

revue du mois, numéro 290, montréal, février 1965, prix 50¢

RELATIONS

LE RAPPORT PARENT

ANALYSES
ET
COMMENTAIRES

VIVEZ LE RAPPORT PARENT!

FORMEZ DES GROUPES, DES CELLULES D'ÉTUDES

RENSEIGNEZ-VOUS SUR

La lecture par la méthode du sablier

(par Mme Gisèle Côté-Préfontaine, institutrice, et
M. Robert R. Préfontaine, directeur d'école)

RAPPORT PARENT

tome III
page 30
rubrique 587
vi. cours de phonétique

« Tous les élèves, français ou anglais, tireront profit, tout le long de leurs études, d'un bon cours de phonétique donné dès le niveau élémentaire; l'initiation aux symboles phonétiques internationaux leur servira dans l'apprentissage subséquent des langues vivantes mais surtout les rendra attentifs aux sons du langage; ils apprendront ces symboles en s'amusant, les enfants ayant souvent le goût des codes ou des jargons réservés. »

Institutrices — Professeurs — Directeurs — Directeurs d'études — Enseignants — Recherchistes !

CHOISISSEZ LE LIEU, LA DATE, L'HEURE

afin d'entendre les conférenciers-auteurs

À date :

réunions, rencontres, expérimentation

à: Montréal - Longueuil - Saint-Hilaire

Franklin Centre - Saint-Hyacinthe

Drummondville - Chicoutimi

Repentigny

FÉVRIER						
	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						

MARS						
	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			

AVRIL						
				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	

Communiquez avec le Secrétariat des Ventes

450, avenue Beaumont, Montréal-15 — Tél.: 273-5181

ENCORE JAMAIS VUE !

La première méthode de lecture enseignée à partir de comptines
et s'appuyant sur les symboles phonétiques
du français international.

La lecture par la méthode du sablier

par Mme Gisèle Côté-Préfontaine, institutrice,
et M. Robert R. Préfontaine, directeur d'école.

1^{er} livre — 93 pages — \$1.25 — actuellement en vente
1^{er} cahier — \$0.60 — actuellement en vente
2^e cahier — \$0.60 — actuellement en vente

1^{re} année :

2^e livre — \$1.25 — actuellement en vente
3^e cahier — \$0.60 — actuellement en vente
4^e cahier — \$0.60 — actuellement en vente
Guide pédagogique — actuellement en vente

En préparation : la série complète de la 2^e année

Une méthode mixte de l'enseignement
de la lecture.



LIBRAIRIE BEAUCHEMIN LIMITÉE

maison établie depuis 1842

450, avenue Beaumont, Montréal-15

Tél.: 273-5181



Phobie du neutre ?

COMMENT LE CROIRE ? Nos journalistes ont la phobie du neutre. Oh ! non pas scolaire, mais syntaxique. Que ne changent-ils de phobie, eux qui prisent la nouveauté !

D'un étudiant ils annoncent qu'il a « échoué son bachot ». Comme le morutier échoue sa barque (l'esquif de la navigation collégiale) sur la grève ou sur un récif (l'écueil des examens), je suppose. Or, le malheureux potache *échoue*, a échoué *aux* épreuves du bachot; car, dans ce sens, le verbe échouer, neutre et non actif, ne supporte pas le complément direct. On peut dire, si l'on veut, que Paul a raté, manqué ou, en argot, loupé le (son) bachot. Mais à quoi bon se forcer pour inventer des fautes ? L'expression juste ne requiert ni plus de science ni plus d'effort. Quant à l'originalité, elle consiste, de nos jours, dans la correction, la grammaticale et... l'autre.

Nos chers chroniqueurs sportifs ont la tête farcie de tournures traduites servilement de l'anglais. La liberté de la presse, mon bon ami, qu'en faites-vous ? Libre, vous n'imiterez pas le confrère anglophone qui écrit: John protested the referee's decision. Dans sa langue, il s'exprime comme il faut. Mais vous n'avez pas, en français, liberté de « protester la décision » de l'arbitre (affreux barbarisme); vous écrivez que John a *contesté cette décision* ou qu'il a *protesté contre* elle. Non, ne protestez pas que ça dépasse votre degré de culture; ne contestez pas, non plus, le bien-fondé de mon observation.

Autrement, vous commettrez des cocasseries analogues à celles dont je viens de parler. Il y a quelque temps, je lisais dans un journal que certaines autorités américaines de la boxe ont « déchu Clay » de son titre. Aussi neutre que protester, le verbe déchoir ne peut se construire avec un complément direct. Quelqu'un déchoit (de son rang, de sa dignité). On dégrade un capitaine, on détrône, on découronne un champion; on le dépouille de son titre, de ses honneurs. Il déchoit alors; on ne « le déchoit » pas. Choir et déchoir ressemblent un peu à tomber par rapport et au sens et à la construction qui convient. Pierre tombe, ou vous le faites tomber; vous ne le tombez pas, sauf en langage populaire, lorsqu'on dit que Jacques, le lutteur, a tombé son adversaire, qu'il l'a renversé et immobilisé. Le verbe tomber, alors actif, se conjugue avec l'auxiliaire *avoir*; dans les autres cas, il exige l'auxiliaire *être*: nous sommes tombés (dans la neige, sur le dos, sur un mauvais plaisant qui nous a rasés). Déchoir, s'il marque une *action*, s'appuie sur *avoir*: depuis cette affaire, Bernard a déchu de jour en jour; mais sur *être*, s'il marque un *état*: il est déchu de ses privilèges. Déchu, le champion Clay n'est pas tombé de son haut: il méprise le sort qu'on prétend lui infliger.

Encore un exemple de la phobie du neutre. A propos d'un incident qui a dégénéré en querelle, un jargonneur de la page des sports écrit: Powers avait « officié la partie ». Or, neutre comme les précédents, le verbe officier ne souffre pas qu'on lui colle un complément direct. Powers avait surveillé l'application des règles du jeu, exercé l'office d'arbitre, *officié lors de la rencontre* des équipes... En anglais, *to officiate* s'accommode du complément direct; en français, officier (verbe) ne s'en accommode pas.

Une fois de plus, laissons l'anglais aux Anglais: ça leur échoit. Pour ne pas déchoir (de notre authenticité), ni échouer (sur les battures de l'anglicisme), n'offensons pas le français par la phobie d'un neutre qui n'a rien, celui-là, d'offensif.

J. D'ANJOU.



BANQUE CANADIENNE NATIONALE

Situation au 30 novembre 1964

PASSIF

ENVERS LE PUBLIC :

Dépôts	\$899,079,478
Divers	5,884,973
	<u>\$904,964,451</u>
ENVERS LES ACTIONNAIRES :	
Capital, réserve et profits in affectés	57,666,154
	<u>\$962,630,605</u>

ACTIF

Disponibilités de caisse	\$145,796,194
Valeurs de gouvernements canadiens (dûment amorties) et autres obligations et actions, ne dépassant pas le coût actuel	239,380,500
Prêts commerciaux et autres avances (déduction faite des provisions pour pertes éventuelles)	558,768,979
Immeubles sociaux et divers (déduction faite des amortissements)	18,684,932
	<u>\$962,630,605</u>

COMPTE PROFITS ET PERTES

Profits nets de l'exercice finissant le 30 novembre 1964, déduction faite du versement au Fonds de pension du personnel, de l'amortissement des immeubles sociaux, de la provision pour l'impôt sur le revenu et des affectations aux réserves latentes à même lesquelles il a été pleinement pourvu aux créances mauvaises et douteuses et aux moins-values du portefeuille	\$ 4,079,504
Dividendes	2,879,793
Report à nouveau	\$ 1,199,711
Solde du compte Profits et Pertes au 30 novembre 1963	466,443
	<u>\$ 1,666,154</u>
Porté au Fonds de réserve	1,000,000
Solde du compte Profits et Pertes au 30 novembre 1964	<u>\$ 666,154</u>
Provision pour l'impôt sur le revenu \$4,785,000	

FONDS DE RÉSERVE

Solde au 30 novembre 1963	\$ 43,920,719
Prime d'émission	79,281
Transport du compte Profits et Pertes	1,000,000
Solde au 30 novembre 1964	<u>\$ 45,000,000</u>

Le président,
LOUIS HÉBERTLe gérant général,
ANDRÉ LACASSE

SOMMAIRE

Février 1965

Au service du français: *Phobie du neutre ?* . . . J. d'Anjou 33

LE RAPPORT PARENT

- I. APPROBATIONS, RÉSERVES ET INQUIÉTUDES Richard Arès 35
- II. L'ÉCOLE EST L'AFFAIRE DE TOUS Pierre Angers 36
- III. LE RAPPORT PARENT ET LES COLLÈGES CLASSIQUES Florian Larivière 38
- IV. FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE Marcel Marcotte 40
- V. TOME II, CHAPITRE VIII: LES MAÎTRES Gérard Plante 43
- VI. LE STATUT SCOLAIRE DU CITOYEN MODERNE. Paul-Émile Gingras 45
- VII. LES INSTITUTIONS PRIVÉES ET LE RAPPORT PARENT. Robert Picard 48
- VIII. LES CORPS INTERMÉDIAIRES ET LE SYSTÈME D'ÉDUCATION Irénée Desrochers 50
- IX. AVANT TOUT, MAÎTRISER NOTRE LANGUE MATERNELLE Joseph d'Anjou 53
- X. FAUT-IL BALANCER LES LANGUES ANCIENNES? Ernest Richer 55
- XI. LES BIBLIOTHÈQUES. Edmond Desrochers 57
- XII. INTERROGATIONS SUR L'INDÉPENDANCE DES INSTITUTIONS « INDÉPENDANTES » Irénée Desrochers 59
- XIII. UN « GRAND SAUT EN AVANT... »? Georges Robitaille 61
- Le théâtre:** *Le Jeu de l'amour et du hasard*. —
Le Système Fabrizzi Georges-Henri d'Auteuil 62
- Les livres.** 63
- Notes bibliographiques** 68
- Ouvrages reçus** III

PARAITRA PROCHAINEMENT

La Constitution dogmatique sur l'Église.
Le décret conciliaire sur l'œcuménisme.
Le décret conciliaire sur les Églises orientales.

Ces trois textes importants seront publiés ensemble dans un numéro spécial (hors série) de la collection des « Actes pontificaux ».

La traduction a été établie par les PP. Jean-Marc Dufort, S. J., et Gilles Langevin, S. J., professeurs à la Faculté de Théologie du scolasticat de l'Immaculée-Conception à Montréal.

Un tiré à part sera fait du décret sur l'œcuménisme.

On ferait bien de donner sa commande sans tarder.

LES ÉDITIONS BELLARMIN
8100, boulevard Saint-Laurent
Montréal-11.

RELATIONS

REVUE DU MOIS

publiée par un groupe de Pères de la Compagnie de Jésus

Directeur : Richard ARÈS.

Rédacteurs : Luigi D'APOLLONIA, Irénée DESROCHERS,
Gérard HÉBERT, Marcel MARCOTTE.

Collaborateurs : Joseph d'ANJOU, Georges-Henri d'AUTEUIL,
Émile BOUVIER, Jacques COUSINEAU, Joseph LEDIT.

Secrétaire de la rédaction : Georges ROBITAILLE.

Tirage : Clarence DONTIGNY.

Rédaction et abonnements:

8100, boulevard Saint-Laurent, Montréal-11.

Publicité: Même adresse

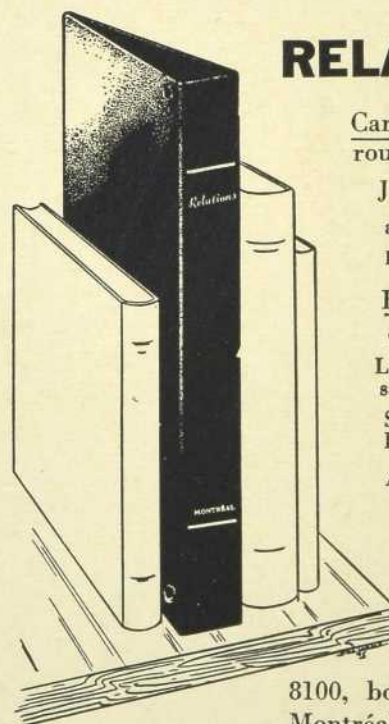
M. Jean-Robert GENDRON est autorisé à solliciter des abonnements pour la revue.



Relations est une publication des Éditions Bellarmin, 8100, boulevard Saint-Laurent, Montréal-11. Téléphone: 387-2541. Prix de l'abonnement: \$5 par année. Le numéro: \$0.50. *Relations* est membre de l'*Audit Bureau of Circulations*. Ses articles sont répertoriés dans le *Canadian Periodical Index*, publication de l'Association canadienne des Bibliothèques.

Le Ministère des Postes, à Ottawa, a autorisé l'affranchissement en numéraire et l'envoi comme objet de la deuxième classe de la présente publication.

CONSERVEZ RELATIONS



Cartable en similicuir
rouge avec titres or.

Jeu de 12 cordes.

au comptoir \$2.50
par la poste \$2.65

Reliure de votre
collection 1964.

Le lecteur fournissant
sa collection : \$3.00

Si nous fournissons
la collection : \$8.00

Ajouter \$0.25 pour
frais d'expédition

Écrivez ou
téléphonez

8100, boul. Saint-Laurent
Montréal-11 387-2541

LE RAPPORT PARENT

I.- Approbations, réserves et inquiétudes

EN CONSACRANT la présente livraison de notre revue au Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'Enseignement au Québec, nous entendons souligner l'importance particulière de ce document et reconnaître l'influence décisive qu'il est appelé à exercer dans la vie de la société québécoise. Aucun écrit jamais publié chez nous n'aura autant touché le sort d'un aussi grand nombre, aucun non plus n'aura autant mérité de la part de tous une considération aussi attentive. Si complet et si audacieux apparaît ce projet de rénovation scolaire qu'il amorce vraiment un des grands tournants de notre histoire et ouvre pour la collectivité québécoise un destin nouveau.

Nous avons, le mois dernier, abordé cette œuvre monumentale; nous y revenons, ce mois-ci, plus en détail en tout ce numéro où des spécialistes expriment librement leur point de vue sur certaines des réformes que propose la Commission royale d'enquête. Toute la matière n'y est pas traitée, loin de là; plusieurs points vitaux le sont, à propos desquels on trouvera des approbations, des réserves et des inquiétudes.

1. *Des approbations.* — Le Rapport fourmille d'idées grandes, belles et généreuses avec lesquelles il est impossible de n'être pas d'accord. Quand il réclame pour et dans notre système scolaire plus de démocratisation, de libéralisation et de décentralisation, quand il recommande une intégration plus complète de toutes les institutions d'enseignement et une accentuation plus marquée de leur caractère public, quand il insiste sur le respect de la personnalité de l'enfant et sur la nécessité de mieux adapter l'enseignement aux besoins actuels de notre société, nous ne pouvons qu'applaudir. De même, comment ne pas approuver tout ce qui, dans les recommandations des Commissaires, tend à favo-

riser la formation du personnel enseignant, l'accès du plus grand nombre à la culture générale, l'éducation permanente, une meilleure formation scientifique, technique, artistique, cinématographique, etc.? Bref, avec l'idéal que trace le Rapport Parent ainsi qu'avec les objectifs généraux qu'il fixe à notre futur système scolaire nous ne pouvons être que d'accord.

2. *Des réserves.* — Seulement, nous vivons sur terre, dans une société déterminée, qui a ses besoins propres, des ressources en hommes et en argent tout de même limitées, et qui déjà possède au secondaire un réseau considérable d'institutions d'enseignement. Est-il bien sage et bien pratique, dans ces conditions, de prétendre tout reconstruire à neuf ou en marge de ce qui existe actuellement? Nous faisons partie d'une communauté nationale dont la situation est unique et pleine de périls en Amérique du Nord, d'une communauté qui se distingue de ses voisines par des valeurs propres — culturelles, morales, intellectuelles et spirituelles —, lesquelles contribuent à la maintenir dans l'existence et confèrent à ses membres un mode original de penser, de sentir et d'agir, bref un mode de vie particulier et distinctif. Est-il bien sage de reléguer à l'arrière-plan ces valeurs qui ont fait notre force jusqu'ici et d'emprunter aussi généreusement celles des autres peuples?

Ainsi, par exemple, quel sort attend notre humanisme classique dans ces écoles polyvalentes, dans ces instituts surtout où, comme on l'a dit, les élèves ne feront que passer, « inconnus dans la maison, étrangers les uns aux autres et à leurs maîtres », et qui, dans les circonstances actuelles et en dépit des vœux des commissaires, risquent fort de se transformer en énormes usines automatisées d'où sortiront en série des citoyens de formation planétaire, mais déracinés et inter-

changeables, neutres d'esprit et de cœur? Pour se réaliser, la démocratie exige-t-elle vraiment que tout le monde soit coulé dans le même moule, versé dans les mêmes cadres et façonné dans un seul et même type d'école? Avec beaucoup de penseurs, nous nous permettons d'en douter.

3. *Des inquiétudes.* — Sur trois points en particulier nos réserves vont jusqu'à l'inquiétude. Ce réseau d'institutions privées qui jusqu'ici a porté presque seul le fardeau de l'enseignement secondaire et y a assuré une certaine qualité de la culture, que deviendra-t-il? Le moins qu'on puisse dire, après lecture des recommandations du Rapport Parent, est que son avenir paraît fort compromis. Il lui faudra s'intégrer ou périr, et même en s'intégrant, il n'est pas du tout assuré de survivre. L'inquiétant n'est pas que l'État entre dans ce domaine de l'éducation, mais qu'il y entre en maître et y occupe toute la place, si bien que désormais, sans son consentement, personne ne pourra plus s'y mouvoir.

Inquiétude aussi en ce qui concerne le caractère confessionnel de l'école future. A l'encontre des exigences très claires du bill 60, la confessionnalité y sera-t-elle réduite au seul cours de religion? Et ce cours, au niveau secondaire surtout, deviendra-t-il une option parmi une foule d'autres options? La religion y conservera-t-elle sa valeur d'intégration et d'unification de la personnalité chez l'enfant ou sera-t-elle considérée seulement comme une valeur parmi la multitude des autres valeurs offertes par cette école polyvalente qu'on nous présente comme une sorte de panacée? La démocratie exige-t-elle vraiment que la place de la religion à l'école

soit réduite au strict minimum et que les catholiques se contentent d'une confessionnalité tronquée et compartimentée? Avec beaucoup d'auteurs sérieux, nous nous permettons de le contester.

Inquiétude enfin à l'égard d'un ministère de l'Éducation qui donne l'impression de vouloir tout faire, tout seul, tout à la fois et tout au plus vite. « Une société ne se fait pas, a écrit Durkheim, elle pousse. » Ainsi en est-il d'un système scolaire: ce n'est pas du mécanique, c'est de l'organique, voire de l'humain. Si, pour la fleur, les conditions de croissance ne sont pas réalisées, il est inutile et dangereux de tirer sur la tige pour en hâter l'épanouissement; de même, tous les bureaucrates du monde, tous les technocrates et tous les planificateurs ne parviendront pas à faire pousser un nouveau système scolaire si l'humain qu'apportent principalement les maîtres y demeure absent. Tout comme les faits sociaux, les faits scolaires ne sont pas des choses; ils possèdent leur vie propre, une vie qui a ses lois internes et dont la première est qu'on n'engendre de l'humain à l'école qu'avec de l'humain... et du temps. Un système scolaire ne se fait pas, il pousse; il ne peut vivre et croître que s'il s'enracine dans la vie, non dans les systèmes d'idées, eussent-ils pour eux la magie des mots et de la propagande.

La rénovation de notre système scolaire doit se faire *avec* la collaboration de tous, non *contre* un groupe d'hommes ou d'institutions. A cette condition seulement, les grands espoirs qu'a fait naître la publication du Rapport Parent auront des chances de se réaliser.

Richard ARÈS, S. J.

II. - L'École est l'affaire de tous

Pierre ANGERS, S. J.

LE SECOND TOME DU RAPPORT PARENT — les structures pédagogiques et les programmes du système scolaire — propose par ses recommandations un effort considérable pour démocratiser l'École. Dans les recommandations du Rapport, cette démocratisation se présente sous deux aspects fondamentaux. Le premier concerne les jeunes et il est devenu familier à l'opinion publique: de la base au sommet, de la maternelle jusqu'à l'Université, l'École est ouverte, rendue accessible à tous les talents et diversifiée à souhait. Elle offre à tous les jeunes des chances égales de s'instruire, d'atteindre au plus haut degré de culture générale et de qualification professionnelle, selon la mesure de leurs goûts et de leurs aptitudes, quelles que soient leurs origines sociales. La polyvalence, l'orientation, les cycles, les services médicaux et psychologiques sont des mesures de cet ordre. Elles ne réalisent pas d'elles-mêmes la démocratisation, du moins font-elles tomber des obstacles majeurs à sa réalisation.

Le Rapport tend en outre à démocratiser l'École par une autre série de recommandations, aussi fondamentales que les précédentes. Celles-ci concernent les adultes et elles leur sont moins familières. Pour faire éclater des cadres jusqu'à ce jour trop étroits et pour offrir aux jeunes un enseignement diversifié, le Rapport exige une collaboration intense de tous les groupes de la société. D'abord les éducateurs qui vivent au cœur de la réalité scolaire et qui dispensent l'enseignement; mais aussi les parents, les groupements intermédiaires, les Églises, l'État. Ce concours de toutes les énergies ne s'accomplira qu'au prix d'un grand effort, mais il est essentiel de le fournir pour réaliser une École démocratique. La Commission Parent ne propose pas une solution facile lorsqu'elle fait appel à la liberté et à la responsabilité des personnes et des groupes pour accomplir la démocratisation de l'École.

Le Rapport demande aux enseignants de renoncer à des droits acquis, à une tradition qui s'est développée dans des

cadres communs, de modifier des habitudes de voir et des méthodes d'enseigner, d'élargir les horizons de leurs activités et de leur pensée. D'autre part, la société qui a pris l'habitude facile de critiquer les maîtres sans nourrir le dessein de les aider est appelée à s'engager. L'appel s'adresse aux parents, aux associations, aux groupements intermédiaires à qui l'on demande de fournir d'une façon ou d'une autre une contribution active à l'œuvre de l'éducation. Dans la conception du Rapport, l'enseignement dans la province devient une entreprise collective où la responsabilité des personnes et des groupes est mobilisée au service de l'École.

Cette participation de la société à l'éducation n'est pas tout à fait nouvelle dans la province. Depuis quelques années, l'opinion publique secouait sa longue léthargie; elle s'éveillait aux problèmes d'éducation, elle commençait à prendre part aux débats et s'interrogeait sur les institutions, les manuels, les maîtres, leur compétence et leur préparation. Les audiences de la Commission royale et la parution de la première tranche du Rapport ont sensibilisé le public à la complexité des questions en ces matières; les discussions ont gagné en modération et en justesse. Mais le second tome du Rapport Parent apporte un aspect nouveau et décisif par rapport aux attitudes précédentes: c'est la première fois dans le Québec que le public est appelé à participer officiellement à la mise en place et au maintien des structures de l'enseignement; la première fois aussi que cette participation est présentée avec une pareille vigueur et une grande netteté de vues, jusque dans la conception des structures et la définition des tâches; la première fois enfin que cette expérience est proposée sur une échelle aussi vaste, étendue à l'ampleur de la province.

A mon sens, cette innovation sociale est plus originale, plus audacieuse, et d'une portée plus grande sur l'avenir de l'enseignement et sur l'évolution de la société au Québec que les réformes de structure. Le Rapport est ferme sur ces points: il propose des formes précises dans lesquelles se réalisera cette collaboration des groupes et des personnes: corporations de caractère public, organismes de consultation et d'administration, comités d'étude. Par le truchement de ces organismes divers et nombreux, un large public est appelé à participer à la préparation des décisions qui se prendront dans les domaines de l'éducation, le monde des enseignants est mis en contact avec les courants de l'opinion, le ministère ne travaille plus en vase clos, la collectivité tout entière prend en charge l'enseignement. Cette dernière le soutient de son temps, de ses ressources, de sa vigilance et de ses conseils. Les structures recommandées par le Rapport Parent ne verront le jour et ne porteront des fruits que dans la mesure où cet esprit de dialogue et de participation active remplacera la critique stérile et l'absence d'échanges constructifs que nous avons connus ces dernières années.

