119 tous les soirs là, ça m'prenait à peu près une heure

120 préparer... e

121 Hélène : Pis là c'était fait tous les jours votre préparation?

122 M^me^ Y : Ah! tous les jours, tous les jours.

123 Hélène : Vous faisiez pas ça une fois par semaine?

124 M^me^ Y : Non, non, tous les jours j'préparais ma classe, tous les

125 jours, oui.

126 Hélène : J'vous r'mercie beaucoup.