Mais pour établir ce climat de dialogue démocratique dans la communauté de demain, il faut rompre avec des habitudes de sentir et des manières de se comporter. Bref, ce que propose le Rapport, c'est un changement de mentalité. La réforme institutionnelle exige en même temps la réforme psychologique. Et le changement affecte tout le monde: les enseignants, les administrateurs de l'École, les groupements socio-économiques, les associations professionnelles, les syndicats ouvriers. Quel individu, quel grou-

pement intermédiaire oserait prétendre que l'éducation le laisse indifférent? Le Rapport Parent réplique précisément qu'aucun corps, aucun groupe n'a le droit de se désintéresser de l'enseignement dans la société d'aujourd'hui. Celui-ci est devenu une fonction sociale aussi nécessaire à la collectivité du *xx^e* siècle que le pain et le loisir quotidiens. En outre, l'ampleur des changements est considérable. Les nouvelles structures brisent des traditions profondément ancrées; elles ne seront édifiées qu'en dépassant des sensibilités personnelles, en surmontant des intérêts locaux, en augmentant les budgets. Personne ne peut se flatter d'échapper à des étroitesse de vues, d'être à l'abri d'intérêts particuliers. Ce qui est demandé à tous les groupes pour démocratiser l'École, c'est un élargissement de sa vision personnelle, un effort de dépassement, une conversion de mentalité. Enfin, il faut aussi que le ministère accepte de jouer le jeu de la participation. Il serait inutile d'imposer aux groupes l'acceptation du dialogue et de la participation si les représentants du pouvoir ne font pas eux aussi une conversion en vue du dialogue. Il n'est pas toujours facile pour ceux qui détiennent le pouvoir de se défendre contre les intoxications qui proviennent de l'exercice de l'autorité. L'humilité n'est pas généralement la vertu capitale des dirigeants politiques; or, il faut de l'humilité pour s'engager dans le dialogue; cela suppose qu'on sache écouter et apprendre, que l'on connaisse ses limites, qu'on respecte l'interlocuteur. La démocratie de l'École insérée dans la société que préconise le Rapport Parent est une démocratie de l'échange et du dialogue, elle repose sur le respect d'autrui et sur l'effort pour comprendre l'autre. Ces dispositions fondamentales à l'autonomie et à la participation exigeront de notre société québécoise un effort difficile de dépassement.

Il ne faudrait pas atténuer la portée des recommandations du Rapport, ni se dissimuler les difficultés d'application. Lorsqu'on s'arrête un moment à réfléchir à l'ampleur des tâches, on est enclin à croire que l'innovation sociale du Rapport frôle l'utopie. Car jusqu'à un passé très récent, le domaine de l'Éducation au Québec a été un monde divisé, coupé par des cloisons étanches. Le domaine des collèges classiques s'est développé en marge du secteur public et à peu près sans rapport avec lui. L'école secondaire publique a évolué dans un milieu très différent et a servi une toute autre clientèle. L'école technique a construit ses propres structures dans une sphère distincte et sans relation avec le secondaire privé ou public. L'Université critiquait les niveaux inférieurs de l'enseignement non sans un certain complexe de supériorité, mais sans les animer ni les féconder profondément de l'intérieur. L'esprit, un esprit de culture et de recherche, de fécondation mutuelle n'a pas réellement circulé du haut en bas des structures scolaires. Le monde de l'éducation a été constitué d'une mosaïque de pièces juxtaposées où la communication, sans être totalement absente, ne fut jamais stimulante. Et j'omets les conflits qui ont opposé, qui opposent encore parfois durement clercs et laïcs, professeurs et administrateurs. Ces cloisonnements ont entraîné entre les enseignants des diverses écoles et des divers niveaux une ignorance mutuelle, des incompréhensions, des méfiances réciproques, des divisions, le foisonnement des individualismes; ils ont entraîné aussi des conflits entre l'École et la société. Il en est résulté en fin de compte une dispersion de l'équipement et des ressources humaines

qui a joué au détriment de la qualité de l'École et plus encore de l'élève.

Avec une audace tranquille, la Commission Parent fait éclater la situation institutionnelle jusqu'en son noyau. C'est une intervention chirurgicale. Elle situe les nouvelles structures de l'École au delà des conflits de naguère et d'aujourd'hui, au delà des oppositions et des rivalités; et elle insère l'École dans la société. Elle conserve toutes les ressources matérielles et humaines en plaçant ces dernières sur le plan de la compétence, un plan que tous respectent aujourd'hui. Et elle ouvre la porte au dialogue. Mais pour qu'il soit réussi, il faut que les corps intermédiaires et leurs membres soient soucieux de participer à l'action commune au service des autres; et que les enseignants soient ouverts à ce dialogue et équipés pour le soutenir.

Là est le défi de ce Rapport et les risques de l'entreprise collective qu'il propose. Beaucoup plus qu'une transformation des structures, le Rapport exige une conversion de la mentalité, un entraînement aux vertus démocratiques du

dialogue. La mise sur pied des nouvelles structures me paraît chose vaine si l'on ne change pas de mentalité à l'égard de l'École; si l'on n'a pas conscience des interdépendances entre l'École et la communauté; si l'on ne travaille pas énergiquement à l'y insérer. Le temps n'est plus de critiquer passivement et en spectateur indifférent les institutions, de mettre en procès les maîtres, de désigner du doigt la paille qui est dans l'œil du prochain. Le temps est venu de s'élever à l'action constructive, de dépasser les ressentiments d'hier, de fournir aide et assistance, concours et support personnels, attention sympathique et vigilance. Au début du XIX^e siècle un écrivain déclarait en France: « La démocratie est une idée neuve en Europe. » Nous approchons du dernier quart du XX^e siècle et cette idée est encore neuve au Québec. Elle exige une conversion de nos mentalités. Là est la révolution et le défi du Rapport Parent. Il n'appartient pas aux seuls maîtres de relever ce défi; c'est à la collectivité tout entière qu'échoit désormais cette responsabilité. L'École est l'affaire de tous.

III. - Le Rapport Parent et les collèges classiques

Florian LARIVIÈRE, S. J. *

DEPUIS DIX ANS, tout en restant fidèles à l'essentiel de leurs traditions pédagogiques, les collèges classiques s'étaient engagés sur la voie du renouvellement de leur équipement d'abord et de leur programme ensuite pour y introduire le système des options et une part plus large pour les sciences et la littérature contemporaine; ils envisageaient maintenant une réforme de leurs structures administratives. Pendant le même laps de temps, ils avaient vu leurs effectifs passer de quelque vingt mille à quarante-six mille. Il leur avait fallu par conséquent pourvoir en même temps au recrutement du personnel, immense effort qui dépassait les ressources des institutions existantes. C'est ainsi qu'une proportion de plus en plus importante de professeurs laïques était entrée dans les collèges. Cet apport, encore nouveau, était à la veille de jouer un rôle prépondérant, c'est pourquoi la mise au point de nouvelles structures administratives s'imposait. Telle était en bref la situation des collèges classiques au moment de la parution de la deuxième tranche du Rapport Parent. Des 94 collèges, membres de la Fédération des Collèges classiques, 68 donnaient le cours de huit ans et 19 donnaient l'enseignement exclusivement à des jeunes filles.

Le cours classique

Le Rapport Parent met en cause la conception traditionnelle en notre province des études classiques: un cours

nettement sélectif, s'adressant à des étudiants généralement bien doués et portant sur des matières soigneusement choisies pour leur apport culturel. D'abord exclusivement littéraire, l'humanisme classique s'était ouvert progressivement aux sciences et, dans son rapport à la Commission Parent, la F. C. C. proposait quatre types de cours d'humanités: humanités gréco-latines, scientifiques, modernes et artistiques. La préférence des maîtres allait dans le sens d'un travail en profondeur avec un groupe choisi d'étudiants ou d'étudiantes.

Le Rapport Parent non seulement fait appel à toutes les formes de culture, mais il souhaite la réunion de tous les étudiants sur un même campus sans distinction d'aptitudes particulières. Il propose un cours largement polyvalent, capable de satisfaire tous les goûts. Du même coup, le cadre étroit de la classe, comme groupe de travail, celui même de la section — classique ou scientifique — est dépassé; on n'appartient plus tellement à une classe qu'à une séquence d'options dont les cours se développent sur plusieurs années. Chaque individu cherche à se situer selon ses tendances et ses goûts dans un vaste ensemble; à la limite, il pourrait y avoir autant de cours que d'individus. Cet éparpillement rend plus difficile l'action éducatrice des maîtres. Les matières plus exigeantes risquent d'être délaissées. Un glissement vers la médiocrité est à redouter. Nous admettons la préoccupation de rendre accessibles à un plus grand nombre les valeurs culturelles, nous souhaitons même que les humanités techniques fleurissent chez nous, mais nous appréhendons un fléchissement des exi-

* Recteur du Collège Saint-Ignace de Montréal et président de la Fédération des Collèges classiques du Québec.

gences intellectuelles et une mise en veilleuse des valeurs éducatives.

Le Rapport Parent divise en deux niveaux bien distincts l'enseignement traditionnellement donné dans nos collèges: le niveau secondaire de cinq ans et l'Institut de deux ans. Déjà, la séparation entre le secondaire et le collégial préparait à accepter cette séparation des niveaux. L'orientation de ces dernières années concevait cependant une étape plus longue au niveau du pré-universitaire que nous appelons le collège. L'étape de deux années réservée à l'Institut paraît bien courte, surtout s'il s'agit de constituer des institutions distinctes à ce niveau.

Les élèves n'y feront qu'y passer, étrangers les uns aux autres, inconnus des maîtres sollicités de toute part. Les adolescents ont besoin de cadres précis. Il faudra trouver le moyen de structurer ce milieu nouveau tout en assurant un climat intellectuel favorable aux échanges fructueux qu'on souhaite à cette étape.

Le Rapport Parent préconise un système où l'institution privée doit s'intégrer fortement ou rester marginale. Il serait malheureux que nos collèges s'isolent de leur milieu, certains devront trouver une place dans la régionalisation au niveau secondaire. Par ailleurs, nous ne croyons pas que les objectifs de démocratisation de l'enseignement poursuivis par le Rapport Parent imposent la disparition de toutes les institutions indépendantes. L'enseignement public, même fortement décentralisé comme on le suggère, reste toujours limité dans ses objectifs en raison même du pluralisme d'opinions qu'il doit respecter. L'école indépendante peut mieux satisfaire les exigences de citoyens désireux d'engagements plus précis, qu'ils soient d'ordre culturel ou religieux. C'est pourquoi nous espérons que les écoles indépendantes pourront être maintenues sans préjudice d'une collaboration plus étroite à tous les niveaux avec le secteur public. L'uniformité des programmes devrait contribuer à rapprocher les établissements.

Les objectifs particuliers de nos maisons

Le Rapport Parent trace un vaste programme d'enseignement à l'usage des masses sans se préoccuper des objectifs particuliers de tel ou tel groupe d'éducateurs. Pour les séminaires diocésains, le recrutement des vocations constituait un objectif majeur qui entraînait souvent des sacrifices financiers considérables; il en était de même pour les séminaires religieux, voués au recrutement de telle ou telle famille religieuse. Même pour les collèges de garçons et les collèges de filles, le souci d'orienter vers certaines valeurs, la mise en relief de certaines préférences, constituaient un stimulant pour tout le personnel. L'éducation, comme la charité qui l'inspire, découvre de ces subtilités. C'était un enrichissement pour la société, une gamme de couleurs, discrètes si l'on veut, mais précieuses à l'ensemble. Le Rapport Parent est préoccupé de relations interdisciplinaires; la fonction sociale de l'enseignement l'emporte dans son optique sur l'excellence intrinsèque de telle ou telle formule. Pour jouer leur rôle social, nos institutions devront-elles se dépersonnaliser? La liberté reconnue aux éducateurs par le Rapport Parent est-elle une garantie suffisante? Certains objectifs, comme la culture des vocations, ne pourront être maintenus que pour des groupes restreints d'élèves. Pour

d'autres objectifs d'ordre général: insistance sur la culture artistique, sur le travail créateur, sur l'esprit d'équipe, le climat de liberté générale proposé par le Rapport devrait suffire à les maintenir, c'est du moins ce que nous espérons.

Qu'une adaptation et une rénovation des processus pédagogiques soient désirables, qu'un élargissement de la culture soit profitable à tous, nous l'admettons volontiers et nous reconnaissons au Rapport Parent l'immense mérite d'inaugurer une ère nouvelle qui fera de l'éducation une préoccupation majeure de la cité, et, du métier d'enseignant une fonction éminemment sociale, capable de susciter l'enthousiasme des meilleurs de nos étudiants. Nous ne voudrions pas cependant que soient abolies du même coup des formules que d'autres grandes nations ont cru bon de préserver et cela pour des raisons qui dépassent les préjugés de classe.

Il faut que les citoyens appelés à siéger sur les conseils des Régionales ou des corporations d'Institut prennent la responsabilité de sauvegarder l'intégrité de certains établissements en raison du climat de ferveur intellectuelle qui y règne et de leurs capacités d'adaptation. Il faut éviter le gaspillage des énergies et, surtout, maintenir un climat de sécurité, autrement nos élèves seront désorientés et perdront confiance dans leurs aînés. La tâche la plus importante est de remédier aux lacunes des institutions existantes, d'en créer d'autres pour satisfaire aux besoins nouveaux, de susciter un climat de collaboration en faisant appel à toutes les compétences et de ne s'engager dans la voie tracée par le Rapport Parent qu'après s'être bien assuré que la qualité de la formation intellectuelle et morale de la génération dont nous sommes responsables sera maintenue et même améliorée¹.

1. N. D. L. R. — Dans sa causerie du 13 janvier 1965 au Club Richelieu-Québec, sur « Les Collèges classiques à l'heure du Rapport Parent », le P. Larivière a déclaré ce qui suit:

« Le Rapport Parent, en proposant le remplacement du régime des sections par celui des options et la concentration dans une même école de tous les effectifs scolaires, supprime à toutes fins pratiques le cours classique traditionnel... Nous nous attendions à ce que l'Etat puisse enfin assumer de plus larges responsabilités dans le domaine de l'éducation publique, nous le souhaitions même, mais nous ne croyions pas que ce dût être au détriment des institutions existantes... Nous concevions bien que certaines institutions privées puissent s'intégrer au système public, mais nous n'étions pas prêts à accepter une intégration complète, comme si l'Etat devait être le seul maître. Si aucun mode de financement suffisamment autonome n'est prévu pour l'institution privée, ce sera sa disparition à brève échéance. Quelle que soit la valeur des préambules du bill 60 en regard du libre choix des parents, l'école privée n'existera plus.

« A notre point de vue, les besoins des étudiants et ceux de la société en général ne semblent pas justifier la disparition pure et simple des institutions privées. Il y a là des équipes de professeurs animés d'un idéal particulier, stimulés par leurs responsabilités, désireux de servir eux aussi l'ensemble de la population, mais selon des modalités et dans des cadres particuliers; ce serait une erreur de les supprimer. Le système public lui-même ne sera vraiment capable de profiter de la nouvelle liberté que le Rapport Parent souhaite pour lui que s'il y a à côté de lui des institutions déjà entraînées à assumer certaines responsabilités... »

IV.- Formation morale et religieuse

Marcel MARCOTTE, S. J.

LA TROISIÈME TRANCHE du Rapport Parent consacre tout un chapitre (XXV) à la formation morale et religieuse des jeunes. De l'aveu des rapporteurs eux-mêmes — et du nôtre —, le sujet est d'extrême importance. Il appelait, naturellement, un traitement de choix. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il ne l'a pas obtenu. Pourquoi donc est-il si difficile d'interpréter ce texte, d'en cerner l'inspiration fondamentale et d'en fixer les orientations décisives? On a le sentiment qu'il pèse sur l'ensemble du chapitre une lourde — très lourde — équivoque. Cette équivoque ne sera levée, croyons-nous, qu'au moment où, dans la dernière tranche du Rapport, les commissaires traiteront expressément de la confessionnalité de l'école. De la solution qu'ils envisagent d'apporter à ce problème capital, nous nous défendons bien de vouloir préjuger. Mais celle qui s'inscrit en filigrane et s'exprime, à tout le moins de manière implicite, dans le texte que nous avons sous les yeux, a de quoi inquiéter vivement tous ceux qui croient et qui tiennent à la véritable école chrétienne. Aussi bien, formation morale et formation religieuse paraissent ici conçues en fonction d'un système où la confessionnalité de l'école, même si elle conserve une existence nominale et juridique, ne s'exprimera plus avec la même force au niveau des structures pédagogiques et cessera d'être, pour toutes fins pratiques, ce facteur irremplaçable d'intégration des enseignements et des éducations, cette âme de l'école, que dans le Québec elle a toujours été, en fait et en droit, depuis les débuts de la Confédération. Certes, on peut concevoir pour l'école confessionnelle différentes manières d'exister, et l'évolution du milieu québécois suggère et peut-être même impose un rajustement ou un assouplissement de la formule actuelle, en vue de rendre l'école chrétienne, dans son rôle d'école publique, plus accueillante aux minorités qui, à l'intérieur des cadres traditionnels, se sentent ou pourraient se sentir, fort justement, à l'étroit. Voilà pourquoi, en attendant que ces minorités — exiguës dans les villes, inexistantes dans les campagnes — grandissent assez pour se mériter des écoles de leur choix, nous verrions d'un bon œil, par exemple, que « l'enseignement d'une religion particulière, même s'il est fait dans le meilleur esprit, ne puisse être imposé à des enfants d'une autre croyance religieuse, ou auxquels leurs parents auraient choisi de n'en donner aucune ». Nous consentirions même volontiers, sous certaines réserves, aux suggestions du Rapport qui, par respect de la liberté intérieure de l'enfant et du caractère spontané de l'acte de foi et de piété, visent à éliminer de la pédagogie religieuse tout ce qui porte la marque de la pure contrainte, tout ce qui, dans l'enseignement ou la pratique de la religion, apparaît encombrement et surcharge. Si nous en avions le loisir, nous donnerions pareillement notre accord à bien d'autres dispositions de détail, qui ne font d'ailleurs, dans la plupart des cas, qu'entériner des constatations déjà faites ou des expériences en cours. Faut-il rappeler,

à ce propos, qu'en matière de pastorale scolaire et de pédagogie de la religion, nous ne partons pas exactement de zéro? Mais, c'est avec l'ensemble de la réforme proposée que nous nous sentons en désaccord. Plus précisément, c'est avec l'esprit qui paraît l'inspirer. Au nom, semble-t-il, d'une certaine conception de la démocratie qui, par un curieux paradoxe, consiste à réduire au minimum les exigences normales de la majorité, pour satisfaire au maximum à celles de la minorité, les commissaires en arrivent, bon gré mal gré, à édulcorer et affaiblir à tel point la notion et la réalité de l'école confessionnelle, que la confessionnalité, en pratique, s'en trouve évacuée et que l'école chrétienne ne répond plus à sa définition. Ce jugement est sévère; nous souhaitons ardemment que la dernière tranche du Rapport le démente; mais ce démenti, pour apaiser nos craintes, devrait avoir assez de clarté et de force pour nous imposer une réinterprétation radicale du chapitre qui les a fait naître. Jusqu'à plus ample informé, nous maintenons que notre inquiétude est fondée, nos pronostics valables et nos rigueurs justifiées.

Formation morale

A l'heure présente, dans nos écoles, morale et religion marchent de pair. Aussi bien, le christianisme n'est pas seulement un corps de doctrine, il est une règle de vie. Cette règle morale, quand elle joue au plan de l'existence quotidienne, recoupe sur la plupart des points les données essentielles de la morale dite naturelle. Pour le spectateur du dehors, elle n'y ajoute rien. Ainsi, la loi de tempérance est fondamentalement la même dans toutes les morales, qu'elles s'inspirent ou non de la croyance religieuse. De même, le devoir de respecter la vie et la propriété d'autrui. La différence des conduites, d'un peuple à un autre peuple, d'une époque à une autre époque, tient sans doute bien moins à un écart sur les principes qu'à l'énergie variable qu'on met à en forcer l'application. D'où l'aisance apparente avec laquelle, dans les milieux pluralistes, on réussit à édifier, sur la base d'un consentement unanime, cette espèce de morale des honnêtes gens dont le chrétien lui-même, dans sa vie de tous les jours, peut assez facilement s'accommoder. D'où aussi la tentation, chez les chrétiens par trop sensibles à l'ambiance, de réduire la morale évangélique à une sorte de plus petit commun dénominateur, à un ensemble d'attitudes et de règles pratiques à propos desquelles, dans un milieu donné, tout le monde paraît d'accord. On garde le sentiment, ce faisant, de ne rien sacrifier d'essentiel. Après tout, pense-t-on, la morale est partout la même: ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir, etc. Tout ce qui vient s'ajouter à cette morale universelle n'a pas beaucoup d'importance et relève, au sens strict, des « commandements de l'Église », c'est-à-dire de la discipline particulière que l'Église impose à ses membres fidèles.

C'est une conception semblable qui se fait jour dans la partie de notre chapitre consacrée à la formation morale de l'enfant. Après avoir dûment constaté que « la morale a toujours été enseignée, dans les écoles catholiques du Québec, en relation quasi exclusive avec la religion », les commissaires, à plusieurs reprises, expriment le vœu que cette situation soit corrigée et que morale et religion, désormais, s'enseignent à part l'une de l'autre. Ce qui les préoccupe avant tout, semble-t-il, c'est de permettre à tous les enfants exposés à ce type de formation morale, de « faire ensemble un long bout de chemin ». La plupart d'entre eux seront catholiques, bien sûr; mais, comme il peut se glisser dans la troupe d'autres enfants qui ne le seront point, il faut bien trouver le moyen de les soumettre les uns et les autres, sans référence au catholicisme, à un minimum d'éducation morale. Ce moyen, l'Angleterre, les États-Unis et la France — comme le montrent cinq documents qu'on étale sous nos yeux avec assez de complaisance — l'ont recherché et découvert pour leurs écoles *neutres*. Ne pourrions-nous faire de même pour nos écoles *confessionnelles*? Il suffirait pour cela de rétrécir le champ de la morale, de lui assigner des objectifs immédiats et pratiques, communs à tout le monde: développement des bonnes habitudes, acquisition d'une bonne hygiène physique et mentale, entraînement au civisme, à la technique du travail intellectuel, etc. Au sortir de l'opération, l'enfant ne sera peut-être pas équipé pour remplir sa vocation de fils de Dieu, mais il le sera pour remplir sa vocation d'honnête homme et de membre du corps social. C'est l'essentiel, qu'il faut tâcher d'assurer à tout le monde. Pour le reste, il revient à la formation religieuse, chez ceux qui y seront soumis, d'y pourvoir par surcroît.

Au regard d'un chrétien, pareille dissociation de la morale et de la religion est irrecevable, et l'école qui l'érigerait en système cesserait d'être, au sens fort, une école chrétienne. Car, enfin, l'enfant qu'il s'agit d'éduquer est-il un baptisé, oui ou non? Et s'il l'est, comment croire qu'il puisse régler sa vie et accomplir son destin suivant les mêmes normes que celui qui ne l'est point? Le chrétien, assurément, reste un homme. Il mange, il boit, il travaille, il se repose, il souffre et il meurt selon la loi commune à tous les hommes. C'est même une affirmation capitale du christianisme que, l'humain étant assumé par le divin, la nature par la grâce, la vie du chrétien reste soumise en son entièreté aux conditions naturelles. Voilà pourquoi, nous l'avons dit, au niveau de l'existence quotidienne, la morale chrétienne ne se différencie guère de la morale simplement humaine. Mais, à côté — ou plutôt au-dessus — de ces normes communes, il existe pour le chrétien des orientations particulières et décisives qui donnent à sa vie son vrai sens et sa suprême valeur. Elles se rattachent toutes au plan divin de la création et de la rédemption du monde, à la construction du Royaume de Dieu à laquelle chacun collabore en travaillant principalement à le réaliser en lui-même; et non pas d'abord par la pratique des vertus naturelles, mais par l'exercice, sous la mouvance de l'Esprit de Dieu, des vertus théologiques de foi, d'espérance et de charité. Telle est la tâche spécifique de la morale chrétienne. De cette rude matière de corps et d'âme, qui est le lot de tous, le chrétien doit réussir à tirer, pour finir, non pas seulement la forme de l'homme, mais la forme du

Dieu que, par son baptême, il est sommé de devenir. « Soyez parfaits comme votre Père céleste est parfait »; tel est le précepte de l'Évangile; il embrasse tous les autres et en fixe le sens et la portée. Pour s'égaliser à l'idéal qui lui est proposé, le chrétien doit compter sur d'autres lumières, d'autres secours, d'autres exemples que ceux qui suffisent, ou paraissent suffire, à l'humanité commune. Le monde où il respire est un monde surnaturalisé; un monde sorti des mains de Dieu, marqué par le péché, racheté par le Christ; un monde où le Bien et le Mal sont des personnes et où, derrière les apparences, se joue le grand jeu de l'enfer et du ciel. C'est pourquoi la conscience d'un chrétien n'est pas un simple champ de bataille des instincts; sa morale n'est pas une pure hygiène des sens ou de l'esprit; la foi n'est pas seulement un raisonnement juste qui sollicite l'intelligence; la tentation, un appétit charnel qui tend à la suborner. A peine rend-on ainsi compte des épisodes les plus vulgaires du grand combat livré en nous. L'homme — l'homme moyen, l'homme abstrait qui, en fait, ne se rencontre nulle part — serait censé ne rechercher, pour lui-même et pour les autres, que l'agréable et l'utile, la réflexion guidant son choix. Il n'aurait à se préparer qu'à de petits affrontements, à des escarmouches sans importance. Dans un pareil univers d'animaux sensibles et raisonneurs, il n'y a pas de place pour le héros moral, pour le saint, ou même pour le simple chrétien qui prend son baptême au sérieux. Pas de place non plus pour une morale résolument chrétienne. La sagesse des sages et la prudence des prudents devraient suffire, en dehors de la folie de la Croix. A la limite, un manuel de bonnes manières prendrait la place du Sermon sur la montagne. Mais nous savons que, en réalité, aucun être humain ne vit à ce niveau moyen, médiocre. Chacun est en proie à la lumière et aux ténèbres, travaillé par les Puissances qui, tantôt l'entraînent vers le bien, tantôt le précipitent dans le mal, en direction de Dieu ou en direction du diable. Chacun ne peut que monter au-dessus ou descendre au-dessous de lui-même; au-dessus ou au-dessous de l'homme en lui qui est toujours plus — infiniment plus — qu'un homme, parce que Dieu, après l'avoir créé à son image, l'a appelé — qu'il soit conscient ou non de cet appel et décidé ou non à y répondre — à se rendre « conforme à l'image de son Fils ».

Mais ce qui est vrai de tout homme est encore plus vrai du chrétien. De lui surtout, on peut dire, avec Pascal, que « l'homme passe l'homme ». Car Dieu ne l'a pas seulement appelé, mais « élu » et « prédestiné » pour devenir, dans un sens très réel, « participant » de sa propre vie; il lui a ouvert les portes de son Royaume, il l'a fait entrer dans sa maison; il l'a traité comme un ami, un familier, un fils. « Nous sommes nés de Dieu, dit saint Jean, et la semence de sa nature demeure en nous. » Voilà pourquoi la morale chrétienne *passe* la morale humaine. Noblesse oblige! Les enfants doivent ressembler à leur Père: « Soyez les imitateurs de Dieu comme il convient à des enfants bien-aimés. » Le chrétien n'a pas le choix: pour jouer à fond son rôle, pour remplir pleinement son destin, pour devenir progressivement tout ce qu'il est, il lui faut adopter des « mœurs divines », revêtir à fond les « sentiments du Christ-Jésus », qui est « la splendeur de la gloire du Père, l'image du Dieu invisible ». Nous tenons là l'essence de la morale chrétienne dans ce qu'elle a tout à la fois de spécifique et d'irrempla-

cable. Par delà le bien et le mal, tels qu'ils sont mesurés et pesés par les philosophes et autres sages de ce monde; par delà les catégories abstraites de l'esprit et les règles immédiates de l'action; par delà même les exigences rigoureuses de la justice, — elle propose à l'homme divinisé, à travers les paroles et les exemples de Jésus-Christ, un idéal à sa mesure; elle le provoque à l'héroïsme et l'oblige à se dépasser sans cesse en mettant, comme le Christ lui-même, toute sa vie sous le signe impérieux de l'amour: « Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme et de tout ton esprit. C'est le plus grand et le premier commandement. Le second lui est semblable: Tu aimeras ton prochain comme toi-même. De ces deux commandements, toute la loi dépend... » On ne saurait dire plus nettement que toutes les prescriptions morales, y compris celles qui régissent les activités les plus banales et les plus quotidiennes, et jusqu'aux occupations de l'écolier, n'ont de sens et de valeur qu'en fonction et en dépendance de l'amour: « Soit que vous mangiez, soit que vous buviez, soit que vous fassiez *n'importe quoi*, faites tout pour la gloire de Dieu. » Le chrétien (c'est là son originalité et la source de ses exigences morales propres) est un homme qui engage toute sa vie sur cette conviction que « Dieu est amour », et qui répond à cet amour démesuré, dont la preuve lui a été donnée et signée dans le sang, par un amour qui se veut pareillement sans mesure: « Nous, nous avons connu l'amour de Dieu pour nous, et nous y avons cru... Nous aimons, parce que, le premier, il nous a aimés. »

Aussi, le Christ a-t-il pris soin de nous rappeler avec insistance qu'il avait pour ses disciples des visées plus hautes et des ambitions plus pures que celles qui s'expriment dans les morales humaines: « On vous a dit... Moi, je vous dis... » Non pas que son enseignement moral conteste ou renie les dispositions de la loi naturelle, bien au contraire. Mais, au moment même où il les reprend à son compte, il les éclaire, les élève et les transfigure, comme il a fait de notre humanité même, en les poussant à la limite et les ouvrant sur l'infini. En sorte que le chrétien, soumis à la loi du Christ, trouve dans cette soumission le moyen, non seulement de penser et de vivre en chrétien, mais de s'accomplir, comme homme, en plénitude. On le voit bien lorsque, pour le bénéfice de ses frères, il redescend de la montagne où Dieu lui fut montré et se replonge dans l'humanité commune; lorsque, sous l'éclairage de sa foi, il reprend à pied d'œuvre, pour le compte de la raison, la construction laborieuse du royaume de ce monde, et la mène sans broncher, dans toutes ses parties essentielles, jusqu'à son dernier achèvement. Avec quelle autorité, quelle certitude, quelle ferveur aussi, il parle à son tour de la dignité humaine, qu'il faut respecter en soi-même et dans les autres, de la fraternité des hommes et des peuples, de la liberté, la vérité et l'amour, de toutes les valeurs, charnelles ou spirituelles, personnelles ou sociales, que les morales, partout et toujours, cultivent et véhiculent. Aussi bien, si le christianisme nous oblige, dans un premier moment, à quitter ce monde pour chercher l'absolu (« Mon Royaume, dit Jésus, n'est pas de ce monde »), il nous enseigne aussi, dans un second moment, à y revenir, pour le consacrer, avec ce même Christ incarné qui, s'il est, comme Dieu, la clef de voûte du monde invisible, est aussi, comme homme, le centre et la fin du monde visible. Tel

est, dans tous les ordres de la pensée et de l'action, le vrai fondement de l'humanisme chrétien. Il suppose que, dans chacun des membres du Christ, comme dans le Christ lui-même, le divin, partout, enveloppe l'humain et, en même temps, l'anime, le dilate et le féconde. Il exige qu'on soit chrétien, d'abord — et le meilleur chrétien possible —, afin d'être homme, ensuite, et comme par surabondance: « Cherchez *d'abord* le Royaume de Dieu et sa justice, et tout le reste vous sera donné *par surcroît*. »

Voilà pourquoi on ne saurait admettre, dans la formation morale du chrétien — surtout si ce chrétien est un enfant — une espèce de divorce entre la foi et les mœurs, entre la religion et la vie. Pourquoi demander à la réflexion et à l'autorité des hommes ce qu'on tient déjà en plus net, en plus abondant, en plus sûr, de l'autorité du Christ et de l'Église? Les moralistes catholiques, comme Étienne Gilson l'a bien montré à propos de saint Thomas d'Aquin, n'ont jamais admis que la règle de vie en usage dans le monde chrétien pût se constituer en marge de la Révélation. Leur philosophie morale, en réalité, reste toujours une théologie, c'est-à-dire la morale de l'Évangile pensée et mise en ordre sous l'éclairage de la raison. Cette attitude, nous l'avons vu, reflète une exigence fondamentale du christianisme qui, en même temps qu'il s'offre comme une explication totale du monde, réclame un empire total sur la direction et l'organisation de la vie. Or, les rédacteurs du Rapport Parent ont ignoré ou méconnu cette exigence en préconisant, pour l'école confessionnelle, un type de formation morale incomplet par nature et sans aucune racine dans la tradition catholique. Dans le souci louable de respecter la liberté et de pourvoir aux besoins d'un tout petit nombre, ils sacrifient avec désinvolture les droits et les aspirations légitimes du très grand nombre. Cette logique est curieuse. Pour une poignée de gens qui refusent de « marcher à l'étoile », faudra-t-il que tout le monde chemine à la lueur d'un lampion?

Nous aurons l'occasion de montrer, dans un prochain article, que la formation religieuse proprement dite est conçue dans le même esprit. Là encore, on assiste à une mise en veilleuse de la tradition et des valeurs chrétiennes, à une sorte de disjonction entre le profane et le sacré, qui nous paraissent incompatibles avec l'humanisme que nous venons de décrire. Tout cela — qu'on nous pardonne de le dire — est de fort mauvais augure. Si cette tendance, dans la dernière tranche du Rapport, allait être poussée à fond, aurions-nous encore une école chrétienne?

Une collaboration sans réserve?

Nous regrettons de ne pouvoir engager notre effort de collaboration sans une gêne et une inquiétude qui méritent considération. Une collaboration sans réserve supposerait plus de réalisme... Une collaboration sans réserve supposerait une réponse plus satisfaisante au danger du nivellement par en bas, en particulier au niveau de « l'institut ». Le système des passages n'évitera pas l'invasion des médiocres. La souplesse et la flexibilité des options n'empêcheront pas que la coexistence rapprochée ne devienne tentation de passer du plus exigeant au plus facile. Une collaboration sans réserve à un effort de démocratisation de notre enseignement supposerait enfin l'assurance que nous n'allons pas trahir la démocratie elle-même en la privant d'une aristocratie intellectuelle formée par un système, évidemment pas irréformable mais qui, tout de même, a fait ses preuves en formant et ceux qui pensent l'essor actuel du Québec et ceux qui proposent de réformer son enseignement.

(Louis-Bertrand RAYMOND, S. J., dans le *Bulletin des Anciens du Collège Jean-de-Brébeuf*, décembre 1964.)

V. - Tome II, chapitre VIII: Les maîtres

Gérard PLANTE, S. J.

«TOME II, CHAPITRE VIII»: cela désigne, dans le Rapport Parent, le chapitre consacré à «La formation du personnel enseignant». Tout est important, dans ce Rapport Parent; mais ces 62 pages (constituant le chapitre le plus volumineux, après «L'enseignement supérieur») ces 85 paragraphes, qui n'ont pas l'attrait de sublimes considérations sur l'humanisme nouveau ou sur la démocratie, qui ne traitent pas des ingénieuses combinaisons de la polyvalence et des options graduées, sont cependant les seules dont les commissaires eux-mêmes affirment qu'elles plongent le lecteur «au cœur de la réforme scolaire».

«Tome II, chapitre VIII»: ces mots devraient être écrits sur la montre du ministre de l'Éducation et celles de ses grands clercs, afin de ramener sans cesse leur attention sur l'unum necessarium de la réforme en cours et des réformes projetées. Toutes les rénovations entreprises dans notre système scolaire tourneront à la «pagaille» si l'on ne prend pas à temps les mesures nécessaires pour former les artisans de ces rénovations.

Mais la voie que trace au ministère le Rapport Parent dans ses recommandations concernant la formation du personnel enseignant est-elle la bonne? Nous estimons que oui, pourvu que cette voie large et montante ne soit pas transformée en un petit «sentier de la guerre» où une tribu s'engage impétueusement à l'attaque de l'autre.

*

Que propose, en effet, le Rapport Parent? D'abord une image idéale (ce qui ne veut pas dire utopique) de l'enseignant qu'on souhaite pour nos écoliers, de la maternelle à la 13^e année. Ce professeur aura été recruté parmi les jeunes gens «de calibre universitaire¹» (440); on aura vérifié son «équilibre psychologique et affectif» et ses «motivations»; s'il enseigne au niveau élémentaire, on se sera assuré de son «esprit d'invention» et de sa «possibilité de s'adapter aux méthodes actives»; on aura sondé son «goût littéraire et artistique», son «tact religieux et moral», ses «connaissances religieuses». S'il s'agit d'un professeur du niveau secondaire, il aura fait preuve de «sérénité» et de «maturité personnelle»; il aura acquis une «solide formation de l'esprit» ainsi que l'«esprit de synthèse» et il maîtrisera «différentes méthodes de recherche»; la «correction et la précision de la langue» s'associeront chez lui à une «connaissance sérieuse des disciplines enseignées».

Pour former ce professeur idéal le Rapport suggère un système qui se caractérise par une grande souplesse fondamentale, laissant place au noble souci de la qualité et aux nécessaires exigences de la quantité, aux préoccupations à

long terme et aux préoccupations transitoires. Voyons les principaux aspects de ce système.

La mesure capitale consiste à confier aux universités la formation des professeurs de tous les niveaux: de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. Sans doute le ministère de l'Éducation garde-t-il l'autorité et les rouages nécessaires pour établir les normes relatives aux diplômes, pour juger de la valeur du corps enseignant formé par les universités, pour conférer les permis d'enseigner, pour prévoir les changements de méthodes et de programmes; mais il renonce à son réseau d'écoles normales; il ne compte plus au nombre de ses fonctionnaires les professeurs affectés à la formation des enseignants. Voilà certes une mesure qui n'est pas étatisante. Mais elle a une immense portée. Dans vingt ans, presque tous les maîtres qui formeront l'esprit et le cœur de notre jeunesse et qui la prépareront à sa vie professionnelle auront fait des études universitaires régulières. Le prestige de la profession enseignante en sera rehaussé; sa valeur intellectuelle sera comparable à celle des autres, du moins de la plupart des autres professions.

C'est après une 13^e année pré-universitaire que le candidat à la profession enseignante entrera à l'université: soit dans une université à charte complète, soit dans une université à charte limitée, soit dans un Centre d'études universitaires. Toutes ces institutions d'enseignement supérieur seront en mesure d'offrir des cours dans les sciences de l'éducation et dans les diverses disciplines enseignées à l'école élémentaire et à l'école secondaire polyvalente; elles auront aussi toutes les ressources nécessaires pour organiser des stages d'enseignement dirigés. Le rapport Parent souhaite même que la «faculté des sciences pédagogiques» ait «un pavillon qui pourra réunir, tout en maintenant les distinctions utiles, d'une part, les salles de cours, les laboratoires, les bureaux des professeurs et les salles de réunions, d'autre part, l'école d'application et même un centre de documentation ouvert aux enseignants de la région et aux parents» (453).

Une fois admis dans un de ces centres universitaires de formation pédagogique, le candidat peut obtenir un diplôme, soit après un an d'études (certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire), soit après deux ans (diplôme de spécialiste dans la discipline étudiée au cours de la 2^e année de la licence d'enseignement), soit après la 3^e année (licence d'enseignement élémentaire, licence d'enseignement secondaire, licence en pédagogie, licence d'enseignement des arts plastiques, de la musique, de l'éducation physique²). Quant aux qualifications exigées pour les maîtres du deuxième

1. Toutes nos références sont indiquées par le numéro de paragraphe du tome II du Rapport. — Les expressions citées dans ce paragraphe de notre texte sont tirées des n^{os} 440-441 du Rapport.

2. Que le candidat puisse suivre dans un Centre d'études universitaires tous les cours d'une licence d'enseignement, on est porté à le croire en lisant la recommandation 162 et les explications au n^o 404. En revanche, la recommandation 121 et la description du Centre d'études universitaires, au n^o 333, limitent à une année ou deux l'enseignement donné par ces établissements.

cycle du secondaire, à savoir la licence spécialisée jointe à un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, le candidat pourra les obtenir dans une université à charte complète après trois ou quatre années d'études. Après quatre ou cinq ans, un autre diplôme est d'ailleurs accessible: le diplôme d'études supérieures, qui, complété par un semestre de cours pédagogiques et de stages, habilite à l'enseignement dans les instituts.

Les plans d'études conduisant à ces diplômes seront de trois types différents. Une première formule répartit sur deux étapes la préparation du candidat. La formation pédagogique (étude des sciences de l'éducation et initiation pratique) occupe une étape; les études spécialisées, dans une des disciplines à enseigner, occupe l'autre. Les études spécialisées peuvent précéder ou suivre la formation pédagogique. La deuxième formule intègre dans un même cours les études en sciences de l'éducation et les études de licence dans une ou deux disciplines à enseigner. La troisième formule ne comprend qu'une année d'études aboutissant à un certificat d'aptitude à l'enseignement (pré-scolaire, ou élémentaire, ou musical ou artistique), les autres formules exigeant trois ou quatre ans. Dans ces trois formules, la part des études pédagogiques, pratiques et théoriques, est variable. Occupant 75% du programme du certificat d'aptitude à l'enseignement pré-scolaire ou élémentaire, elle est réduite à 30% ou 25% dans la licence d'enseignement et à 20% dans le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire qui s'ajoute à une licence spécialisée. Le Rapport Parent précise au surplus, très justement, que cette formation pédagogique, en aucun cas, ne doit viser à faire de l'enseignant un « exécutant aveugle de directives et de programmes statiques et intangibles, mais une personne libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités » (443). Aussi les cours, en ce domaine, doivent-ils éviter de transmettre de simples recettes et procéder, plutôt, selon des méthodes universitaires: inventaire de la documentation, recherche personnelle, expérimentation.

Ce bref aperçu révèle que le système proposé par le Rapport Parent est d'une extrême souplesse. Il fourmille, au surplus, de suggestions concrètes et détaillées précisant tantôt l'échelonnement des matières, tantôt l'organisation des stages, ou l'esprit de telle étape, ou la nuance particulière à la préparation des enseignants de telle ou telle catégorie. Il prévoit la formation des professeurs non seulement des matières de culture générale, mais aussi celle des spécialistes destinés à l'éducation de l'enfance exceptionnelle ou à l'enseignement des arts plastiques, de la musique, de l'éducation physique, des sciences domestiques et des matières technologiques. Il propose des plans de perfectionnement et de recyclage pour les maîtres en fonction, et traite même (superficiellement, admettons-le) de la recherche et de l'expérimentation dans les sciences pédagogiques. Tout cela s'efforce de tenir compte des exemples étrangers et des conditions particulières de notre milieu.

*

Lorsque après avoir lu ces pages traitant de la formation des futurs maîtres, on aborde la section consacrée à la prévision des effectifs enseignants requis par le développement de notre système scolaire, on ne peut s'empêcher

d'éprouver une certaine inquiétude. Ce beau plan est-il réalisable? Dès 1966-1967, quelque 6,500 nouveaux maîtres catholiques et environ 500 nouveaux maîtres protestants devront sortir des centres de formation pédagogique, pour répondre aux besoins des écoles maternelles, des écoles élémentaires, des écoles secondaires et des instituts (432). Plus de la moitié de ces maîtres, au dire du Rapport, devront être licenciés, parce que destinés aux écoles secondaires et aux instituts. Pour la période de 1966 à 1971, la Commission Parent estime que « les universités françaises » devraient fournir « annuellement au moins 1,900 » licenciés (430)... « Ce qui paraît utopique », de continuer le Rapport. « Ce sera là, on n'en peut douter, la principale pierre d'achoppement à toute réforme du système d'enseignement dans les prochaines années. » « Il faudra, conclut le Rapport, prendre les mesures les plus énergiques pour faire face à cette situation d'urgence. »

Les commissaires ne suggèrent pas de « mesures énergiques »; mais la souplesse même du système qu'ils proposent est déjà un moyen de remédier à la pénurie de professeurs. Ainsi, par exemple, au niveau élémentaire et pré-scolaire, la Commission Parent estime qu'on peut se contenter d'un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire, obtenu après un an d'études universitaires. D'aucuns affirmeront que c'est insuffisant; mais c'est mieux que l'actuelle qualification minimum, le brevet B; et cela permet d'amener dans nos écoles bien des maîtres, des maîtresses surtout, qui n'y viendraient pas autrement. Les étudiants qui se sont engagés dans des études de licence ou de baccalauréat spécialisé en sciences, en lettres, en sciences sociales, en mathématiques, voire en génie, constituent aussi un champ de recrutement pour la profession enseignante. Les programmes que suggère le Rapport Parent pour les licences d'enseignement et les certificats d'enseignement doivent être assez souples pour offrir à de tels étudiants, qu'une réorientation amènerait à l'enseignement, des études appropriées à leur niveau intellectuel, des cours différents de ceux qu'on donne aux candidats venus d'une 13^e année. Le Rapport propose encore que les professeurs d'éducation physique reçoivent une formation bivalente, c'est-à-dire qu'ils soient préparés à enseigner, outre l'éducation physique, une autre matière dans le domaine de la physiologie ou de la biologie. Le Rapport souhaite aussi que les institutrices mariées puissent être engagées à temps partiel, tandis que des cours télévisés leur permettront de se perfectionner. Et il affirme en général qu'« il serait inadmissible, en ces temps de pénurie, de refuser des candidats intéressants parce qu'ils n'ont pas suivi les voies communes ».

*

« Tome II, chapitre VIII »: cette partie du Rapport Parent mérite sans conteste de grands éloges. Surtout de la part des techniciens de la formation pédagogique. Ceux qui s'intéressent avant tout à la philosophie de l'éducation constateront que les commissaires font abstraction d'un aspect important de ce problème de la formation des maîtres. Un professeur, en effet, est un éducateur: et l'on ne peut éduquer sans être inspiré par une vision du monde et sans la transmettre. La formation d'un maître ne peut pas ne pas être associée à une vision du monde. Sur ce point,

les commissaires ne se prononcent pas. En vérité, nous comprenons leur attitude. Pour le bien de la société, ils proposent un système qui garantit techniquement la compétence des professeurs, que ceux-ci soient catholiques ou non catholiques, chrétiens ou non chrétiens. L'esprit qui doit animer le système viendra des responsables de cette formation: les centres universitaires de formation pédagogique.

Ceci nous ramène au point central du système proposé par la Commission Parent: le transfert aux universités de la responsabilité de former le corps enseignant de toute la province. Nous avons signalé plus haut les avantages de cette mesure. Il convient maintenant de considérer, brièvement, quelques conséquences qui en découlent.

Pour les parents, d'abord. Leurs enfants seront confiés à des maîtres qui auront puisé dans nos universités leur vision du monde. Tant vaudront nos universités, tant vaudront nos éducateurs: cela sera vrai sur le plan intellectuel et sur le plan religieux. Les parents ne peuvent donc plus se désintéresser de l'enseignement supérieur, de son expansion, de son évolution, de son esprit. Dans son rôle proprement scientifique et technique de recherche l'université échappe à bon droit au contrôle des parents. Mais dans son rôle nouveau d'éducatrice des éducateurs elle ne peut ignorer les aspirations des parents. Il incombe à ceux-ci de s'éclairer.

Le ministère de l'Éducation n'est pas le moins affecté par le changement que propose la Commission Parent. Il lui faudra, en plus de son Opération 55, s'occuper sérieusement de l'enseignement supérieur. Notre « réseau » universitaire comprend actuellement trois institutions. Il faudrait que, de 1966 à 1971, elles fournissent à nos écoles secondaires catholiques, pour les enseignements généraux et les enseignements techniques, 19,400 diplômés³ (« diplômés », pas nécessairement « licenciés »). C'est donc avec raison que la Commission Parent réclame la création de quelques nouvelles universités à charte limitée et de quelques

3. *Rapport*, tranche II, p. 295.

Centres d'études universitaires. Sur ce point l'action du ministère ne révèle certes pas une hâte intempestive.

Le ministère doit aussi, selon le Rapport Parent, procéder à la liquidation du réseau de nos écoles normales. Cette opération requerra beaucoup de discernement. Les petites écoles normales, si nombreuses dans la province, ne peuvent sans doute trouver place dans une conception universitaire de la formation des maîtres. Mais en les supprimant, il ne faudrait pas oublier que ces institutions étaient pour ainsi dire des postes de recrutement pour la profession enseignante, dans les localités éloignées des grands centres urbains. Aux instituts qui les remplaceront il serait bon de rappeler que leur service d'orientation peut jouer ce rôle. Quant à certaines grandes écoles normales (par exemple, l'école normale Jacques-Cartier, le Scolasticat central de Montréal, pour n'en nommer que deux), elles ont des ressources humaines et matérielles qui peuvent enrichir des centres universitaires de formation pédagogique. Elles sont, au surplus, déjà en mesure, plus que les universités présentes et à venir, de produire certaines catégories de diplômés que réclament l'expansion et la réforme de notre système scolaire. Il est normal qu'on songe moins à les faire disparaître qu'à les intégrer dans l'enseignement supérieur.

Enfin nos universitaires doivent réfléchir sur le fait qu'on veut leur confier en exclusivité une tâche qui, jusqu'ici, n'était que partiellement de leur ressort. Leurs attitudes à l'égard du personnel actuel des grandes écoles normales, à l'égard des jeunes candidats qui viendront à eux avec la modeste ambition d'obtenir un simple certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire, à l'égard des candidats plus âgés et déjà en service qui viendront à l'université chercher une qualification supérieure, ces attitudes de nos universitaires, disons-nous, favoriseront ou retarderont la mise en application des recommandations du Rapport Parent visant à doter notre système d'enseignement d'un personnel de plus en plus compétent. L'accueil, la compréhension, la souplesse seront des attitudes favorables; la réticence, la hauteur, des attitudes défavorables.

VI. - Le statut scolaire du citoyen moderne

Paul-Émile GINGRAS

L'ÉCOLE a toujours été liée à la société. L'histoire de l'éducation montre comment les nations et les classes sociales ont marqué leurs écoles. Mais l'opinion publique en était inconsciente: les pédagogues évoluaient dans un monde autonome, que respectaient les gouvernements. Récemment, des facteurs nouveaux sont apparus: croissance démographique, éclatement du cadre social, société industrielle, humanisme scientifique, démocratisation de l'enseignement. Et, dans le monde de l'école, il a fallu introduire un élément révolutionnaire: la *planification* de l'enseignement.

Phénomène mondial, la planification scolaire fixe les buts et l'orientation de l'école, pour une longue durée, selon les données nationales, économiques et sociales d'un pays ou d'une région. Scientifiques et techniciens, pédagogues et

sociologues imposent à l'école ses objectifs quantitatifs et qualitatifs. Parmi les pays de l'Europe de l'Ouest, la France, les Pays-Bas et la Suède ont des plans scolaires qui remontent déjà à la fin de la guerre. L'Union soviétique applique des plans quinquennaux. L'O. C. D. E. a élaboré un Projet régional méditerranéen. L'UNESCO planifie l'organisation de l'enseignement pour l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine.

Le Rapport Parent est de l'ordre de ces projets de planification. C'est le plan d'ensemble, pour une longue durée, qui détermine le statut scolaire du citoyen du Québec. Comme tel, nous considérons le Rapport Parent comme un instrument indispensable à toute politique scolaire. C'est un plan hardi et vaste. Il retient les expériences et les courants des planifications scolaires modernes. Au cœur du

Rapport Parent, se retrouvent les grandes questions que se posait, par exemple, la Conférence européenne de l'UNESCO, à Sèvres, en 1958: « conception de la culture générale nécessaire à l'homme moderne, intégration de la technique à cette culture générale, fondements et méthodes de l'éducation civique et morale, place respective à faire aux sciences de la nature comme aux sciences de l'homme,... organisation de l'enseignement post-primaire, problèmes de l'orientation, transformations qu'elle implique dans le régime des examens¹ ».

Certains plans scolaires tiennent compte davantage de la croissance démographique ou du développement du potentiel économique. Les études du Rapport Parent restent courtes, à ces deux points de vue, et nécessiteront des travaux complémentaires de statisticiens et d'économistes de l'enseignement. Le Rapport Parent met plutôt l'accent sur le troisième moteur de toute planification scolaire moderne: la *démocratisation* de l'enseignement. L'évolution démocratique du Québec et l'ancien état du système scolaire ont probablement amené les commissaires à cette perspective dominante. La démocratie — et le commissaire Guy Rocher l'a confirmé — est un « concept clé », une option fondamentale du Rapport Parent. C'est l'aspect de ce rapport que nous voulons souligner dans cet article.

L'école publique

Le premier caractère de l'école démocratique, c'est d'être une école publique. Déjà, dans la première partie du Rapport sur les structures supérieures, l'école devenait une responsabilité du pouvoir politique:

Il est certain que l'initiative privée ne saurait poursuivre efficacement des objectifs aussi ambitieux, ni suffire à tant de tâches: constructions, aménagement géographique, coordination, recrutement du personnel, financement... C'est au gouvernement de replacer les questions dans une perspective globale... Il faut un plan d'ensemble, une orientation unifiée en vue du bien commun, une économie de tout le système qui évitera les dédoublements, concentrera les efforts, établira les priorités budgétaires en vue d'une meilleure utilisation ou d'une multiplication des ressources actuelles. Cette tâche d'organisation et de financement appartient en propre au pouvoir politique responsable du bien commun. (I, 125.)

Ces considérations amenaient la recommandation de nommer un ministre de l'Éducation dont la fonction serait de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public (I, 143).

Pour être démocratique cependant, l'école ne doit pas être simplement remise au « ministre responsable devant la législature et devant le peuple »; « la responsabilité démocratique n'est pas assurée que par les élus du peuple; ceux-ci sont investis du pouvoir d'administrer les fonds publics au nom de la collectivité... Mais l'éducation comporte d'autres dimensions (psychologiques, sociales, intellectuelles, spirituelles) sur lesquelles d'autres représentants ont le droit et le devoir de faire entendre leur voix. » (I, 137.) D'où la recommandation de créer un Conseil supérieur de l'Éducation: « représentatif et consultatif, le Conseil contribuera à donner à la planification nécessaire un caractère démocratique » (I, 138).

« La troisième condition d'une action efficace et démocratique, c'est une direction décentralisée... Nous croyons que le ministre et le Conseil devront prévoir des formules de décentralisation régionale. » (I, 142.) De fait, la deuxième partie du Rapport explicite ces formes de décentralisation démocratique.

1. Conférence européenne de l'UNESCO, Sèvres, avril 1958, p. 3.

Au niveau de l'université et de l'institut, le Rapport recommande une forme plus démocratique d'administration:

Nous recommandons que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot. (II, 302, rec. 92.)

Nous recommandons que la corporation soit formée de membres nommés par le ministre de l'Éducation suivant des listes fournies par des groupements ou organismes locaux intéressés, tels que les établissements d'enseignement susceptibles de collaborer à l'institut, les associations de professeurs intéressés, les associations de parents, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, des représentants de l'industrie, du commerce et des unions ouvrières de la région, l'institution d'enseignement supérieur la plus rapprochée. (II, 302, rec. 93.)

Nous recommandons que tout nouvel établissement universitaire soit constitué en corporation par une loi réservant à l'État la nomination d'au moins la majorité des membres du conseil d'administration mais reconnaissant à des groupements d'enseignants ou de personnes intéressées à divers titres à l'enseignement le droit de proposer à l'État la nomination de personnes de leur choix. (II, 374, rec. 124.)

Nous recommandons que les chartes et statuts des universités existantes soient révisés pour donner à l'administration des institutions un caractère plus démocratique et mieux adapté aux exigences contemporaines, en ce qui concerne en particulier la composition et les pouvoirs du conseil d'administration et du conseil pédagogique, la nomination et les fonctions de la direction, et que ces révisions se fassent après consultation des professeurs et des étudiants. (II, 374, rec. 142.)

Les plans de régionalisation de l'enseignement secondaire sont dans la même perspective de décentralisation démocratique. La place et le rôle des commissions scolaires dans l'organisation de l'enseignement seront traités dans la dernière tranche du Rapport, mais déjà les éléments de planification, de consultation et d'exécution démocratiques sont inscrits dans la trame du plan: commission scolaire régionale:

c'est au niveau de la commission scolaire régionale qu'il sera possible d'établir une décentralisation administrative et pédagogique à laquelle doit songer le ministère de l'Éducation. (II, 244.)

directeur régional des écoles:

cet homme sera le penseur, l'organisateur et l'animateur de l'enseignement pour des milliers de jeunes gens d'un vaste territoire. (II, 245.)

principal d'école (II, 251); Conseil de l'école:

ce conseil veillerait, avec le principal de l'école, à l'organisation pédagogique, administrative et disciplinaire et s'appliquerait à résoudre les principaux problèmes de la vie scolaire. (II, 254.)

Conseils régionaux:

[qui] joueraient, sur le plan de la région et par rapport à la commission scolaire régionale, le rôle du Conseil supérieur de l'Éducation sur le plan de la province et par rapport au ministre de l'Éducation. (II, 255.)

Conseils des étudiants (II, 239) et régime d'accréditation des institutions (II, 236).

Cette décentralisation entraînera automatiquement la province entière à s'intéresser directement à l'enseignement. Le P. Pierre Angers, dans un autre article de la présente livraison, signale cet élément de la démocratisation de l'école. Jamais, au Québec, n'a-t-on vu autant de personnes, autant d'institutions et de corps intermédiaires embrigadés dans une réforme scolaire. Étudiants, parents, enseignants, administrateurs et conseillers locaux, régionaux et provinciaux se penchent actuellement, par milliers, sur l'avenir de notre

enseignement. Une collaboration démocratique est engagée dans un authentique dialogue. Si le pouvoir politique et les fonctionnaires ne cèdent pas à la tentation de l'étatisme et de la bureaucratie, si les corps intermédiaires décident de rester présents aux tâches de l'État, l'école du Québec répondra aux exigences d'une authentique démocratie. Ne serait-ce que pour relever ce défi, le Rapport Parent mérite notre collaboration positive.

Premier caractère de l'école démocratique, une école publique, responsabilité du pouvoir politique ou du ministre de l'Éducation. Mais une école sur l'avenir de laquelle beaucoup d'autres représentants du peuple ont le droit et le devoir de faire entendre leur voix. Une école publique enfin dont la direction est fortement décentralisée et remise à des commissions scolaires régionales et à des corporations de caractère public.

L'école des masses

Le second caractère de l'école démocratique est d'être une école ouverte, non seulement à l'élite, mais au commun des hommes. L'école a pour fonction de transmettre aux jeunes la culture d'un milieu et de développer en eux les aptitudes diverses qui leur permettront, demain, de s'intégrer dans la société. Ainsi, l'école évolue avec la culture, avec l'état des connaissances, avec les besoins de la société. Les primitifs laissaient à la famille le soin d'initier les jeunes à la vie des adultes. Tout récemment encore, la masse des enfants ne fréquentait chez nous que l'école élémentaire, l'école secondaire étant le lot surtout d'une élite bourgeoise. La révolution actuelle de la culture, de la société scientifique et technique nous force à repenser le type d'école qui convienne à notre temps. Les connaissances humaines se renouvellent, dit-on, toutes les décennies. Le monde du travail, la dimension des loisirs, le logement, la sécurité sociale, les communications, les techniques, toute notre vie est substantiellement modifiée. Un fait majeur s'impose: le travail s'intellectualise. On ne peut demeurer indifférent devant le fait que, d'ici peu, de 75% à 80% des hommes auront des emplois requérant une formation générale et une technique, ou devant cet autre fait que le tiers des journaliers, des manoeuvres et des ouvriers non spécialisés sont tombés en chômage, en 1961, lors d'une légère récession économique. Cette situation nouvelle oblige la société moderne à rendre l'école accessible à tous, à prolonger la scolarisation, à instaurer l'éducation permanente et l'éducation des adultes, à créer une école où tous accèdent à une formation générale, chacun développant ses aptitudes personnelles, à un rythme qui lui soit adapté. Cette école pour tous, cette école polyvalente, c'est celle que, démocratiquement, le Rapport Parent nous propose.

Cette école pour tous, la Commission Parent sait qu'elle se butera à bien des difficultés et des préjugés. Défendant, plus ou moins consciemment, des privilèges et des situations, certains posent en principe qu'il existe « un nombre réduit et constant d'élèves doués » et que ces élèves se recrutent dans les classes bourgeoises. De fait, les élèves des humanités classiques se recrutaient chez nous surtout dans les classes aisées. Selon la Fédération des collèges classiques, les parents des élèves étaient, dans une proportion de 45,6%, des propriétaires, des administrateurs et des professionnels; les autres classes sociales ne semblaient pas envoyer au collège plus que le cinquième des enfants doués. Et le Rapport Parent de rappeler:

On sait trop combien la situation socio-économique détermine encore aujourd'hui l'orientation des élèves. Les enfants des milieux aisés ont plus de chance que les autres d'accéder à des études supérieures. (II, 13.)

Le problème est d'ailleurs commun et plus grave en Europe:

La proportion des admis à l'enseignement supérieur ne représente pas le tiers, quelquefois pas même le dixième des étudiants capables de poursuivre des études supérieures².

La France ne peut accepter que les enfants des salariés agricoles représentent moins de 30% de leur catégorie dans les classes de sixième³.

Mais l'idée même d'une proportion définitivement réduite d'enfants doués est discutable:

L'argument selon lequel il n'y a qu'un nombre réduit et constant d'élèves doués est faux... L'expérience de l'histoire enseigne que de grandes révolutions comme la Révolution française ou la Révolution russe ont éveillé de vastes sommes de talents: tout semble indiquer que la grande révolution de vie instaurée dans la société industrielle par la science et la technique produira de semblables effets. La poursuite de la démocratisation de l'enseignement est possible car les réserves de dons ne sont pas encore épuisées. Vouloir que tous fréquentent l'école moyenne sur laquelle se greffe une vaste culture acquise au lycée ou à l'université n'est plus une utopie⁴.

Le Rapport Parent prend parti pour cette école des masses et la reconnaît comme une nécessité vitale de la société moderne. D'elle dépendront, demain, l'emploi de chaque individu comme le niveau général de développement de la nation. En dépit des difficultés, il faut tendre à cette forme de démocratisation.

Mais quelle école offrir à ces masses? Le Rapport Parent propose l'école *polyvalente*. Chaque école offre l'ensemble des enseignements d'un niveau et chaque élève se forme à l'aide des langues, des sciences, des arts et des techniques. Il y a une formation générale commune. Puis, par le jeu de l'orientation progressive et d'un système d'options graduées, les jeunes développent leurs aptitudes selon le niveau et la forme de leur intelligence et selon leur rythme personnel. Les objectifs sont nets:

offrir une formation générale plus poussée à la masse des étudiants, perfectionner l'orientation par un jeu d'options progressives. (II, 24.)

une éducation humaniste pour le plus grand nombre, où s'imbrique une spécialisation graduée et progressive. (*Ibid.*)

L'humanisme et la culture générale à inculquer à un élève doivent être un humanisme et une culture avec une dominante, soit littéraire, soit scientifique, soit technique. (II, 77.)

Cette école commune se caractérise encore par le fait qu'elle tend à rapprocher des milliers d'enfants venus de milieux sociaux et économiques divers. Notre élite bourgeoise acceptera-t-elle le défi? Nous le souhaitons. Cette forme de socialisation nous apparaît essentielle au statut scolaire du citoyen moderne. Elle nous épargnera peut-être une révolution plus violente des classes populaires contre les classes dirigeantes.

Nous ne minimisons pas, avec le Rapport Parent, les difficultés de la tâche de l'école des masses et de la polyvalence de l'enseignement. Élever le niveau culturel d'une collectivité n'est pas sans risque pour la culture! Les maîtres, les institutions existantes n'ont pas œuvré jusqu'ici dans cet esprit. Une telle école relève davantage d'un *esprit* que d'une *structure* et d'une administration. Si l'on veut que nos enfants s'intègrent demain dans la société nouvelle, si l'on tient à continuer de vivre en démocratie, il nous apparaît que la perspective du Rapport Parent doit être acceptée.

2. Frank BOWLES, *Access to Higher Education*, Unesco, 1963, vol. 1.

3. Jean CAPELLE, *Repères*, n° 1, 1964, p. 17.

4. B. VAN MUTIUS, « La Planification de l'enseignement en Europe », dans *Repères*, n° 4, 1964, p. 60.

VII. - Les institutions privées et le Rapport Parent

Robert PICARD, S. J.

JUSQU'À TOUT RÉCEMMENT, l'autorité civile dans le Québec avait laissé large part à l'initiative privée dans tous les domaines de l'enseignement. Sommairement, on peut dire qu'elle n'avait pris en charge, avec l'école élémentaire, que l'enseignement technique, et quelques grands instituts technologiques. Toutes les universités, et la très grande majorité des maisons d'enseignement secondaire, ainsi qu'un nombre considérable d'écoles disparates de nature très variée, ont été créées par des corporations sans but lucratif.

Or le Rapport Parent recommande au gouvernement d'établir un réseau scolaire unifié, que tous les jeunes puissent parcourir au mieux de leurs aptitudes, sans plus d'impasses ni de sens interdits. Et dans cette vue, il invite toutes les institutions de fondation privée à s'intégrer dans ce système d'ensemble. Les modalités de cette intégration n'étant pas nettement définies, il n'est guère étonnant que les institutions privées se posent des questions et manifestent une certaine inquiétude.

Les réflexions qui suivent s'appliquent à comprendre la place nouvelle qu'on leur fait au service de notre jeunesse, et le rôle qu'elles pourront jouer avec leurs ressources et leurs équipes d'enseignants.

* * *

Avant le ^{xx}e siècle, l'école n'eut jamais l'importance que lui reconnaît la société d'aujourd'hui. L'Empire romain lui-même ne créa jamais un système national d'enseignement. Allait à l'école qui en sentait le besoin: c'était affaire privée, et de classe sociale. Les enfants du peuple ne recevaient pas plus que l'éducation familiale, avec l'apprentissage pratique de ce qui serait leur métier. Aussi l'établissement des écoles était-il abandonné à l'initiative privée: l'enseignement était un métier parmi les autres métiers, peu honorable d'ailleurs et très mal rémunéré, exercé même souvent par des esclaves.

La société chrétienne se constitua peu à peu sur les ruines de l'Empire romain. L'école n'y joua pas un autre rôle. Seule l'Église eut le souci de pourvoir à la formation de ses ministres: d'où naissance d'écoles épiscopales, presbytérales, monacales. Longtemps il n'y en eut aucune autre. Les fonctionnaires dont Charlemagne eut besoin, c'est à ces écoles qu'il les demanda. A la Renaissance, le progrès de la culture, le développement du commerce, le souci de se distinguer qui animait les classes privilégiées, donnèrent à l'école une certaine expansion. C'est l'époque des mécènes: bienfaiteurs richissimes, ou, parfois, municipalités, qui fournissaient aux enseignants professionnels, clercs ou laïcs, les instruments de leur action. Cela ne dépendait encore que de l'initiative privée.

Mais, à partir surtout du ^{xviii}e siècle, le mouvement scientifique, le développement industriel et commercial, engendrent des besoins nouveaux. La préparation du gagne-

pain désormais se fait plus exigeante. Et les écoles se diversifient. Ce n'est quand même encore le fait que d'une minorité, les occupations manuelles retenant l'ensemble de la main-d'œuvre. Et cela reste donc affaire d'initiative privée. Mais l'autorité civile commence à s'y intéresser, et s'emploie à en étendre les bienfaits. Dans les États allemands, très tôt, dès le ^{xvi}e siècle; en France, à partir surtout de la Révolution; en Angleterre, très tardivement, seulement au ^{xx}e siècle. Mais partout, l'initiative privée garde sa place privilégiée.

Cette lente montée sociale arrive aujourd'hui à son sommet. Au Canada, comme dans le monde entier. Nos ancêtres, occupés surtout à l'exploitation des ressources primaires qu'offre la nature, pouvaient bien se contenter de l'apprentissage d'un métier, que complémentait parfois un mince bagage de connaissances « lettrées ». Mais le progrès scientifique et technique de notre temps a engagé les sociétés contemporaines dans une économie de transformation requérant des préparations autrement sérieuses. L'industrialisation, l'expansion des réseaux d'échange, les concentrations de capitaux qu'elles entraînent, multiplient aussi bien les besoins intellectuels, et donc les réseaux d'institutions d'enseignement. Évolution irréversible, où l'automatisation appliquée même aux instruments de la pensée créatrice nous laisse prévoir un univers nouveau en expansion continue. Pour garder la maîtrise, demain, de ce monde qu'il se sera créé en obéissant à l'injonction du Créateur — « emplissez la terre et soumettez-la » — l'Homme devra étudier de plus en plus, et renouveler même ses études au rythme des connaissances nouvelles.

Il faut nous en rendre compte: l'Humanité tourne le cap d'une transformation sociale sans précédent dans son histoire. Plus que de ses mains, l'avenir qui s'ouvre devant lui sera l'œuvre de son intelligence. Le progrès des savoirs devient facteur premier du bien commun. Et donc aussi l'enseignement: *ce qu'il n'avait jamais été avant notre temps*. L'école fut toujours, dans le passé, l'apanage du petit nombre. Dans une société de structure paternaliste, il paraissait suffisant que les dirigeants acquissent la culture; les autres étaient surtout des exécutants. Il n'en est plus de même aujourd'hui. Les métiers les plus modestes supposent une technologie élémentaire: on ne peut plus devenir compétent que par un entraînement éclairé par l'étude. Et à tous les niveaux, l'effort de l'homme doit devenir créateur: il ne s'agit plus seulement d'accumuler des connaissances; il faut cultiver sa créativité, et entraîner son esprit plus encore que ses mains.

L'enseignement, facteur du bien commun de tous les citoyens sans exception, devient nécessairement la responsabilité de l'autorité civile. Ni les familles, ni aucune société privée ne peuvent aujourd'hui mettre sur pied ce qu'exige de ressources pédagogiques et matérielles une entreprise de cette envergure: fournir à toute la jeunesse, et même

à tous les adultes, de la nation, tous les moyens indispensables à une éducation pour notre temps. C'est la perspective où se place le Rapport Parent (I, art. 125). Le temps est révolu où l'enseignement pouvait être abandonné à la seule initiative privée.

A cette œuvre de bien commun, l'enseignement privé est invité à collaborer. Il a ses lettres de noblesse, une longue expérience, des ressources considérables, des équipes constituées. La Commission royale souhaite qu'il en fasse profiter le système unifié. Quelle place y trouvera-t-il ?

* * *

A relire l'histoire de l'éducation, il est évident que la primauté de l'initiative privée, dans le passé, est un accident historique, non pas un fait de nature. Le bien commun, dans les formes de civilisation anciennes, ne demandait pas l'école. L'autorité civile n'eut donc pas l'idée de l'offrir à tous. La demande étant le fait du petit nombre, l'offre ne pouvait venir que de l'initiative privée. La situation est aujourd'hui bien différente. L'enseignement privé peut encore survivre s'il parvient à se définir un rôle utile. Sinon, il sera fatalement, avec le temps, absorbé par l'enseignement public.

Quels rôles complémentaires voit-on jouer, par le monde, aux institutions privées ? Quelques enseignements très spécialisés, surtout techniques, dont la demande est restreinte, l'enseignement aux adultes, l'enseignement aux enfants de groupes minoritaires, surtout l'enseignement confessionnel. Il y aura vraisemblablement place encore, au Québec, pour les enseignements privés très spécialisés, industriels par exemple. Mais l'enseignement aux adultes, dans le projet du Rapport Parent, est intégré au système public. Même les groupes minoritaires se trouvent pourvus par la possibilité d'étudier les langues étrangères. Quant à l'enseignement confessionnel, il est maintenu tel quel. Du moins en principe : car il reste à voir, dans la pratique, si l'on estime que le seul enseignement de la religion rend une école vraiment confessionnelle. L'enseignement classique, l'enseignement pédagogique, l'enseignement des beaux-arts et de la musique, les enseignements techniques sont tous intégrés dans l'école et les instituts polyvalents. Tout paraît prévu. Aussi le Rapport Parent ne voit-il rien à offrir aux institutions privées que la collaboration au système public (I, art. 50, 109, 123; II, art. 242, 286-290).

Ce regroupement de toutes les ressources éducationnelles de la province pour le bien commun de toute notre jeunesse nous paraît dans la logique de l'évolution sociale. Il reste concevable qu'un groupe de familles ait l'idée d'entretenir à son service l'une ou l'autre maison d'éducation d'un type préféré. Pareil établissement marginal prouverait, il faut le craindre, qu'on n'a rien compris à ce qui se passe : la terre des hommes est à s'unifier sous nos yeux, et il paraît vain et néfaste de tenter d'isoler des classes sociales dans un monde qui s'intègre en société adulte.

Mais il est un point où le Rapport Parent paraît méconnaître une des valeurs de l'enseignement privé. Il marque bien l'importance capitale du travail d'équipe (par exemple, II, art. 191, 231). Pourtant il ne semble tenir compte parfois (II, art. 229) que des équipes à constituer. Or l'enseignement privé possède cette richesse irremplaçable : des équipes déjà constituées et bien vivantes.

Les collèges classiques en particulier ont recruté des enseignants qualifiés, clercs et laïcs, travaillant depuis souvent de longues années. Ce sont ces personnels, héritiers de longues traditions, qui font la valeur de ces institutions, et leur conservent une clientèle fidèle. Même si leurs établissements, dans certains cas, pouvaient plus difficilement être utilisés dans les regroupements à effectuer, il faudrait passer avec ces équipes d'enseignants des contrats collectifs qui les maintiennent dans leur unité organique, et leur confier des tâches d'équipe, fût-ce au sein d'une institution polyvalente. Une équipe en santé fera plus, par le rayonnement de son expérience, pour le niveau général de l'enseignement que cinquante individus détachés de l'équipe où ils donnaient leur rendement, et dispersés au hasard des besoins immédiats. On pourrait en dire autant des écoles normales, des instituts familiaux, et d'autres institutions dont on laisse prévoir l'absorption dans les instituts.

Cette intégration, que semblent bien demander la coordination et la démocratisation de notre système scolaire, laisse quand même subsister des hésitations et des interrogations chez les éducateurs. Le Rapport Parent insiste à maintes reprises sur l'autonomie à conserver aux institutions, publiques ou privées, à l'intérieur de ce système intégré :

il est nécessaire de mettre en place un organisme de direction pédagogique assez puissant pour coordonner tous les efforts, assez souple pour effectuer cette coordination sans entraver la liberté d'initiative nécessaire à tout progrès et assez profondément enraciné dans tous les milieux intéressés à l'éducation pour que le système d'enseignement reste véritablement, comme il se doit, une entreprise collective. (I, art. 94.)

On citerait ici une foule de passages soulignant la même exigence (I, art. 110, 123, 138; II, art. 142, 192, 298; III, art. 1107-1109; etc.). Le nombre même de ces passages trahit une inquiétude, que le Rapport ne se fait pas faute d'explicitier :

On pourrait... s'inquiéter des tendances centralisatrices d'un plan d'ensemble élaboré par les seuls fonctionnaires du ministère. Comment alors un tel plan pourrait-il être réalisé sans être imposé par la force ? Cette coercition répugne à un gouvernement démocratique. L'efficacité du plan découle du fait qu'il est l'œuvre de tous les groupes intéressés et que ceux qui l'appliqueront auront contribué à son élaboration. C'est d'ailleurs à ce prix que le plan, collé aux structures existantes, sera réaliste et gagnera l'adhésion du public. (I, art. 138.)

Un fonctionnarisme est facilement, presque spontanément, centralisateur. Celui du Département de l'Instruction publique l'a été. A-t-il changé en passant au ministère ? La formation toute récente d'un comité consultatif pour les instituts, bien que tardive, est un geste dans la bonne voie. Ce serait fausser complètement l'esprit du Rapport Parent que de procéder sans tenir compte des enseignants. Les institutions privées peuvent rendre de précieux services à notre communauté nationale en s'intégrant dans le système commun. Mais qu'elles y gardent bien vivant leur esprit créateur. Au besoin, devant toute velléité de décision unilatérale, elles n'hésiteront pas à faire les représentations opportunes. L'enseignement, dans notre province, devient l'affaire de la communauté nationale. Il n'y aura pas trop de toutes ses forces vives pour réaliser le grand œuvre conçu par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. C'est par leurs équipes déjà constituées que les institutions privées y apporteront leur plus utile collaboration. A la condition qu'on respecte leur liberté d'initiative dans l'esprit du Rapport Parent (I, art. 110; III, art. 1107-1108).

VIII. - Les corps intermédiaires et le système d'éducation

Irénée DESROCHERS, S. J.

IL Y A dans la deuxième tranche de son Rapport plusieurs passages où la Commission Parent parle de corps intermédiaires de toutes sortes, en particulier lorsqu'elle traite de plusieurs niveaux différents de l'enseignement. Quel rôle assigne-t-elle à ces groupements intermédiaires ? Et pourquoi le fait-elle ? Quelles responsabilités en découlent pour les dirigeants de ces associations ?

La Commission a pris nettement position en faveur d'un rôle primordial attribué à l'État, équilibré cependant par divers types de décentralisation. Quel est l'effet de ce choix au niveau des institutions d'enseignement elles-mêmes ? Les institutions privées subiront des pressions ou « encouragements » pour qu'elles s'intègrent au secteur public. Les institutions d'enseignement doivent pourtant, publiques ou privées, jouir d'une certaine mesure d'autonomie. Dans cet aspect de la décentralisation, quel rôle est attribué aux corps intermédiaires, particulièrement dans ces corporations de caractère public recommandées pour tous les « instituts » et toutes les nouvelles universités ?

Pour bien comprendre la réponse de la Commission à ces questions, et surtout saisir l'esprit dans lequel elle donne ses réponses, il est indispensable de replacer le problème dans le cadre général qu'elle a défini dans le premier volume de son Rapport, consacré aux structures du système scolaire.

A cause du rôle très vaste qu'elle a attribué à l'État, la Commission a voulu équilibrer cette puissance de direction en dotant la société de structures de participation et de décentralisation. Au niveau des structures supérieures, pour obtenir une politique scolaire à la fois démocratique et efficace, elle a affirmé la nécessité, à côté d'un ministère puissant, d'un organisme largement représentatif de l'ensemble des intéressés : le Conseil supérieur de l'éducation. Ce Conseil assurerait la liaison entre le grand public et le gouvernement. Ces contacts assidus avec tous les milieux inciteraient le Conseil à mettre l'éducation « non pas au service de l'État ou d'un parti comme en régime totalitaire, mais au service de toute la population » (I, 179). Car « la représentation démocratique n'est pas assurée que par les élus du peuple » (I, 137) ; « le gouvernement n'est pas à lui seul toute la démocratie ; celle-ci se réalise de bien des manières à travers les associations et les groupes variés » (I, 183). Le Conseil devra donc compter, en plus de l'apport des parents, des Églises, des éducateurs et des administrateurs scolaires, sur la collaboration constante de divers groupes professionnels et socio-économiques¹ : associations patronales, professionnelles, ouvrières, agricoles, étudiantes, etc. (I, 183).

Au niveau de l'enseignement secondaire et des régions

Dans son premier volume, la Commission Parent avait indiqué que l'une des trois conditions d'une planification efficace et démocratique était une direction décentralisée :

1. De fait, avant de constituer le Conseil supérieur de l'éducation, le gouvernement a consulté une cinquantaine de groupes intermédiaires représentant les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires, les corps socio-économiques ainsi que les autorités religieuses (*Hebdo-éducation*, Bulletin du ministère de l'Éducation, 4 septembre 1964, p. 79).

elle suggérerait la création de « conseils consultatifs régionaux » pour l'étude des problèmes particuliers à une région (I, 142).

Dans son deuxième volume, au chapitre où elle traite de l'enseignement secondaire, la Commission demande que le directeur régional des écoles tienne compte du Conseil régional de l'éducation. Les conseils consultatifs régionaux, par leur composition, par leurs attributions, joueraient, par rapport à la commission scolaire régionale, le rôle que joue le Conseil supérieur de l'éducation sur le plan de la province par rapport au ministre de l'Éducation. Ces organismes de consultation et de vigilance, la Commission les veut bien représentatifs du milieu (II, 255).

C'est dans le même esprit que le ministre de l'Éducation, dans l'Opération 55 qu'il a qualifiée d'opération « de démocratisation, de décentralisation, de restructuration », a provoqué la création de « comités régionaux de planification scolaire » qui agiront à titre consultatif auprès de chaque commission scolaire régionale et auprès du ministère. Certaines paroles du ministre éclairent bien l'esprit dans lequel les corps intermédiaires sont appelés à participer :

C'est toute la communauté régionale qui devra porter la responsabilité de ce plan. On devra pouvoir compter, en premier lieu, sur la coopération franche et totale de toutes les institutions, publiques et privées, qui existent déjà sur le territoire de la régionale et l'on verra à s'associer, dès le début de l'élaboration du plan, les instituteurs et les parents dont la collaboration n'a été sollicitée, jusqu'ici, qu'au niveau de l'exécution. Enfin, les représentants des groupes socio-économiques, qui agissent dans le milieu régional, devront être intégrés eux aussi au travail de préparation du plan.

La démocratie, aujourd'hui, ne se localise plus au sommet. Elle est autant démocratie de participation que démocratie de représentation : la participation des citoyens et des groupes à la gestion des affaires qui les concernent est aussi importante, pour la vigueur de notre démocratie, que la tenue d'élections libres ou la souveraineté du parlement².

Au niveau de l'enseignement pré-universitaire et professionnel

La Commission Parent, dans son premier volume, tout en admettant « que les institutions, qu'elles soient publiques ou privées, doivent jouir d'un certain degré d'autonomie, favorable au progrès qui résulte d'une saine émulation », avait conclu que « la création d'un véritable système d'éducation requiert l'intégration selon une formule équitable des secteurs privés qui ont besoin de l'aide financière de l'État (I, 123).

Coordination et financement d'une part, autonomie de l'autre : dilemme à résoudre, particulièrement pour les institutions privées. Le deuxième volume du Rapport aborde ce problème surtout aux endroits où il est question des « instituts » et des nouvelles universités.

Les instituts, selon le Rapport, devront se constituer par un regroupement des ressources existant dans les institutions publiques et privées actuelles. L'intégration de ces ressources dans le nouvel ensemble devra se faire au moyen d'accords ou contrats. L'entité juridique appelée à négocier de tels accords devra certainement être investie de pouvoirs spéciaux,

2. *Hebdo-éducation*, 11 septembre 1964.

lui donnant dans une certaine mesure le caractère d'un corps public, et devra disposer de plus amples ressources qu'un simple établissement privé.

La Commission n'ayant pas cru que les commissions scolaires, corps publics déjà constitués, devraient être autorisées à étendre jusqu'au niveau de l'institut l'enseignement qu'elles dispensent, reste la grande question de savoir si le ministère de l'Éducation de son côté, en mesure, lui, d'accomplir cette tâche, ne devrait pas créer lui-même directement les instituts nécessaires comme établissements d'État. La Commission rejette cette dernière solution parce que ce serait « s'engager dans la voie d'une centralisation » qui paraît répugner à la population. C'est ainsi qu'elle est conduite à recommander

que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot (287).

Les administrateurs de l'institut sont donc des délégués de l'État: il a confiance en eux, et peut leur déléguer en toute sécurité les pouvoirs administratifs et les responsabilités qui sont les siens. L'institut doit en même temps être la chose de la population régionale, qui doit s'y sentir intéressée et engagée: la corporation de l'institut doit donc en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région.

La corporation de l'institut doit se sentir suffisamment libre devant des intérêts particuliers. Elle doit aussi se sentir assez libre à l'endroit du ministère; « elle ne doit pas agir comme une simple créature ou comme un organe du gouvernement » (288).

Pour concilier ces diverses exigences, le conseil d'administration de la corporation sera

constitué de membres nommés par le ministre de l'Éducation, sur la proposition des organismes régionaux intéressés: les établissements d'enseignement susceptibles d'entrer dans le projet de l'institut, les associations de professeurs, les associations de parents, de représentants de l'industrie, du commerce et des syndicats ouvriers de la région, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, ainsi que l'institution d'enseignement supérieur le plus rapproché. On pourrait réserver au ministre de l'Éducation la nomination exclusive d'un ou deux membres (288).

Les fonctionnaires du ministère doivent faire confiance aux administrateurs et aux professeurs des instituts, et leur laisser une ample marge d'initiative et de liberté (298).

Les représentants des corps intermédiaires qui collaborent au niveau des instituts seront d'une certaine façon en rapport avec ceux qui « participent » au niveau des structures supérieures, particulièrement avec ceux qui siègent à la « Commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel » rattachée elle-même au Conseil supérieur de l'éducation³.

Au niveau de l'enseignement supérieur

Au niveau des universités, le problème est résolu à peu près de la même façon⁴. Tous les nouveaux établissements universitaires, devant être presque entièrement construits avec les deniers publics, ne devraient pas avoir le statut d'institutions privées. Il ne serait pas avantageux, par contre, que ces établissements soient purement et simplement des établissements d'État, directement régis et administrés par des fonctionnaires du gouvernement. Il faut donc créer une

3. Les membres de la « Commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel » seraient nommés après consultation des corporations des instituts, des établissements qui collaborent avec les instituts, des professeurs d'instituts, « ainsi que des universités et des représentants du marché du travail pour lesquels préparent les instituts » (300).

corporation de caractère public particulier; il faut y associer à l'État, pour la nomination du Conseil d'administration, des groupements représentatifs à la fois des enseignants et de la collectivité tout entière. L'État nommerait au moins la majorité des membres du Conseil d'administration mais reconnaîtrait à des groupements le droit de lui proposer la nomination de personnes de leur choix. C'est ainsi que pour le premier conseil d'administration trois séries d'institutions et de groupements pourraient proposer des noms: une première série formée par des établissements universitaires existants, des associations de professeurs d'université, et des établissements qui auraient accepté de contribuer à la mise sur pied de la nouvelle institution; une deuxième, par des organismes régionaux intéressés à l'éducation, instituts, commissions scolaires, associations de maîtres et associations de parents; une troisième, par des groupements socio-économiques de la région, chambres de commerce, associations professionnelles et patronales, syndicats ouvriers, etc. Par la suite, pourraient s'y adjoindre les propositions du corps professoral et des étudiants du nouvel établissement lui-même (334).

Les chartes et statuts des universités existantes devraient être révisés systématiquement. Le personnel administratif et enseignant de l'université serait représenté au conseil d'administration. Ces universités devraient de même étudier l'opportunité de s'appliquer « la notion de corporation de caractère public particulier » telle qu'expliquée dans le cas des nouvelles institutions universitaires (363).

Pourquoi ce rôle des corps intermédiaires

Voilà donc des textes qui aident à saisir la philosophie sociale et politique exprimée dans le Rapport Parent. Les raisons qui motivent cette position ne se réduisent pas à quelques éléments divers; elles naissent d'une vaste conception d'ensemble.

Sans doute, la coordination de l'enseignement technique et professionnel avec le monde du travail, dans des institutions polyvalentes, fait désirer la participation de certains corps intermédiaires⁵. La conception de l'éducation des adultes comme d'une éducation permanente est une autre raison de souhaiter la présence de corps intermédiaires dans des comités consultatifs⁶ (Recommandation 174).

Les raisons générales et dernières de cette représentation des groupes sociaux les plus variés dans les structures à tous les niveaux se retrouvent dans une conception des problèmes de financement et de démocratisation. Ces deux points de vue d'ailleurs semblent intimement reliés.

C'est parce que des subventions du gouvernement, des deniers publics sont engagés, que l'on désire la présence de

4. La « Commission de l'enseignement supérieur » rattachée au Conseil supérieur de l'éducation permet à son tour une certaine présence morale de corps intermédiaires (I, 199).

5. Le Rapport du Comité d'Étude sur l'Enseignement technique et professionnel (présidé par M. Arthur Tremblay) avait beaucoup insisté sur l'importance de cette participation active de divers groupements sociaux et souhaité que les consultations prennent une forme organique dans des comités consultatifs composés en partie de représentants du monde du travail, entre autres dans un « Conseil supérieur de l'enseignement technique ». Voir le Rapport du Comité d'Étude sur l'Enseignement technique et professionnel, tome II, 1962, pp. 155, 159, 160, 235, 245.

6. Le Rapport Parent (II, 460) endosse les conclusions principales du Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (présidé par M. Claude Ryan) qui avait recommandé un « Conseil consultatif de l'éducation des adultes » pour aider l'État à « se tenir en contact étroit avec les groupements intermédiaires qui représentent les différents secteurs de la population ». Un membre de ce Conseil siégerait au Conseil supérieur de l'éducation. Voir le Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, I. C. E. A., février 1964, n° 191 et 194.

représentants de corps intermédiaires, comme délégués du public et de l'État. On la désire aussi afin de favoriser « l'apport des contributions financières locales » (334).

C'est un type de démocratisation qui explique encore l'attitude de la Commission Parent par rapport au rôle des corps intermédiaires. Au delà de la démocratisation de l'enseignement entendue au sens d'une accessibilité de tous, au delà d'une démocratisation obtenue par la polyvalence dans des institutions d'enseignement de grande dimension où vivent ensemble des étudiants de toutes les classes sociales et de toutes les orientations, il y a la démocratisation de la planification de tout le système de l'enseignement. Le principe de base est le suivant: l'enseignement étant « une préoccupation de toute la société » (301), c'est toute la société, tous les secteurs sociaux de la population qui doivent y être intéressés et participer à son orientation. Plus enracinée, la planification sera plus réaliste et plus efficace. La Commission Parent applique au monde de l'éducation ce qu'elle appelle, en parlant de la société en général, « la nouvelle démocratie », « démocratie organique », « démocratie de participation » (465). Le président de la C. S. N. avait exprimé cette même raison, à la Semaine sociale du Canada en 1962 : « L'angle principal sous lequel les corps sociaux intermédiaires ont, en matière d'éducation, des droits et des responsabilités, c'est, à mon avis, le caractère démocratique de l'enseignement ⁷. »

Responsabilités des corps intermédiaires

Pour bien accomplir leur tâche de participation active, les groupes sociaux doivent fournir des représentants engagés, dévoués et compétents. Il faut nous mettre en peine de leur assurer le dynamisme et l'envergure voulue. En éducation, la compétence des corps intermédiaires varie selon leurs objectifs spécifiques; la compétence de l'un peut être complémentaire de l'autre. Avant tout il importe d'avoir des « compétences ».

Cela va entraîner le développement des services d'éducation et de recherches, l'intégration d'experts dans les cadres du mouvement.

Cela va poser aussi le problème du choix des représentants. Les corps sociaux devront d'autant plus choisir judicieusement les noms qu'ils proposeront au gouvernement, que celui-ci veut souvent se réserver de choisir dans des listes de noms proposés plutôt que d'agréer simplement le représentant présenté.

Une autre responsabilité très pratique sera de prévoir et de préparer des représentants en nombre suffisant pour les nombreux postes qu'il faudra remplir à tous les paliers. Déjà dans plusieurs cas, les officiers supérieurs sont débordés par les tâches de représentation en d'autres secteurs de la vie sociale et publique. La formation de cadres plus nombreux, aptes à ce type de représentation valable, est une tâche sérieuse et urgente, si l'on veut éviter le pur formalisme.

Certains groupes, en outre, sont assez faiblement organisés, — exemple classique: les parents; d'autres ne sont pas encore organisés en fédérations à des paliers supérieurs. Le mouvement de socialisation qui permettra une représentation véritable de « toute la société » est loin d'être achevé.

Dans le circuit démocratique où ils devront s'engager, les représentants des groupes recevront probablement autant ou plus qu'ils ne donneront. Leur présence éveillée leur vaudra d'obtenir sur les problèmes d'éducation beaucoup d'informations qu'ils devront souvent diffuser dans les milieux qui les mandatent (I, 179). Par cette réceptivité des représentants et ce flot d'informations qui descendra vers la base et qu'un

service d'information et des réunions d'étude feraient aboutir, les membres des corps intermédiaires participeront à une forme importante de « l'éducation permanente », dans tous les milieux. C'est à cette condition que la représentativité sera réelle et la participation des corps pleinement démocratique.

Il ne faut pas nous faire d'illusions: le maintien de cette vitalité exigera un travail ardu et indéfini. S'il n'est pas accompli sérieusement, les représentants des corps intermédiaires, malgré toute l'importance théorique de leur rôle, seront bien souvent des quasi-nullités, des instruments passifs entre les mains de fonctionnaires qui seront peut-être tentés de brusquer les processus délicats de la vraie et profonde démocratie. Ces ombres de représentants pourraient devenir des paravents, des écrans derrière lesquels s'accomplirait peut-être une centralisation étatique indésirable. Du moins pouvons-nous dire avec le ministre de l'Éducation lui-même, — il parlait d'écoles de métiers, mais ses paroles peuvent s'appliquer à bien des organismes ou corporations de caractère public, — que cette conscience collective elle-même qu'assureront les corps intermédiaires « dissipera l'impression que le gouvernement régit l'école complètement de loin ⁸. »

Corps intermédiaires et sessions d'étude

Il reste encore, alors que nous attendons la dernière tranche du Rapport Parent, certaines obscurités sur le rôle exact que la Commission assigne aux corps intermédiaires, sur les conséquences de ce rôle.

L'une de ces obscurités touche au problème très grave de la confessionnalité. Le seul endroit dans le deuxième tome où la Commission Parent parle de la relation entre corps intermédiaires et confessionnalité semble être celui dans lequel elle discute du projet d'université pour la population anglo-catholique. Même si la Commission finit par spécifier que cette nouvelle université doit être une corporation de caractère public du type classique déjà expliqué (334), elle commence par dire que les membres de cette nouvelle corporation « seront nommés en majorité par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la proposition des institutions et groupements anglo-catholiques intéressés » (340). Cette particularité, évidemment plus qu'incidence simplement curieuse, éclaire la pensée de la Commission Parent qui veut sans doute concéder le même droit, bien que dans ce deuxième tome elle ne l'ait dit nulle part explicitement semble-t-il, à la population catholique de langue française.

Une autre obscurité est connexe au problème de l'avenir des institutions indépendantes et à la façon dont les corps intermédiaires pourront influencer la recherche pour ces institutions de nouvelles formules d'existence ⁹.

Dans l'ensemble, le Rapport Parent a fort bien décrit le rôle lui-même des corps intermédiaires; c'est peut-être l'un des aspects les plus positifs et les plus encourageants du Rapport.

Les groupements intermédiaires de tous ordres, s'ils veulent entrer dans l'esprit du Rapport, auront indéfiniment de quoi tenir des sessions d'étude pour mettre au point l'action qu'ils veulent exercer sur le développement et l'orientation du système d'éducation de la province. Pour l'instant, ils réfléchissent sur les implications du Rapport Parent et préparent probablement des journées d'étude dans le genre de celle que tiendra à Montréal le 13 février prochain l'Association d'éducation du Québec (A. E. Q.).

Le dynamisme des corps intermédiaires, nourri du sens de leur autonomie, s'il est éclairé et vrai, est une des meilleures garanties d'une démocratie authentique et vigoureuse.

7. Jean MARCHAND, « Droits et responsabilités des corps sociaux intermédiaires », *L'Éducation, problème social*, Semaines sociales du Canada, 1962, les Éditions Bellarmin, p. 208.

8. Discours à Drummondville, *Le Devoir*, 5 oct. 1963.

9. Voir *infra* l'article: « Interrogations sur l'indépendance des institutions indépendantes ».

IX. - Avant tout, maîtriser notre langue maternelle

Joseph d'ANJOU, S. J.

DANS LE VOLUME que la Commission Parent consacre aux « programmes d'études » et aux « services éducatifs » (t. II, B., vol. 3, chap. XI à XXXIII), il y a un chapitre qui concerne « la langue maternelle » (chap. XII, nn. 570-631, recommandations 196-211); le suivant traite des « langues étrangères, anciennes et modernes » (chap. XIII, nn. 632-717, recommandations 212-220). Dans ces chapitres, comme dans le reste du rapport, on lit des considérations et des recommandations excellentes parmi d'autres fort discutables, voire inacceptables. Mes réflexions porteront presque uniquement sur la langue maternelle.

*

« La communication par le langage, écrivent les commissaires (n. 571), est à la base de la vie sociale et de l'évolution humaine. » Surtout « dans une civilisation de masse » comme la nôtre (n. 572). Par le langage, on apprend à penser, à échanger avec son semblable et, de la sorte, à progresser dans la compréhension des choses et des hommes. La perfection de la langue va de pair avec la perfection de la culture. Un système scolaire doit viser à rendre le peuple capable d'exprimer clairement et correctement sa pensée dans son idiome. La langue d'un peuple constitue donc le critère de sa qualité culturelle. Qui se respecte a l'ambition de connaître, de parler et d'écrire parfaitement sa langue.

Notre langue maternelle est le français. Nous l'apprenons par l'ouïe d'abord, puis par la vue. Il faudrait que, partout et toujours, au foyer, à l'école, dans la rue, devant l'écran familial ou sur les ondes, dans les journaux et les livres, notre jeunesse n'entende et ne voie que du français pur (n. 575). Malheureusement, des circonstances deux fois séculaires nous rendent très difficile l'acquisition d'un parler et d'un style dignes de notre langue, l'une des plus belles du monde contemporain. Un effort spécial incombe au Canadien français désireux d'authenticité nationale et d'achèvement culturel. Chaque individu et chaque groupe social doivent y coopérer: la famille, l'école, les organes de diffusion, le gouvernement.

Normalement, on n'a pas de mal à l'entretenir. « Celui qui s'exprime bien, de façon efficace et agréable, possède dans la vie un atout irremplaçable. » Mais de cette vérité, opportunément rappelée par la commission (n. 580), notre peuple n'a pas encore la pleine conviction. Une longue dépendance à l'égard de forces étrangères a fini par le persuader que l'anglais avait plus d'utilité que le français dans sa vie quotidienne. L'école avait beau enseigner notre langue, le prestige de la voisine, dans les affaires, suscitait un engouement irrésistible et entraînait une contamination et même un véritable abâtardissement du parler maternel. On reconnaît, aujourd'hui, qu'une pareille situation ne peut durer: il faut opter ou pour l'anglicisation décisive ou pour une décisive restauration du français. L'option semble faite; comment la traduire en actes? Tâche gigantesque; elle réclame le concours de tous.

D'abord de l'école. Elle doit enseigner le français comme une langue vivante et qui fait vivre, non comme le reliquat d'un passé aboli (n. 577). Que tout serve à exalter chez les écoliers le goût de la correction autant parlée qu'écrite, sans obsession, toutefois, de manière à ne pas nuire à la spontanéité des jeunes (n. 582). Les enseignants donneront l'exemple. Non pas seulement le titulaire de la classe et le spécialiste du français, mais le professeur d'une autre matière ou discipline (nn. 581, 614): arithmétique ou géographie, religion ou culture physique... Et qu'on stimule les élèves à parler, non à se taire (n. 595)! On utilisera les moyens techniques les meilleurs pour habituer l'oreille des jeunes à la pureté des sons, à la justesse du rythme qui caractérise le français: laboratoire de phonétique, enregistrements au magnétophone, auditions de disques, exercices de lecture à haute voix, d'improvisation, d'interprétation dramatique (nn. 583-588). L'école se montrera vigilante à corriger dès le début les défauts que manifestent les jeunes dans la prononciation, la lecture (nn. 586, 589, 611).

La langue écrite ne mérite pas moins d'attention. Pour la bien enseigner, on insistera sur la précision et la richesse du vocabulaire, la fréquentation des bons auteurs, la connaissance de la syntaxe, l'analyse littéraire, la mémorisation de beaux textes, la composition personnelle, selon le développement et l'âge des écoliers (nn. 592-603). A l'élémentaire, l'enseignement de la langue maternelle « pourra occuper 15 heures par semaine durant les trois premières années et environ 10 heures par semaine les trois années suivantes »; au secondaire, « la moyenne générale obligatoire pourrait être d'une heure par jour » (n. 606). Quant à la lecture, « chaque élève du niveau secondaire devrait pouvoir fournir, chaque année, la liste d'au moins une trentaine de volumes qu'il a lus au cours de l'année, et qu'on pourrait le laisser choisir à son gré parmi une liste de cent ou deux cents volumes »; de plus, « on pourrait exiger que quelques œuvres soient lues plus à fond et fassent l'objet d'un compte rendu » (n. 602).

Outre l'outillage nécessaire à cet enseignement (laboratoire, manuels...), la condition principale du succès réside évidemment dans la compétence des professeurs (nn. 608, 614, 615). Qu'on les prépare, qu'ils se rencontrent pour échanger leurs observations et discuter leurs méthodes (n. 609), et que les plus expérimentés jouissent d'une large initiative dans le choix des procédés et dans la fidélité aux programmes (n. 604). On encouragera également les recherches pédagogiques (nn. 591, 618), afin de résoudre les difficultés que présente notre enseignement du français, difficultés qui résultent de ce que le bilinguisme officiel pèse sur le Québec et du fait que les Canadiens français cultivent certains défauts de prononciation, qu'à leur vocabulaire et à leur syntaxe se mêlent quantité d'anglicismes. Les manuels ont aussi besoin de réforme (nn. 616-617). Bref, il répugne désormais de penser que le premier venu puisse enseigner le

français au Québec; seul le professeur dûment spécialisé aura bientôt la faculté de le faire (n. 615).

*

A ces propositions, il nous plaît de souscrire sans réserve. Et même à une suggestion sûrement acceptable, mais compromise dans son application. En effet, la dernière recommandation du chapitre XII souhaite

que la législature du Québec soit invitée à promulguer des lois et règlements pour faire reconnaître et respecter partout le français dans les documents administratifs, la publicité et l'affichage, dans les services publics, l'hôtellerie, le commerce et l'industrie.

Par sa teneur cette recommandation demeure si vague qu'on ne voit pas bien par quels procédés et quelles sanctions le gouvernement la mettra à exécution. Tant que le bilinguisme du Québec favorisera l'anglais et que le peuple n'exigera pas lui-même l'unilinguisme français chez nous, je doute que le gouvernement provincial ait la juridiction et les moyens qu'il faut pour influencer efficacement sur la qualité du français dans les affaires et la vie publique.

Or, la Commission Parent accepte d'emblée, comme un bienfait, le bilinguisme qui sévit au Québec (nn. 647-648). Elle recommande qu'on enseigne l'anglais au cours primaire français (n. 700), sous prétexte, j'imagine, qu'il faut enseigner le français aux enfants anglophones de la province. Comme s'il y avait parité. Comme si les arguments généraux des « savants » avaient de quoi nous impressionner. Personne ne nie la « plasticité » du cerveau enfantin, ni la facilité propre aux jeunes d'apprendre une ou deux langues en même temps que leur langue maternelle; au jeu et en se jouant. Mais on ne résout pas le problème qui se pose chez nous sans tenir compte de notre milieu et de nos besoins. Pour admettre les avantages du bilinguisme, et encore avec restriction, il faudrait deux conditions, inexistantes au Québec: a) que le jeune ait la chance certaine d'apprendre correctement sa langue, au foyer, dans la rue, partout; b) qu'on ne lui enseigne à parler aucune langue étrangère avant qu'il ne maîtrise la sienne. De plus, la lettre et l'esprit du rapport Parent s'opposent à trois énoncés dont il ne paraît guère raisonnable de se débarrasser sans discussion: a) le bilinguisme parfait n'est pas à la portée du peuple en général, mais seulement d'une élite; b) il vaut mieux parler parfaitement une langue que deux médiocrement; c) enfin, pour mériter l'honneur de compter parmi les gens cultivés, il n'y a pas obligation de parler deux ou plusieurs langues: il suffit de savoir les lire. Utile, le bilinguisme ou le multilinguisme, nécessaire même dans certaines professions ou certains emplois; la motivation personnelle, l'intérêt immédiat de chacun en facilite alors l'acquisition; ce n'est pas le cas dans une classe d'école primaire.

Qu'on aide donc nos enfants à maîtriser d'abord le français. Cela fait et seulement une fois fait, ils étudieront, pour les parler et les écrire, d'autres langues, à leur choix, et cette étude ne leur nuira pas, au contraire. Mais, de grâce, trêve d'utopie et de rêve: on n'obtiendra pas ce résultat avant la fin du siècle, ni sans établir l'unilinguisme français au Québec, ni sans exclure l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Il nous faut, en effet, convertir à la correction française tous nos foyers, surtout ceux qui élèvent de jeunes enfants. Idéal irréalisable, nous l'avons dit à maintes reprises, si tous les instituteurs de tout degré et de toute discipline ne deviennent des modèles d'élocution française, et si le peuple, même peu instruit, n'a pas la certitude qu'il vaut mieux, dès maintenant, pour la réussite de sa vie économique-sociale, posséder sa langue parfaitement.

Les exigences de notre situation culturelle nous pressent donc de refuser qu'on impose à nos écoliers les programmes élaborés par la Commission Parent, puisque l'anglais y figure comme seconde langue obligatoire et que l'arabe et le chinois y sont mentionnés comme langues de libre choix, au même titre que le grec et le latin (nn. 647, 648, 655). Il ne s'agit pas de sous-estimer la valeur de ces idiomes, plus anciens que les parlers méditerranéens; il s'agit de ne pas ratiociner la tête dans les nuages. Nous appartenons à l'Occident gréco-latin. Le français sort du grec et du latin. Il s'appauvrit, quoi qu'on dise (nn. 640-644), dès qu'il s'écarte de ses sources. Enfin, la culture qui nous convient, culture française et chrétienne d'Occident, passe par les chefs-d'œuvre de la pensée et de la littérature grecques et latines. Mais un autre collaborateur aborde cet aspect du problème; je n'ai pas à m'y attarder.

Non moins inacceptable, à mon avis, la hâte avec laquelle les commissaires proposent et le gouvernement décide (voir *le Soleil*, Québec, samedi, 9 janvier 1965, p. 26) d'importer au Québec des professeurs et des manuels belges et français. Je n'ai rien à retirer des arguments formulés ici (août 1962, p. 219) contre ce projet que d'aucuns s'acharnent à soutenir. Éliminons « sans pitié tous les manuels... qui contribuent, par la mauvaise qualité du français, à abâtardir la langue déjà pauvre des écoliers » (n. 616); soumettons à l'approbation d'un comité de linguistes, d'artistes et de critiques littéraires les manuels dignes de servir dans nos écoles (n. 616); n'embauchons, à partir de 1970, par exemple, que des professeurs de français munis de diplômes et habiles à enseigner (n. 614). D'accord. Je veux bien qu'« à défaut de bons ouvrages produits ici », on adopte « des manuels français de bonne qualité » (n. 616), si l'on démontre qu'il n'y a pas « de bons ouvrages produits ici ». Or, il y en a. Qu'on les exploite, même s'ils ont pour auteurs des Frères enseignants. Quant aux professeurs, je maintiendrai mordicus que les nôtres, convenablement préparés (ce n'est ni la mer ni la terre à boire), sauront toujours mieux former les enfants de chez nous que les maîtres empruntés à l'étranger.

Aux Cours du Gesù, depuis quelque temps, on offre des leçons et on dirige des exercices pratiques grâce auxquels il est aisé de parvenir à la maîtrise de la prononciation française. Des appareils, mis au point par le Dr Alfred Tomatis, de Paris, servent à conditionner ou à rééduquer l'oreille et, par l'oreille, la voix même. Celui qui parle dans le micro entend sa propre voix, mais il l'entend modifiée selon le spectre de fréquences propre au français international. Peu à peu, l'oreille fait sien ce « spectre sonore », et la voix le reproduit. Des exercices correctifs, s'il y a lieu d'y recourir, amélioreraient les sons plus ou moins déformés ou mal timbrés; d'autres exercices familiarisent avec le rythme du français tel qu'il se parle soit en conversation, soit dans la lecture ou le discours. Pourquoi ne pas généraliser d'abord des cours comme ceux-là? Après, seulement après, on songera à inviter des professeurs étrangers. Car, aussi bien chez nous qu'en France ou en Belgique, celui qui a le talent et le diplôme qu'il faut pour enseigner trouvera en lui-même les ressources requises pour apprendre, en quelques mois, à prononcer le français dignement. Puis, à mesure qu'il se perfectionnera par l'exercice, par l'étude personnelle et les cours de vacances, il deviendra, en quatre ou cinq ans, un expert de l'enseignement du français, au moins pour les écoliers du niveau primaire.

Plus que la plupart des corps sociaux, celui des professeurs a intérêt à ce qu'on ne brusque pas les choses. Il fera bien de résister à l'empressement qui trahit, chez certains propagandistes du rapport Parent, plus d'arrivisme que de sens politique et un piètre souci de notre bien commun.

X. - Faut-il balancer les langues anciennes?

Ernest RICHER, S. J. *

LA LECTURE du Rapport Parent, beaucoup de pédagogues seront sans doute déçus par le chapitre XIII du tome II (suite) sur « les langues étrangères anciennes et modernes »: les sections I et II de ce chapitre n'offrent vraiment pas la profondeur ni le sérieux qu'on serait en droit d'en attendre, vu l'importance du sujet.

Une thèse à défendre

Après avoir soutenu, au numéro 598, qu'« on tomberait dans une simplification dangereuse si l'on proposait d'abolir l'étude du latin et du grec¹ », le Rapport propose, en dernière analyse, une abolition quasi totale de l'étude du latin et du grec.

En effet, fournissant d'abord certaines données historiques exactes dont il convenait de faire état en l'occurrence², le Rapport affirme tout de go que « l'utilité de l'étude (du latin) » invoquée par « les adeptes des humanités gréco-latines » est « de plus en plus contestée³ », sans toutefois préciser d'où vient la contestation, ni à quels points de vue elle est effectuée. En outre, dès les premiers paragraphes (nos 634-635), la manière dont on commente les arguments des traditionalistes ne laisse aucun doute sur les intentions du Rapport: le lecteur est invité clairement à réviser ses opinions et convictions sur le sujet. Quant aux affirmations suivant lesquelles « déjà des sections d'humanités modernes ont remplacé l'étude du grec et du latin par celle de langues vivantes⁴ » et que « par ailleurs bien des jeunes optent nettement pour l'étude de langues modernes⁵ », elles entraînent, pour les auteurs du Rapport, que les disciplines en cause doivent tomber, sans autre forme de procès. A-t-on seulement pensé à se demander si certains inconvénients de notre enseignement actuel ne pourraient pas relever tout simplement d'une pédagogie un peu en retard?

Un peu plus loin, dans le même chapitre, on affirme que « la polyvalence dans l'enseignement des langues étrangères servira probablement aussi bien la jeunesse du Québec que la traditionnelle prédominance gréco-latine⁶ ». Abstraction faite d'un « probablement » qui en dit long sur les convictions du Rapport, le lecteur demeure en droit de regarder semblable affirmation comme toute gratuite, aussi longtemps qu'elle n'aura pas été étayée de preuves convaincantes.

Gratuit aussi le numéro 650 tout entier, dans lequel, plus particulièrement, on juxtapose les deux jugements suivants: 1) « le grec et le latin, dans l'humanisme contemporain, ne

semblent pas offrir plus d'avantages — intellectuels, culturels et utilitaires — que les autres langues » et 2) « il serait sans doute artificiel de continuer d'entourer les langues mortes d'un prestige absolu et exclusif ». Nous aimerions savoir d'où sortent ces jugements de valeur et comment on peut les démontrer de façon péremptoire. Ces énoncés se comprendraient s'ils venaient à la suite d'un examen minutieux ou à la fin d'une discussion franche et hautement documentée: ici, ils ne font pas une preuve.

D'autant que — et ceci trahit plus visiblement la thèse à défendre — le numéro 640, en appendice à une argumentation assez faible sur la tradition chrétienne, amène une petite remarque à l'aspect bénin, dont l'astuce pourtant n'échappera pas aux lecteurs avertis: « Et le latin peut rester l'une des possibilités du programme, à côté de l'espagnol, ou des autres langues enseignées dans l'école. » Généreuse concession, vraiment! Voulait-on endormir quiconque serait tenté de regimber?...

Qui plus est, deux numéros plus loin (642), on raisonne comme suit: « les tournures syntaxiques contemporaines qui ne s'expliquent que par leur source latine sont relativement rares, et ne valent certainement pas le nombre d'heures qu'on passe à étudier le latin, si la raison de cette étude est vraiment de mieux faire connaître le français. Pour bien connaître le français, mieux vaut apprendre le français même, semble-t-il. » Pourquoi cette ironie? Pourquoi surtout cette remarque sur la supériorité de l'étude du français par le français, dans un contexte général où se trouve exaltée (à bon droit, d'ailleurs) la comparaison des structures linguistiques⁷? De plus, on place toutes les langues étrangères sur un même pied, comme si le latin et le grec étaient *en tous points équivalents* à l'espagnol et aux autres langues contemporaines. Il y a quand même du latin au français un rapport qui entre en ligne de compte dans l'appréciation de l'étude du latin et l'apprentissage de cette dernière langue représente, pour nous, certaines valeurs culturelles à distinguer de celles (non moins appréciables, bien entendu, mais différentes) que peut comporter l'étude des langues vivantes. Avant de mettre au ban un système pédagogique tout entier comme celui qui a présidé à la formation de tant de générations en Occident, il vaut peut-être la peine de s'arrêter à examiner la question dans ses moindres détails. Que si, malgré tout, le Rapport tient absolument à considérer égales entre elles toutes les langues étrangères, nous ne voyons plus bien, alors, à quoi servirait de *changer de langue de comparaison*, en vue d'une meilleure intelligence du français. Et pourquoi, également, ne pas concéder à qui choisirait le latin comme langue étrangère de commencer cette étude aussi tôt que le ferait celui qui choisirait une langue vivante? Pour quels motifs retarderait-on l'étude du latin, quand on favorise si ouvertement l'initiation précoce aux langues vivantes?

En résumé, la lecture du chapitre XIII (I et II) laisse une pénible impression: voudrait-on vraiment rayer d'un trait

* Docteur ès lettres (linguistique), membre de la Société de Linguistique de Paris, chargé de cours au Département de Linguistique de l'Université de Montréal, où il enseigne la linguistique structurale, le P. Richer est aussi l'auteur d'un récent ouvrage intitulé *Français parlé, français écrit*.

1. Chap. XII, I, p. 35.

2. Cf. les nos 634, 635, 636 du chap. XIII, I.

3. N° 637.

4. Aux nos 637-639.

5. N° 636.

6. N° 646.

7. Cf. nos 633, 641, 642, 643, en plus de 598, au chap. XII.

de plume les multiples composantes d'un apport culturel auquel, en fin de compte, nous devons ce que nous sommes et ce que nous avons ? Proposer quelque débat autour des problèmes relatifs à l'enseignement des langues anciennes eût été élégant en même temps qu'utile. Le débat en vaut la peine.

Une thèse mal défendue

Ce n'est pas tout. Non seulement le Rapport impose ses vues, mais encore il défend mal sa thèse.

Au départ, il prétend que « notre enseignement traditionnel considèrerait, du côté français, l'étude de la grammaire française comme à peu près terminée au début du secondaire, et la remplaçait par l'apprentissage du latin⁸ ». Nulle part, à notre connaissance, semblable *remplacement* ne s'est réalisé. Bien au contraire, les institutions secondaires ont toujours, dans leurs programmes, réservé à l'étude des divers aspects de la langue maternelle un nombre d'heures raisonnablement proportionné, et ce, dans ces certains cas, jusqu'aux années de Philosophie inclusivement.

Ensuite, relevant l'argument de certains traditionalistes, d'après lequel « l'inutilité à peu près totale » des études gréco-latines « en constitue l'élément culturel⁹ », le Rapport y décèle un sophisme. Cependant, il ne s'aperçoit pas qu'il raisonne lui-même un peu mal, quand il s'appuie sur « cet autre paradoxe traditionaliste: la culture, c'est tout ce qu'on a oublié¹⁰ ». D'abord, le dicton prend plutôt la forme suivante: « La culture, c'est ce qui reste, quand on a tout oublié » — ce qui change l'argumentation du tout au tout. Mais en toute hypothèse, il y a un vice de raisonnement dans le texte du Rapport. L'« inutilité » à laquelle fait allusion le dicton est d'ordre purement intellectuel: c'est une étiquette commode recouvrant la réalité selon laquelle l'accent est mis, dans la formation gréco-latine, sur le développement des facultés humaines, dû (à la limite) la matière enseignée ne jamais servir comme telle dans la vie concrète de chaque jour; l'« inutilité », par contre, avec laquelle le Rapport argumente, en est d'ordre purement matériel et pratique, rattachée à l'idée d'utilisation du russe, de l'allemand, etc., par un médecin ou un avocat canadien-français.

Mais il y a plus grave. Le Rapport laisse entendre que pour lui, l'étude du latin a pour but d'éclairer les « réminiscences », les « citations », les « tournures latines¹¹ ». Nous avouons ne plus rien comprendre. Il y a quelque chose de véritablement attristant, dans l'attitude des auteurs du Rapport: ceux-ci paraissent attribuer à l'initiation au latin les dimensions et la valeur culturelle d'une consultation des pages roses du Larousse. Ils vont même jusqu'à mentionner froidement « ces liens, en vérité assez ténus, avec l'inspiration latine ou grecque dont on trouve des traces dans la littérature occidentale¹² ». La méprise est vraiment grossière: quiconque a tâté un peu de l'histoire de la civilisation occidentale et s'est frotté un tant soit peu à ses institutions de tous ordres saura qu'il s'y trouve infiniment plus que des « traces » de l'inspiration grecque ou latine.

D'autre part, le Rapport conclut comme suit toute son argumentation sur ce point: « Quant aux civilisations et aux littératures antiques, on peut les connaître par des traductions et par des études nombreuses et remarquables¹³. » C'est faire bon marché des problèmes inhérents à la traduc-

tion et des imperfections des œuvres traduites. Que penserait-on de la culture française d'un Allemand qui ne connaîtrait Racine, Voltaire et Camus qu'à travers des traductions dans sa langue maternelle ?

Pas plus sérieuse, hélas ! l'argumentation passablement orchestrée sur « la correspondance étymologique du latin au français », avec l'exemple de « hacher des légumes¹⁴ ». C'est un peu bien mince comme bélier: aucune muraille ne cédera devant cela... Quant à savoir si « les nuances de signification qui séparent le mot « générosité » ou le mot « glorieux » dans leur sens du XVII^e siècle et leur sens du XX^e siècle affirmeraient mieux la perception et la psychologie linguistique que ne le fait la connaissance de l'origine latine de ces mots¹⁵ », nous ne nous en occuperons pas: nous nous préoccuperons plutôt de savoir pourquoi le Rapport se limite à un point de vue aussi partiel, dans une question d'envergure comme la mise en procès des humanités gréco-latines ?

Enfin, pour mettre un terme à des remarques qui pourraient facilement se multiplier, il faut se demander si le Rapport est sérieux, quand il propose, au numéro 649, les « caractéristiques intrinsèques de la langue même » comme critères de choix d'une langue étrangère. Tout pédagogue consciencieux se méfierait d'un choix fondé sur de semblables considérations: le Rapport verse décidément dans l'utilitarisme, la complaisance, le caprice, pour ne pas dire l'amusement...

Un problème qui reste entier

Le Rapport en ces 86 paragraphes et 9 recommandations, irait donc à saper une institution qui a ses lettres de noblesse et qui s'inscrit dans une tradition encore digne de respect. Tout en recommandant « un système d'options assurant un choix vraiment libre entre l'étude du grec, celle du latin et celle d'au moins deux langues vivantes, à part le français et l'anglais¹⁶ », le Rapport a délibérément retardé l'accès au latin et battu tambour pour les langues modernes, sacrifiant à des revendications relatives et partielles des valeurs avérées, de portée générale et d'ordre hautement culturel. Il faut déplorer le fait que tout ce qu'il y a de bon dans les recommandations du chapitre XIII (car il s'y trouve du bon) soit d'ordre secondaire et pratique. La recommandation elle-même des « cours-options en espagnol, en allemand, en italien, en russe, en hébreu, en arabe, en chinois ou en japonais¹⁷ » n'a rien de bien rassurant, puisqu'on ne spécifie nulle part quelle méthodologie devrait présider à un enseignement profitable de ces langues et que, de plus, la comparaison de celles-ci avec les langues anciennes n'a été faite qu'aux plans du vocabulaire¹⁸, des tournures syntaxiques¹⁹ et de la phonologie²⁰: ces plans relèvent beaucoup plus de l'information que de la culture proprement dite.

Disons-le sans ambages: le Rapport a cédé à une pression: « L'inutilité même du latin est l'un des aspects par lequel il rebute aujourd'hui certains jeunes collégiens intelligents et laborieux qui préféreraient l'allemand, par exemple²¹. » On serait tenté d'ajouter: mais qu'est-ce qu'ils en feront, de l'allemand, ces « jeunes collégiens intelligents et laborieux » ? Leur suffira-t-il de connaître désormais le sens étymologique de la *Weltanschauung* et de l'*Ersatz* ? Seront-ils certainement mieux formés du seul fait qu'ils auront maîtrisé non plus les

8. N° 637.

9. N° 638.

10. *Ibid.*

11. Cf. les n°s 639 et 641.

12. N° 639.

13. N° 639.

14. N° 637.

15. N° 646.

16. Recommandation 212, p. 83.

17. Recommandation 214, p. 83.

18. N° 641.

19. N° 642.

20. N° 643.

21. N° 638.

déclinaisons latines ou grecques, mais les déclinaisons allemandes (ou russes) ?

Car là réside toute la question. Même en faisant abstraction du parti pris contre les langues anciennes sous-jacent à tous les arguments du chapitre XIII, il y a un point qui demeure à la fois obscur et fort inquiétant : comment se réalisera l'initiation aux langues étrangères ? Parmi toutes les méthodes mises sur le marché pour l'introduction aux langues vivantes, les auteurs du Rapport en recommandent-ils une de préférence à d'autres ? Ou faudrait-il en créer d'autres encore ? La connaissance de civilisations différentes de la nôtre représente un élément culturel souligné à bon droit par le Rapport : mais quelle proportion de l'horaire sera attribuée à ce secteur de l'enseignement ? Par qui, comment et pendant combien d'années se fera l'initiation aux civilisations étrangères ?

En ce qui concerne le français, il est exact que la comparaison de la structure de langues étrangères avec celle de notre langue est de nature à éclairer considérablement l'intelligence de celle-ci, et le Rapport a raison de souligner à plus d'un endroit cette réalité. Pourtant, une série de questions ne laissent pas de se poser, également, en ce qui concerne « le français par le français » (cf. les propos du numéro 642) : à ce sujet, s'est-on arrêté à quelques principes bien définis de psycho-pédagogie ? Quelles normes devrait-on suivre pour une saine initiation à la langue française et à la civilisation tout entière dont cette forme d'expression est le reflet ? Quels procédés pédagogiques détermineront, aux différents niveaux, l'enseignement du français comme langue

maternelle chez les francophones et comme langue seconde chez les anglophones ? A quel moment et de quelle manière se fera l'initiation aux données phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et stylistiques du français ? Comment les données de l'histoire du français, depuis l'époque romane jusqu'à nos jours, seront-elles exploitées ? De tout cela le Rapport ne dit rien.

* * *

La préparation du « petit d'homme » à son rôle futur dans la société est une tâche difficile et complexe. Nous avons une chance de procéder sereinement à un examen objectif de notre enseignement dit « classique », pour en déterminer les valeurs culturelles permanentes et y déceler les éléments peut-être un peu vieillis ; nous avons l'occasion de procéder à une mise à jour de notre pédagogie, à l'intérieur d'un système dont tout ne peut être devenu faux ou délétère en l'espace de quelques années ; nous espérons pouvoir greffer sur une institution vénérable quoique rajeunie les apports précieux de disciplines contemporaines comme la psychopédagogie, la linguistique, la théorie des ensembles et tant d'autres : au lieu de tout cela, un chapitre XIII du tome II du Rapport Parent fait éclater les cadres existants, pour lancer nos jeunes dans *une aventure qui leur plaît*. Cette dernière expression rendrait assez bien la mentalité des sections I et II du chapitre en cause.

Reste à savoir, maintenant, si les pédagogues emboîteront le pas sans discussion ou s'ils regimberont...

XI. - LES BIBLIOTHÈQUES

Edmond DESROCHERS, S. J. *

LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES sont royalement traitées par le Rapport Parent. Les bibliothèques publiques, elles, envisagées brièvement, avec indifférence et moindre compétence, seront, si l'on suit le Rapport, fondues ou plutôt confondues avec les bibliothèques scolaires. La profession de bibliothécaire disparaîtra et laissera la place soit à des spécialistes des différentes disciplines soit à des techniciens qui auront étudié la bibliothéconomie de façon superficielle au niveau de la 2^e année d'un « Junior College ». Voilà le curieux mélange que présente le Rapport : des choses excellentes et des erreurs monumentales.

I. — Les bibliothèques scolaires

Les volumes deux et trois du Rapport exposent une conception complète et excellente des bibliothèques scolaires à tous les niveaux. La pédagogie des méthodes actives exige la bibliothèque (n° 186), à l'école élémentaire (n° 187, 1166 à 1169), à l'école secondaire (n° 234, 1170 à 1173), à l'institut

(n° 285, 289, 1174), à l'université (n° 351, 1175). La pédagogie de la lecture est abondamment traitée (n° 25, 166, 589, 591, 602, 605, 939, 1162, 1166, 1169), même la lecture des albums (n° 1166), des revues (n° 1174) et des journaux (n° 87, 1013, 1168).

L'enseignement doit dépasser le manuel, conduire à d'autres manuels, aux livres, et aux travaux en bibliothèque (166, 170, 187, 234, 279, 351, 1112, 1162, 1163, 1166, 1169, 1173). Le travail personnel de l'étudiant, dont il est question partout, doit être poursuivi surtout à la bibliothèque (187, 234, 279, 351, 1166, 1169, 1173, 1175). Les professeurs doivent apprendre à utiliser la bibliothèque comme un moyen pédagogique d'enseignement (1163, 1166, 1169 et surtout 1173). Les bibliothécaires et les professeurs doivent apprendre aux étudiants comment faire usage d'une bibliothèque (1166, 1169, 1172), leur « apprendre les méthodes de consultation et de recherche soit dans le fichier, soit dans les ouvrages de référence » (1169), et leur donner « une initiation à la recherche et au travail scientifique » (1173).

Une telle pédagogie exige un horaire scolaire qui favorise une fréquentation constante de la bibliothèque (220, 351, 1166, 1169, 1173), car il faut « une bibliothèque assidûment fréquentée, ouverte aussi bien en dehors des heures de classe que pendant celles-ci » (234).

* Maître en Bibliothéconomie de l'Université Columbia de New-York, ancien président de l'Association canadienne des Bibliothécaires de Langue française, fondateur de la Section des Bibliothèques scolaires et de celle des Bibliothèques publiques, président en 1963-1964 de l'Association canadienne des Bibliothèques — Canadian Library Association, l'A. est aussi bibliothécaire de la Maison Bellarmin.

L'envergure de la collection des livres est reconnue pour l'élémentaire (1167), le secondaire (1170), l'institut (1174), et l'université (351, 1175). Les salles de travail à capacité de 10% des étudiants sont exigées [(1167), et RECOMMANDATIONS (358), (359), (388) et (395)]. Les locaux sont mentionnés (1213, 1214, 1226), mais leur grandeur totale n'est pas étudiée.

Par contre, le personnel nécessaire et sa formation font l'objet de considérations fort disparates: sur les « assistants » [(436, 1172 et la RECOMMANDATION (171)], les professeurs-bibliothécaires (*teacher-librarians*) (436, 1177), « les spécialistes des grandes disciplines » (351), les « auxiliaires professionnels » (424), les « bibliothécaires en titre » (412), le « bibliothécaire professionnel... directeur d'une bibliothèque » (1172), sur « le personnel suffisant pour les travaux de secrétariat, de dactylographie, de statistique et de prêt de volumes » (1172), sur « les documentalistes » (1177). Le Rapport ne précise pas si, après des études en bibliothéconomie, on donnera un « certificat » (1174) ou un « diplôme » (1177). Nous suggérons qu'une étude professionnelle compétente renseigne le ministère de l'Éducation sur le personnel des bibliothèques scolaires.

Les besoins en locaux, collections et personnel doivent se traduire par des précisions budgétaires, qu'il s'agisse de création ou d'entretien annuel. Ceci est à peine touché par le Rapport (1168, 1175). On y a vaguement conscience de l'envergure des provisions financières nécessaires: « l'œuvre à entreprendre est immense » (1165).

La qualité des bibliothèques au gré du Rapport ne sera pas laissée dans le vague. Elle sera déterminée par des normes qui feront partie des normes mêmes d'accréditation de l'institution (236, 298, 299).

Une bibliothèque scolaire n'est pas simplement un local et un amas de livres. Elle est primordialement une réalité dynamique de nature pédagogique. Son efficacité, à la différence des autres types de bibliothèque, dépend des professeurs bien plus que des bibliothécaires. Souhaitons que les professeurs apprennent à apprécier le rôle pédagogique de la bibliothèque et n'aillent pas la faire détester des étudiants par des exigences exagérées comme cela se produit déjà un peu partout.

Le Service des Bibliothèques scolaires créé il y a trois ans, avec à peine les moyens de desservir une grande ville, devra doubler et tripler immédiatement ses disponibilités si le ministère entend établir un service aux dimensions de toute la province.

« Cette importance du livre dans la pédagogie contemporaine est aujourd'hui admise. » (1163.) Les principes de la bibliothéconomie scolaire que prône le Rapport Parent sont exactement ceux que les ministères de l'Éducation ont adoptés ces dernières années à travers les États-Unis et les provinces du Canada. Pour la pleine réussite de ce Service du ministère, souhaitons que le service s'adjoigne des experts qui auront acquis une maîtrise en bibliothéconomie et en pédagogie.

II. — Les bibliothèques publiques

Le Rapport Bouchard reposait sur une conception complètement fautive du rôle des bibliothèques dans notre société; par ses recommandations il favorisait un réseau de librairies comme si elles étaient les seuls soutiens de la culture, et il pénalisait toutes les bibliothèques de langue française. Le Commissaire n'avait pas consulté les Écoles universitaires de bibliothéconomie ni les associations professionnelles de bibliothécaires. De même, les rédacteurs du Rapport Parent

qui se prononcent sur les bibliothèques publiques. Ils n'ont certainement pas consulté la Commission des Bibliothèques publiques, ni le Service des Bibliothèques publiques, ni les Sections spécialisées en bibliothèques publiques des associations de bibliothécaires, ni les Écoles universitaires de bibliothéconomie. Eux-mêmes cependant, dans leur Rapport, recommandent souvent aux autres de consulter les corps intermédiaires, les universités, les corporations professionnelles, etc. Cette omission nous vaut des recommandations peu sérieuses. Le Rapport recommande qu'une école ouvre la porte de sa bibliothèque scolaire au public, et semble croire que celle-ci deviendra *ipso facto* une bibliothèque publique. Il demande d'« organiser une bibliothèque qui servirait à la fois aux écoles et au public en général » (1176). L'argument qu'il invoque est celui de l'économie. Cela étonne, car le Rapport suppose disponibles des ressources considérables et recommande ce qui exigera la dépense d'environ 100 millions de dollars seulement pour créer et développer les collections de livres, et de 100 à 200 millions de dollars pour les bâtisses, les locaux, les salaires, la reliure, etc. On ne comprend pas, après cela, qu'on puisse refuser les deux ou trois millions de dollars dont a besoin le ministère des Affaires culturelles pour poursuivre l'œuvre urgente du développement dans le Québec de son réseau de bibliothèques publiques.

La connaissance réaliste des besoins en livres qu'ont les citoyens qui lisent et qui étudient et ceux de l'éducation permanente établit que le rôle des bibliothèques publiques est extrêmement important pour les étudiants de tous les pays, même de ceux qui bénéficient depuis très longtemps de l'éducation permanente. Or une bibliothèque publique est formellement différente d'une bibliothèque scolaire, et ce serait une grave erreur, dommageable aux écoliers et à l'éducation permanente, que de les fondre ou de les confondre. Il faut plutôt retenir du Rapport la recommandation qu'il faut coordonner la création et le développement de ces deux types de bibliothèque; on trouve ces éléments dans le n° 1176 et la RECOMMANDATION (364).

III. — Les écoles de bibliothéconomie

L'École de Bibliothéconomie de McGill offre présentement à ses élèves un programme de maîtrise de deux ans, au niveau des 17^e et 18^e années de scolarité. Elle a abandonné son programme d'un an parce que les exigences intrinsèques de la bibliothéconomie actuelle imposent une formation universitaire plus élevée et plus profonde. L'École de Bibliothéconomie de l'Université de Montréal, obligée de prendre des candidats après une 15^e année (i. e. ayant un « baccalauréat ès arts ») et de se limiter à un programme d'un an, se voyait en conséquence refuser les moyens d'obtenir l'accréditation. Il y a un an le Conseil de l'École optait en faveur d'un programme de deux ans: une 16^e année de culture générale et une 17^e année de bibliothéconomie. Désormais, dans les perspectives qu'ouvre le Rapport, elle entend, tout comme l'École de la Bibliothèque nationale de Paris et les autres Écoles du Canada et des États-Unis, exiger des candidats une licence (*Bachelor's degree*) acquise après une 16^e année. Elle doit établir un programme en bibliothéconomie d'un an ou deux, selon les moyens que l'université mettra à sa disposition, en vue d'un diplôme d'études supérieures équivalant au *Master's degree* de McGill.

Les Commissaires, cette fois non plus, n'ont consulté ni l'Association des Écoles de Bibliothéconomie, ni les différents types d'associations professionnelles de bibliothécaires en dehors des bibliothèques scolaires et académiques et qui doivent faire connaître leurs besoins aussi aux universités, ni les Écoles de Bibliothéconomie de notre province. Ils écrivent cependant: « Nous recommandons qu'on accorde

un certificat en bibliothéconomie après un cours d'un an, où l'on serait admis après au moins une 13^e année d'études » (361). Ce qui signifie que nous serions le seul pays à agir ainsi, où il ne serait pas question de bibliothécaires professionnels qualifiés selon le standard international. Le Rapport recommande l'équivalent des *library assistants* d'Angleterre, appelés au Canada et aux États-Unis *trained clericals* ou *trained assistants*. Les *trained clericals* du Québec ne pourraient en conséquence continuer leurs études professionnelles en vue d'une maîtrise ou d'un doctorat en bibliothéconomie, ni faire partie des corporations professionnelles de bibliothécaires du Canada. Le Rapport recommande la disparition de la profession.

Nous croyons qu'il revient aux universités et aux associations de bibliothécaires de bien expliquer au ministère de l'Éducation la nature exacte de la bibliothéconomie actuelle, et de lui faire comprendre l'envergure des répercussions sur les bibliothèques du Québec qu'aurait une recommandation qui supprimerait chez nous les professionnels. Il est utopique de croire que, avec la pénurie de professeurs que nous aurons dans les dix prochaines années, et aussi que devant l'éventail des possibilités qu'offriront les autres professions, des candidats pourvus de licences, de diplômes d'études supérieures

et de doctorats dans différentes disciplines, retourneront au niveau d'une 14^e année étudier une bibliothéconomie enfantine parce qu'ils se sentiraient la vocation de prendre la place des bibliothécaires professionnels actuels. Et quel directeur de bibliothèque dans son bon sens souhaiterait avoir des aides aussi incompetents en bibliothéconomie ?

Au Québec français nous n'avons encore que peu d'estime pour les bibliothécaires professionnels. Au Québec anglais, c'est le contraire. L'École française de Bibliothéconomie créée à Montréal en 1937 n'a pas encore reçu, en 1965, d'une université française les moyens de former des bibliothécaires ayant la qualité culturelle et professionnelle de leurs collègues de langue anglaise au Canada et aux États-Unis ou de leurs collègues qui ont fréquenté l'École de la Bibliothèque nationale de Paris. Le Rapport Parent recommande que l'École française actuelle abaisse son niveau de la 16^e année à la 14^e, c'est-à-dire à celui de la 2^e année d'un *Junior College*. On ne sert pas la culture française en substituant des techniciens de second ordre à des universitaires formés. Il ne serait que raisonnable que le ministère de l'Éducation fonde ses décisions à propos des Écoles de Bibliothéconomie sur une étude universitaire du problème plutôt que sur la recommandation vraiment peu sérieuse du Rapport Parent.

XII. - Interrogations sur l'indépendance des institutions "indépendantes"

QUAND ON LIT la deuxième tranche du Rapport Parent, on se pose des questions sur l'avenir des institutions indépendantes ou privées, et sur la forme précise que leur collaboration devrait prendre avec l'enseignement public. Dans le cas, par exemple, de l'entité juridique des futurs « instituts », la Commission Parent en est arrivée à la conclusion que *seule* une corporation de caractère public pourra exister. La question alors surgit de savoir si la théorie de la planification démocratique de l'enseignement ne permettrait pas d'aboutir à une réponse un peu plus souple. Est-ce que, sans donner l'exclusivité ni à l'un ni aux autres, on ne pourrait pas trouver une formule conciliant un secteur public « particulier » (la Commission Parent parle de corporation de caractère public *particulier*) avec un certain nombre d'institutions privées d'un caractère « particulier » elles aussi, c'est-à-dire d'institutions indépendantes qui seraient comprises non selon des façons de voir traditionnelles, mais dans une rénovation qui leur donnerait un caractère plus social, en sorte qu'elles répondent pleinement aux exigences du bien commun ?

Des « instituts » indépendants ne peuvent-ils pas, en effet, remplir un

ensemble de conditions raisonnables, ne s'en tenant pas seulement à offrir au public et au gouvernement toutes les garanties nécessaires pour éviter des écarts, mais offrant positivement, et conjointement avec des instituts publics, les possibilités d'une planification au maximum démocratique et efficace ?

Un ensemble de conditions raisonnables

Tout d'abord, des institutions privées peuvent, elles aussi, se regrouper pour former au moins le noyau principal ou central de certains ensembles plus vastes et d'une polyvalence plus ouverte aux besoins du milieu. Le Rapport Parent a négligé d'explorer vraiment avec ses lecteurs cette possibilité : quand il entend démontrer en son argumentation que tout institut doit nécessairement être une corporation de caractère public, il voit la difficulté pour un établissement privé, si important soit-il, de se charger de la création d'un institut. Mais que pourraient faire plusieurs de ces institutions indépendantes en se regroupant ? Des « ententes », « accords » ou « contrats » peuvent aussi s'effectuer entre institutions privées, entre leur nouvel ensemble et des établissements d'État, sans que

l'institut doive nécessairement être une corporation de caractère public tel qu'entendue par la Commission Parent.

La représentation des corps intermédiaires¹ dans des conseils consultatifs et dans le conseil d'administration des institutions indépendantes est non seulement fort possible, mais répond déjà à des suggestions qui prennent corps. Ainsi à une assemblée générale de la Fédération des collèges classiques en mai dernier, — avant même la parution de la deuxième tranche du Rapport Parent, — le vice-président, Mgr Lucien Beauchamp, déclarait que les collèges classiques doivent considérer de nouveau les buts qui les inspirent et réviser leur statut juridique de façon à permettre à des représentants du milieu qu'ils desservent d'entrer dans leur conseil d'administration². Des réalisations en ce sens sont déjà en marche. Cette orientation cadre aussi avec des

1. Sur le rôle assigné par le Rapport Parent à la représentation des corps intermédiaires dans le conseil d'administration des corporations de caractère public, voir plus haut l'article : « Les corps intermédiaires et le système d'éducation ».

2. « Les collèges classiques : vers des réformes profondes ? » *Le Devoir*, 15 mai 1964, p. 12.

encouragements du ministre de l'Éducation lui-même qui, à Drummondville, en octobre 1963 disait: « Pourquoi les institutions indépendantes ne songeraient-elles pas à former des conseils consultatifs qui ne les lieraient pas à une volonté extérieure, mais qui leur assureraient l'appui du milieu³? » Il n'est donc pas du tout nécessaire pour que les corps intermédiaires soient représentés et que l'institut soit démocratiquement « enraciné » dans le milieu qu'il soit toujours et nécessairement une corporation de caractère public au sens limité du Rapport Parent.

La coordination, si nécessaire dans l'ensemble du système d'éducation de la province, ne peut-elle vraiment être obtenue, que s'il y a, au niveau des instituts, un monopole absolu de corporations de caractère public? Un certain nombre d'instituts indépendants, à côté d'instituts de caractère public, ne pourraient-ils pas fort bien assurer cette coordination, par la voie de certaines réglementations du gouvernement qui constitueraient un cadre d'opération, et par un système valable d'accréditation? L'équivalence serait ainsi assurée, sans qu'il y ait uniformisation induite. Ou faudrait-il croire que le gouvernement craindrait cette « saine émulation » favorable au progrès dont parlait jadis la Commission Parent dans son premier volume (I, 123)?

Chercher au delà du sens habituel des mots

Dans cette zone où se rencontrent le *public* et le *privé*, il faut se défier du sens habituel qu'on est porté à donner aux mots. Ces institutions dites « indépendantes » jouiraient d'une liberté limitée par les cadres de la planification générale, seraient enracinées dans le milieu par la représentation des corps intermédiaires, serviraient, elles aussi, la société et seraient reliées aux pouvoirs publics: elles seraient en fait relativement dépendantes; plus que jamais ces institutions dites « privées » exerceraient une fonction publique, rendraient un service public. Elles contribueraient pour leur part à une formule de socialisation de l'ensemble du système de l'éducation; et ce système général, incluant à la fois des institutions d'un caractère privé particulier et des corporations de caractère public particulier, en pourrait être plus souple, plus réaliste, plus efficace et plus démocratique.

Reste donc à savoir si nous n'aurions pas à profiter d'une ouverture suggérée semble-t-il par la Commission Parent elle-même, lorsqu'elle écrit: « Entre la formule de l'institution privée et celle de

l'établissement d'État, se situent diverses possibilités » (334); c'est-à-dire, entre le privé entendu d'une façon traditionnelle, ou d'une façon aujourd'hui trop étroite, et le public tel que l'a conçu strictement le Rapport Parent dans le type particulier de corporations exclusivement de caractère public, y a-t-il une ouverture que nous pourrions exploiter pour retoucher le système d'ensemble conçu par la Commission et le rendre meilleur encore?

Trouver de nouvelles formules

La Commission énonce que, dans ce champ public-privé, il faut « chercher », « chercher à créer » (334). Elle n'a trouvé qu'une seule formule, érigeant ainsi un monopole: pour elle, tout institut devra être une corporation de caractère public tel que défini. Y aurait-il quelque autre formule complémentaire qui épouserait heureusement les exigences du bien commun? La Commission Parent n'a pas directement envisagé cette hypothèse; pourrait-on dire qu'elle en fait simplement abstraction et qu'elle ne l'a pas explicitement rejetée? Analysant sa pensée, quel poids faut-il donner à ce qu'implique la nature de sa demande en faveur de l'initiative privée dans le cas de l'éducation permanente? Elle écrit en effet: « L'État sera donc soucieux de respecter l'initiative privée dans le domaine de l'éducation permanente et de l'aider lorsqu'elle s'avère sérieuse et utile. » (479.)

En conséquence, au nom de l'avenir et non du passé, du bien commun de la société globale et non d'intérêts particuliers, quelles formules inventerons-nous qui sauvegardent, dans une authentique planification d'ensemble, les droits mentionnés dans le préambule du Bill 60 (chapitre 58A)? On y lit en effet: « Les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants »; « les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins ». Les parents d'élèves, constitués en associations fédérées, qui désireraient voir leurs enfants poursuivre leurs études dans un « institut » de caractère privé, — mais « particulier » parce que, dans un monde pluraliste, très bien coordonné aux autres institutions soit publiques soit privées à l'intérieur d'un plan général d'éducation de la province, — auront-ils ce choix, avec en plus l'assurance qu'ils pourront eux aussi, sans discrimination, recevoir du gouvernement « les moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins »?

Un meilleur équilibre public-privé

L'opinion publique et le gouvernement lui-même pourront et devront, croyons-nous, se demander s'il n'y a pas lieu de compléter le tableau brossé par la Commission Parent, et de faire des retouches dans l'application des principes de base qui ont trait à une planification suffisamment décentralisée, celle même qui est la plus pleinement démocratique et en fin de compte, en qualité, la plus efficace au service de la communauté. Au fond, c'est en recherchant, dans cet esprit, l'équilibre si délicat et si précieux entre le public et le privé, qu'il faudrait découvrir de nouvelles formules de « socialisation ». Il reviendrait à d'excellents avocats de discuter à fond les formulations juridiques correspondantes. (D'ailleurs n'y aurait-il pas lieu que des juristes nous précisent sous quelles formes juridiques — plusieurs peut-être seraient possibles — pourraient se réaliser, selon notre droit, ce que la Commission Parent appelle des corporations de *caractère public* particulier?)

La collaboration entre le gouvernement et les institutions indépendantes devrait nous conduire, dans une saine conception du bien commun, à cet équilibre renouvelé entre le public et le privé dont parle l'encyclique *Mater et Magistra* à la fin du passage consacré à la socialisation: « Les États parviendront d'autant plus facilement à un ordre véritable que sera mieux réalisé l'équilibre entre l'autonomie des individus ou des groupes qui collaborent à un même objectif et l'intervention des pouvoirs publics en vue de coordonner et d'encourager les initiatives privées⁴. »

Liberté au service du bien commun

N'y a-t-il pas lieu de nous interroger, puisque le Rapport Parent pose le problème, sur le sens profond de la démocratisation véritable du système entier de l'enseignement dans la province, en respectant à leur mérite et la valeur *liberté* et la valeur *autorité*? La planification de l'enseignement, nous l'aurons. Mais l'aurons-nous dans le parfait respect de toute liberté légitime qui soit bienfaisante pour le service du bien commun? Dans le domaine particulier de l'éducation, quelle dose de liberté exige une planification pleinement démocratique? C'est là la question fondamentale et préalable à laquelle nous aurions aimé trouver meilleure réponse dans le Rapport de la Commission Parent.

Irénée DESROCHERS, S. J.

4. Encyclique *Mater et Magistra*, traduction par l'Action populaire, Paris, Spes, 1962, n° 66.

3. *Le Devoir*, 5 octobre 1963, p. 1.

XIII. - Un "grand saut en avant.."?

C'EST DE FAÇON CATÉGORIQUE et sans point d'interrogation que l'éditorialiste de la *Gazette* du 17 décembre dernier décernait cette qualification élogieuse au Rapport Parent dont la 3^e tranche venait de paraître. Dans l'affairement et le brouhaha des Fêtes, l'article a passé inaperçu et n'a provoqué, que je sache, aucun commentaire malgré qu'il le méritait. Il est bienveillant, sympathique; il se ramène en substance à trois idées principales: un jugement global, des observations de détail, une démarche pratique.

Le jugement global est que la Commission ayant le choix entre une évolution de notre système d'enseignement et une révolution, a choisi celle-ci. L'air du temps rendait possible cette audace et même y invitait. Le journaliste constate le fait, il ne le juge pas.

Les observations de détail font la part des choses. Elles débutent par une grave réserve au sujet des écoles nouvelles et se terminent par une autre aussi sérieuse à propos des instituts. La grosse difficulté inhérente à la révolution en projet est que nous n'avons pas — pour des années et des années — ni les écoles et les équipements nécessaires, ni les maîtres qualifiés pour faire aboutir (*bring about*) le système proposé. D'autant que le Rapport, avec ses très nombreuses recommandations, souvent peu précises, laisse dans l'incertitude pratique, abandonnant au ministère d'achever la tâche.

L'article relève des appoints positifs: les sciences auront plus d'importance, les langues secondes, française et anglaise, seront enseignées de façon efficace, les mathématiques feront un bond chez tous, etc. Par contre, le journaliste s'interroge sur la valeur pratique de l'enseignement technique au rythme d'une heure par semaine, sur l'à-propos d'une année supplémentaire imposée même aux sujets brillants avant l'entrée à l'université. Surtout, il porte sur les instituts projetés ce jugement réticent.

Toute cette idée des instituts intermédiaires entre le *high school* et l'université demeure vague et sujette à reconsidération.

Si nous faisons le bilan des éloges et des critiques, celles-ci sont autrement graves et profondes. Des deux institutions clés que recommande la Commission Parent, l'une est jugée impraticable pour longtemps et l'autre, l'institut, vague et à réexaminer.

Peut-être comprenons-nous mieux ainsi la démarche pratique qui suit. En voici l'énoncé (nous donnons en note l'original¹):

Les Ecoles protestantes, qui en général ont établi leurs propres standards par leur propre système de planification, souhaiteraient bien recevoir l'assurance qu'elles seront encore libres de continuer à dresser leurs plans et à fixer la marche de leurs progrès de la façon qu'elles jugent le mieux convenir à leurs propres besoins, sans être nécessairement liées par les normes générales.

Blanc sur noir, c'est une demande d'exemption, c'est le vœu qu'on leur laisse la liberté académique et en partie administrative qu'elles ont jusqu'ici possédée.

Si je signale ce vœu, ce n'est pas pour en contester le bien-fondé ni la convenance, mais pour dégager la valeur des éloges que les anglo-protestants décernent au Rapport Parent: il est excellent, c'est une bouffée d'air frais, une grande source permanente d'inspiration, « c'est un grand saut en avant ». — Mais... sautez vous-mêmes, messieurs les Canadiens français. Nous, nous préférons ne point sauter. Laissez-nous de grâce avancer pas à pas, à la manière que nous avons choisie et qui nous va très bien.

La contrepartie de tout cela est qu'avec le beau Rapport Parent, dont on nous menace en haut lieu de précipiter la mise en application, nous allons faire, nous, un grand saut dans la nuit. C'est la nuit parce que les institutions clés qu'on introduit, l'école polyvalente et l'institut, sont des entités nouvelles chez nous et partout fort difficiles à réussir. Conant a retenu en avoir trouvé 8 aux États-Unis, sur les 55 qu'il a visitées — toutes réputées et représentatives — qui atteignaient de façon satisfaisante les trois objectifs majeurs d'un *comprehensive high school*. Sa critique principale sur l'ensemble est que l'élève doué pour les études, règle générale, n'est pas suffisamment provoqué, ne travaille pas assez dur et n'a pas un programme académique de suffisante envergure. (J. B. Conant: *The American High School of to-day*, 1959, pp. 17, 22, 40).

1. *The Gazette*, Thursday, December 17, 1964: « And the Protestant Schools, which have, in general, set their own standards by their own planning, would like the assurance that they will still be free to continue to plan and advance in ways considered most suitable to their own needs, and not necessarily be bound to generalized standards. »

Il y faudra des orienteurs par centaines, par milliers. Nous n'en avons actuellement que 200 alors que les besoins actuels, plus modestes, en réclament 2,000 pour les 400,000 enfants de nos écoles (Radio-Canada, *Les 15-25*). Il y faudra des tuteurs formés et dévoués à la place des titulaires que l'on supprime en substituant les options généralisées aux sections actuelles. Que disent les enfants du système de maîtres spécialistes parmi lesquels ils ne trouvent personne à qui parler (*Les 15-25*)? Que penser même du regroupement massif et bigarré que sera l'école polyvalente? C'est exactement le contrepied de la politique à laquelle furent amenés non seulement les « féodaux et les bourgeois » des collèges classiques, mais la commission scolaire catholique de Montréal en ses sections classiques, et bien d'autres.

Nous avions des institutions — collèges, instituts familiaux et autres — que les Anglo-Canadiens nous enviaient. Le docteur Sydney Smith, président de l'Université de Toronto, le déclarait en 1952 au 29^e congrès de la Canadian Education Association:

[La province de] Québec s'est montrée pleinement consciente de l'importance des progrès en science physique; elle a battu la marche dans le développement des sciences et de la philosophie sociales; et, malgré des invitations pressantes en faveur de la formation technologique, elle n'a jamais abandonné son humanisme classique qui, en recueillant la leçon du passé, ouvre de riches aperçus sur le présent; [c'est une] éducation dont les fruits sont une maturité culturelle, une délicatesse de manières, une ouverture d'esprit et une facilité d'expression auxquelles nous devons rendre hommage. Québec, je le prédis, nous rejoindra en technologie avant que nous n'atteignions son niveau culturel. (*Canadian Education*, Déc. 1952, p. 34.)

Serions-nous en train de lui donner le démenti? Le Rapport Parent, quoi qu'on dise, démantèle, liquide et monnaie nos foyers de culture les mieux éprouvés; il pense jeter dans la masse comme un levain les ressources culturelles qu'on y avait accumulées. Oublie-t-il qu'un levain pour agir réclame des conditions précises? Nulle part, lui-même, il ne fait la preuve convaincante que nous les retrouverons, d'ici longtemps, en sa formule d'éducation de masse.

Ce Rapport nous conduit, si on en précipite l'application, à un grand saut dans la nuit.

Georges ROBITAILLE.

Le théâtre

Georges-Henri d'AUTEUIL, S. J.

IL EST DES PIÈCES qu'on est content d'avoir vues, sans plus. D'autres, au contraire, nous plaisent davantage chaque fois que nous les voyons. Moins préoccupés du déroulement de l'intrigue vers un dénouement imprévu, nous jouissons mieux de la structure de l'œuvre, de la psychologie des personnages, des beautés de la langue utilisée.

Pourvu toutefois que tous ces éléments soient marqués d'une valeur artistique vraiment authentique, que nous nous trouvions en face d'un réel chef-d'œuvre — ce qui est et a toujours été rare.

LE JEU DE L'AMOUR ET DU HASARD

La pièce bien connue de Marivaux, *Le Jeu de l'amour et du hasard* est une de ces comédies dont on ne se lasse pas, qui enchantent de plus en plus d'une représentation à l'autre. Au gré de ses dispositions d'esprit, on peut se délecter du style unique de Marivaux, si raffiné et si clair à la fois, suivre le cours sinueux de la psychologie amoureuse des personnages, s'amuser de la virtuosité du cheminement si fantaisiste de l'intrigue, admirer la délicatesse de ton et la remarquable distinction du langage, des manières, des attitudes — ce qui nous change de la vulgarité si souvent affichée et recherchée dans une certaine littérature, dite moderne.

Voilà assez de raisons, à coup sûr, pour justifier le choix de cette pièce par la nouvelle équipe du Théâtre du Gesù qu'elle a offerte récemment aux étudiants de nos institutions scolaires.

Et le fait que la salle du Gesù ait débordé, pendant deux semaines, de jeunes spectateurs enthousiastes prouve une fois encore que la majorité de nos étudiants et étudiantes savent apprécier l'éternelle jeunesse d'une œuvre belle.

A condition sans doute qu'on la fasse vivre devant eux avec éclat et sincérité. Ce n'est pas tellement simple. Marivaux n'est pas de tout repos. Je le juge plus difficile que Molière, sûrement plus que les comiques modernes. Il requiert une grâce et une nuance d'expression qui ne sont plus de notre époque et une pudeur de sentiments encore moins actuelle.

Seuls des comédiens en possession d'un métier éprouvé peuvent risquer de lui faire un sort sans perdre quelques plumes. Les interprètes, choisis par Françoise Graton et dirigés par Georges Groulx, y ont réussi, bien que tous assez jeunes, sauf le vétéran François Rozet, très juste dans le rôle de M. Orgon, père de Sylvia.

Ce personnage de Sylvia, personnage central de la pièce, n'est pas du tout comique. Jeune fille raisonnable et sérieuse — presque trop pour son âge — capable de dissenter de l'amour et du mariage comme une habituée du salon de Madame du Deffand, elle prétend prendre toutes les précautions possibles avant d'épouser celui que son père lui destine. Mais vite, elle s'aperçoit qu'on ne joue pas avec l'amour, comme dira Musset, car son cœur n'est pas aussi raisonnable que son esprit. Et ce qui devait être une innocente fantaisie vient près de tourner au tragique.

Pour camper ce caractère en vérité, en justifier les divers états d'âme, en faire valoir les contradictions et les rendre plausibles, on ne pouvait mieux trouver que Monique Miller qui a parfaitement incarné le rôle.

Dans l'ombre de Sylvia, soumis aux mêmes aléas de l'intrigue, Dorante a été bien servi aussi par François Tassé.

Françoise Graton et Marc Favreau, pleins de mouvement et de fantaisie, même de désinvolture, ont joué avec justesse le joyeux couple des domestiques mués pour un temps en maîtres, Lisette et Arlequin. Et Jean Faubert a donné de la présence au rôle épisodique de Mario, frère de Sylvia.

Cette représentation très soignée et de bon goût permet de fonder de solides espoirs sur cette nouvelle troupe qui s'adresse spécialement à la gent étudiante, heureuse bénéficiaire d'un théâtre de qualité.

LE SYSTÈME FABRIZZI

Il y a plus de dix ans déjà, Albert Husson nous avait fort amusés avec sa *Cuisine des anges*. Du même auteur, le Théâtre du Nouveau-Monde vient de présenter, à l'Orphéum, *le Système Fabrizzi*, qui nous a fait moins rire.

Un certain italien, nommé Fabrizzi, sorti on ne sait d'où, a inventé un assez drôle de système financier: il prête à 3% et emprunte à 30%. Ces transactions pour le moins originales excitent à bon droit la curiosité des banquiers, de la police et des curés, représentés en l'occurrence par un assez piteux évêque, qui, tous, enquêtent sur cet étrange cas.

Mais Antonio Fabrizzi, rêveur idéaliste, insouciant jusqu'à l'in vraisemblance, est indifférent à tout sauf aux charmes frustes et très nature de la petite friponne et coureuse Amélia qu'il vient tout à coup de découvrir. Tout cela tourne même au mariage, mais aussi à la déconfiture financière et à la fin de la pièce.

Donc sujet assez mince qui tient un peu du suspense policier et un peu de la fantaisie à la Giraudoux. Rien de très net; on cherche les mobiles de l'action sans parvenir à les saisir jusqu'à la fin, où l'inspecteur de police Paco s'essaie péniblement à nous expliquer Fabrizzi et son insolite attitude.

De plus, cette histoire déjà assez confuse aurait demandé beaucoup de mouvement et de légèreté dans l'interprétation. Or, ce soir de la première, le jeu fut beaucoup trop lent, hésitant et comme embarrassé, par la faute en particulier de Georges Carrère, terriblement gêné par sa mémoire.

Il y eut quand même de bons moments grâce à la verve truculente de Kim Yaroshevskaya, en madame Santori, à la piquante ingénuité d'Amélia, jouée par une débutante qui promet, Isabelle Jan, à la rondeur matoise de Paul Berval, commissaire de police, mais plutôt inhabile à tirer le pistolet. Albert Millaire a été un Fabrizzi élégant, dégagé, mais pas assez convainquant. Et Henri Norbert est certainement plus à l'aise en Tartuffe qu'en évêque.

Plusieurs nouvelles figures complétaient la distribution, ce qui est à louer. On les aurait toutefois aimées plus alertes, exubérantes, plus italiennes, quoi!

Il est probable que tout fut bien mis en place aux représentations subséquentes et que les spectateurs ont pris plaisir à ce *Système Fabrizzi* qui ne nous a pas emballés.

Les livres

J. DHEILLY: **Dictionnaire biblique.** — Tournai, Desclée, 1964, 1259 pp. et XIV tabl., 21,5 cm.

LES BONNS INSTRUMENTS DE TRAVAIL pour l'étude de la Bible se multiplient. On les ouvre d'abord avec quelque appréhension, craignant qu'ils ne fassent double emploi avec d'autres déjà publiés. Dans ce cas-ci, la crainte était vaine. Les manuels et les ouvrages de vulgarisation ont constamment besoin d'être mis à jour, tant la recherche progresse vite et rend bientôt caduques les meilleures synthèses d'érudition ou de pensée. En outre, même les spécialistes tirent volontiers parti de ces modestes livres, car ils ont assez d'esprit pour ne pas s'encombrer la mémoire de détails que les livres conservent si bien, avec l'humble fidélité des bons serviteurs. S'il est vrai que ce genre d'ouvrages donnent aux usagers ce qu'on leur demande, on peut dire qu'on aura raison de beaucoup demander à celui-ci, qui offre une réponse succincte, précise et nuancée aux questions sur lesquelles les biblistes, les théologiens, les professeurs d'écriture sainte, les animateurs de cercles de Bible aimeront l'interroger. Il faut remercier l'auteur de la peine qu'il s'est donnée pour rassembler cette riche documentation, et l'éditeur du soin qu'il a mis à présenter un livre maniable et bien imprimé. Un papier plus fin aurait rendu le maniement du bouquin encore plus commode; peut-être pourra-t-on y songer lors des prochaines éditions. Car c'est un livre que beaucoup aimeront avoir sur les rayons de leur bibliothèque.

Raymond BOURGAULT.

Collège Sainte-Marie,
Montréal.

Adrien BRIEN: **Le Cheminement de la foi.** — Paris (27, rue Jacob), Editions du Seuil, 1964, 240 pp., 20,5 cm.

L'AUTEUR se défend d'avoir écrit un traité; il ne cherche pas à définir la foi, mais à montrer comment les hommes la trouvent et par quelles pistes ils arrivent au Dieu vivant. Son ouvrage est sérieux et demande, pour être compris, une forte concentration de l'esprit, mais au bout de l'effort grande est la récompense. Quelques titres de chapitres indiquent le contenu de ces pages: l'homme moderne devant la foi,

l'entrée dans la foi, la liberté devant la foi, la foi et l'existence adulte, les collectivités et la foi, la foi et la technique, l'homme moderne peut-il croire à la vie éternelle? L'un des chapitres les plus « pratiques » peut-être à l'heure actuelle me paraît celui qui concerne les rapports entre la foi et la technique. L'A. établit très bien en quoi consistent la civilisation et la mentalité techniques, puis il montre ce que le christianisme peut apporter d'indispensable aux hommes techniques. Il conclut en disant: « Ainsi se manifestera dans notre civilisation technique la spécificité du christianisme. Cette civilisation agit sur les religions comme un processus d'analyse, au sens chimique de ce mot: elle est un réactif qui décompose tout ce qui n'est pas pur. Il semble que le christianisme authentique puisse résister à cette désintégration. Car il exalte la création comme une œuvre qui s'accomplit avec la participation des hommes, il sanctifie la liberté et son effort temporel, il révèle chaque homme à lui-même en l'appelant à répondre personnellement à l'appel d'un amour qui transfigure sa vie et le fait entrer dans le royaume de la communion et de la paix. » (P. 211.)

Un pareil ouvrage devrait être lu par tous les laïcs sérieux en quête d'un renouvellement de leurs connaissances religieuses et d'un approfondissement de leur foi face aux exigences des temps présents.

Richard ARÈS.

EN COLLABORATION: **Maria. Études sur la sainte Vierge** (sous la direction d'Hubert DU MANOIR, S. J.). Tome VII. — Paris, Beauchesne, 1964, 457 pp., 25 cm.

CET IMPORTANT OUVRAGE conclut une vaste enquête, menée depuis quinze ans, sur les divers aspects de la théologie mariale. Dans une première partie, on trouvera d'excellentes synthèses sur le dogme de l'Immaculée Conception (J. Galot), la maternité virgine de Notre Dame (J.-A. de Aldama), le mystère de l'Assomption (J. Galot) et la théologie mariale dans l'orthodoxie russe (D. Stiennon). La seconde partie est formée de trois études: la doctrine mariale et la théologie chrétienne de la femme (M.-J. Nicolas), Marie et l'Eglise (Mgr G. Philips), Marie et la Trinité (M.-J. Nicolas). Chacun des exposés est complété par une abondante bibliogra-

phie qui tient compte des plus récentes recherches.

« Seule une connaissance étendue et exacte de la doctrine et de la piété mariales à travers les siècles, écrit le cardinal Bea dans la préface, permet de repérer la voie juste dans les questions embrouillées se présentant à quiconque veut unir harmonieusement une authentique mariologie... avec un amour ardent et effectif de l'unité de ceux qui croient au Christ. C'est en cela que consiste l'importante contribution à la cause œcuménique que nous offre *Maria*. » (P. XIII.) C'est dire que cette encyclopédie — car c'en est une! — rendra le plus grand service, non seulement en raison de la qualité de son contenu mais aussi en raison de son opportunité, à l'heure de Vatican II et du rapprochement entre chrétiens.

Gilles PELLAND.

Scolasticat de l'Immaculée-Conception,
Montréal.

Henri SANSON, S. J.: **Spiritualité de la vie active.** — Le Puy et Lyon, Editions Xavier Mappus, 1962, 325 pp., 23 cm.

VOICI un ouvrage de spiritualité appelé à devenir, croyons-nous, un classique du genre, comme ceux du P. J. de Guibert, dont il reprend et prolonge le dessein. C'est, en effet, une ample et profonde réflexion sur la vie spirituelle à partir de ces dynamismes fondamentaux que sont la foi, l'espérance et la charité, dynamismes que l'Esprit Saint en toute âme touche et anime; avec des dominantes cependant qui structurent la vie spirituelle selon la vocation dans l'Eglise. Ce qui donne des spiritualités soit de contemplation, soit de « connaissance » nourrie par la foi, soit d'action pénétrée de charité. La dominante ici retenue est celle de la vie active dont le dynamisme structurant est la charité.

Prêtres, religieux et laïcs dont la vocation est de vie active, et ceux qui les forment ou les dirigent, trouveront grand profit à lire et à relire ces pages parfois difficiles. A partir des principes s'y éclaircissent de nombreux problèmes souvent sans réponse: quelle place faire dans leur vie à la prière, à la « connaissance » dans la foi? Quand y a-t-il manque ou excès? La spiritualité qui leur convient se compare-t-elle à celle qu'ont décrite les grands maîtres de la vie contemplative? Est-elle aussi sainte et sanctifiante? à quels signes reconnaître qu'elle progresse, qu'elle traverse une « nuit »? L'examen de conscience bien compris reprend ici son importance et son rôle irremplaçable. Ces questions et bien d'autres sont ici renouvelées

« Le temple de la lumière »



Pour vos ampoules
tubes fluorescents
et
fournitures électriques

BEN BÉLAND, prés.
JEAN BÉLAND, Ing. P.,
secr.-trés.

7125, boul. Saint-Laurent, Montréal 274-2465*

VOYAGES

- I. — PÂQUES À JÉRUSALEM : 21 jours (avec Mgr R. Marien). \$1090
- II. — EUROPE Y COMPRIS LA GRÈCE : été 1965, 2 mois, 12 pays. \$1245 (bateau ou avion).
- III. — MOYEN-ORIENT : 21 jours, été 1965 (avec M. l'abbé Fournier). \$1090
- IV. — EUROPE ET MOYEN-ORIENT : combinés.

Renseignements :

Voyages Bel-Air : 2155, rue de la Montagne, 844-8817,
M. G. BELLEFLEUR, 3973, rue Mentana, 523-2583

en profondeur par une vue des choses à la fois large et précise, traditionnelle et nouvelle, qui embrasse d'ensemble toute la vie spirituelle.

Si l'ouvrage enrichit d'abord la tradition spirituelle ignacienne, il éclaire à vrai dire toutes les autres spiritualités chrétiennes authentiques. C'est un grand livre.

Georges ROBITAILLE.

François BOUCHARD, C. SS. R.: **L'Homme de demain.** — Sherbrooke, Editions Paulines, 1963, 310 pp., 19.5 cm.

LIVRE SYMPATHIQUE. L'auteur oppose les formes principales de l'athéisme moderne, le marxisme et l'existentialisme athées, au mystère du Christ. Comme méthode de travail, il a choisi l'analyse descriptive; son ouvrage est surtout destiné aux jeunes. N'allons pas y chercher une érudition rébarbative. Une doctrine sûre, une appréciation juste, loyale et suffisamment documentée de l'adversaire, un sens de la beauté et du mystère, une aimable modestie, une grande force d'espérance, un entraînant appel à l'engagement. On trouvera tout cela, et d'autres choses encore, à suivre le Père François Bouchard quand il s'adresse aux jeunes.

Joseph LEDIT.

René-Salvator CATTÀ: **Pourquoi suis-je venue?** — Montréal et Paris, Fides, 1964, 272 pp., 21 cm.

LES AUXILIATRICES DU PURGATOIRE, maintenant établies au Canada, sont bien connues surtout pour leurs activités dans le domaine de la catéchèse. Sait-on que la première Canadienne (Alexandrine Pouliot) entrée dans cette congrégation dut s'expatrier loin de son pays pour suivre sa vocation? Sagement dirigée par le célèbre P. Pichon, S. J., Alexandrine posa un geste héroïque en son cas, en quittant sa famille (en particulier son frère Camille) à laquelle elle était extrêmement attachée. Une abondante et savoureuse correspondance prouve qu'elle n'oublia jamais les siens. La vie de Mère de l'Ange-Gardien fut parfois très mouvementée (tremblement de terre de San Francisco; guerre de 1914 en France où elle catéchisa les soldats blessés), parfois

plus calme (auprès de la Mère générale à la fin de sa vie), mais toujours active au service des familles pauvres, des malades et de ses chers catéchumènes. Esprit singulièrement ouvert, doué pour la littérature, Mère de l'Ange-Gardien alliait un recueillement profond à un zèle infatigable. Longtemps, elle souhaita une fondation de sa communauté au Canada, mais son rêve ne devait pas se réaliser de son vivant. Cette biographie que nous a écrite M. Catta palpite de la vie intime de la famille Pouliot à Rivière-du-Loup et de celle des milieux des États-Unis et de France où séjourna Mère de l'Ange-Gardien. En plus d'être une bonne œuvre, cette biographie est une belle œuvre littéraire.

Jean-Paul LABELLE.

Maison Bellarmin.

E. ROBERTO: **«L'Endormie» de Paul Claudel ou la naissance du génie.** — Cahier canadien Claudel I, Editions de l'Université d'Ottawa, 1963, 193 pp., 20 cm.

LA SOCIÉTÉ PAUL-CLAUDEL DU CANADA, fondée à Ottawa en 1963, publie un premier Cahier canadien Claudel, dû aux soins du professeur Eugène Roberto, attaché au département de littérature française de l'Université d'Ottawa. Le premier titre de la collection présente une édition critique d'une pièce que Claudel écrivit vers l'âge de 18 ans, *l'Endormie*. Le texte est établi d'après l'unique manuscrit appartenant à la bibliothèque de l'Arsenal (Fonds Rondel, Ms 1187). En notes infrapaginales sont relevées les fautes survenues dans les éditions précédentes (l'édition « Ides et Calendes », l'édition « Gallimard »), ainsi que certaines indications — orthographe, mots surchargés, biffés ou raturés — apparaissant sur le manuscrit.

Une longue et précieuse introduction du professeur Roberto (pp. 11-155) précède la présentation du texte. Une première partie, courte mais pleine d'intérêt, raconte l'histoire du manuscrit. Celui-ci, déposé à l'Odéon en 1886 par le jeune poète, fut refusé par la Direction de la troupe; il fut vite enfoui et oublié dans les vieux papiers; il fut exhumé par un fureteur, probablement Auguste Rondel, en 1925, qui le plaça cette même année à la bibliothèque de l'Arsenal. Les chapitres principaux de l'introduction sont consacrés à une étude des sources et à un essai cherchant à définir les traits d'un génie qui commence à s'affirmer. L'analyse des sources est longuement élaborée. L'A. se livre à une étude méthodique et détaillée des influences diverses qui ont pu exercer une action sur la composition et le climat de *l'Endormie*: influence

des idées qui avaient cours dans le milieu parisien à l'époque où Claudel composait sa pièce; influence des lectures de Claudel durant ces années de sa formation, auteurs anciens et écrivains contemporains, Mallarmé (affinités entre *l'Après-midi d'un faune* et *l'Endormie*), Rimbaud (mots, images, inflexion de la phrase dans *les Illuminations*), Shakespeare (dont *le Songe d'une nuit d'été* était porté à la scène au printemps 1886), Laforgue. Le contexte littéraire et historique de *l'Endormie* est largement évoqué par un ensemble considérable de faits dont l'analyse est minutieusement poursuivie. Malgré certaines conjectures fragiles, certains rapprochements séduisants qui laissent planer des doutes dans l'esprit du lecteur, il n'en demeure pas moins que l'A. donne en ces pages un travail solide, inspiré par la critique des sources. Mais l'analyse des influences ne pénètre pas réellement dans l'intimité d'une œuvre, elle n'atteint que l'écorce, elle passe à côté de l'essentiel. M. Roberto le reconnaît lui-même — il le dit expressément — et il tente dans une dernière partie d'esquisser la physionomie du génie claudélien à son point de départ. Malheureusement cette partie demeure faible et elle laisse le lecteur sur son appétit. Tandis que l'étude des sources est traitée avec ampleur et un soin minutieux, le Claudel de *l'Endormie* demeure confus. Les catégories de l'analyse ne cernent pas bien le sujet. Dans cette partie, le style, d'un caractère métaphorique, ne me semble pas approprié à ce genre d'étude et il nuit à la clarté de l'exposé.

Pierre ANGERS.

Collège Jean-de-Brébeuf,
Montréal.

Noël BARBARA, O. F. M.: **Catéchèse catholique du mariage.** — Saint-Maurice (Suisse), Editions Rhodaniques (Québec, Club du Livre civique, Case postale 205, Haute Ville), 1963, 680 pp., 21.5 cm. Prix: \$8.10.

PETITE ENCYCLOPÉDIE, la catéchèse du P. Barbara, dans la première partie, sous forme de questions et de réponses (il y en a 329), explique aux époux le sens et la dignité du mariage (contrat et sacrement, préparation et empêchements), la chasteté conjugale (conditions et beauté), leur devoir de se sanctifier (en luttant contre le péché) et d'éduquer chrétiennement leurs enfants; la seconde partie offre 350 pages de textes et citations empruntés à la Bible, aux papes, à des évêques, à des prêtres et à des médecins, qui confirment les réponses fournies par l'A. Trop de chrétiens, ignorant la nature et les obliga-

L'IMPRESSION
PATRIOTIQUE
est toujours
la plus profonde des
IMPRESSIONS



J.-ALEX. THÉRIEN
président

Imprimeurs - Lithographes
Studio d'art - Éditeurs

8125 Saint-Laurent, Mtl 11
388-5781

Romana
Associatio
Pro
Transvehendis
Itinerantibus
Missionariis

RAPTIM CANADA Ltée
AGENCE INTERNATIONALE DE VOYAGES

Approuvée par: IATA, ATC

Conférences Transatlantique et Transpacifique

Pour vous servir: **Luc Gou**, directeur général,
1652, rue Saint-Hubert, Montréal-24, P.Q. Tél.: 845-7223*

Nous mettons à votre disposition nos bureaux de Raptim-Italie,
Allemagne, Belgique, France, Hollande, Argentine et Colombie.

tions de leur état, subissent l'influence païenne du « monde »; il faut les ramener à l'esprit de l'Évangile (pp. xv-xix). L'A. invite donc les époux à la sainteté par la Croix: idéal irréalisable sans la foi et la grâce, sans l'ascèse d'une chasteté fière parce que signe d'amour, humble parce que fragile, prudente parce que diaboliquement attaquée. Justement sévère à l'endroit de l'onanisme, de l'étreinte réservée, du scandale de l'impudeur, l'A. pourrait nuancer ce qu'il écrit de l'allaitement maternel (n. 155), des châtements corporels (n. 285) et développer un peu l'hygiène naturelle de la chasteté (nn. 210, 321). Ce qui regarde l'éducation ne mérite qu'éloge. Pour faciliter la consultation de son livre, l'A. a préparé des tables détaillées. Les couples désireux de perfection et de rayonnement chrétien, les prêtres engagés dans le ministère étudieront avec profit et répandront cette catéchèse, dont les leçons, si on les observe, contribueront au bonheur des familles et à la paix de la cité.

Joseph D'ANJOU.

Fernand DUMONT: *Pour la conversion de la pensée chrétienne. Essai.* Coll. « Constantes ». — Montréal, Éditions H M H, 1964, 240 pp., 20,5 cm.

LA PARUTION de cet ouvrage me paraît constituer un événement au Canada français. Voici un laïc qui aborde le problème de la crise religieuse actuelle, s'efforce d'en saisir le sens profond et tente de formuler quelques solutions positives. Nous sommes en face d'un esprit vigoureux et universel, dont le champ de réflexion et d'application s'étend au monde entier, ou plus exactement à l'Eglise dans sa condition occidentale. S'il n'y avait, ici et là, des allusions à des faits de chez nous, cet ouvrage pourrait tout aussi bien avoir été écrit par un Européen; aussi sa portée dépasse-t-elle de beaucoup les limites du Canada français.

Il ne faut pas s'attendre à trouver dans ce livre de l'eau de rose ou même de l'eau bénite. L'A. critique fortement les déficiences de la pensée chrétienne et son chapitre VI institue « le procès des structures de la société chrétienne », mais tout cela se fait par quelqu'un qui se sait et se veut à l'intérieur de l'Eglise. « Quant à moi, j'espère que l'on discernera ici le témoignage de ma foi. Il m'était loisible, comme à chacun, de parler abondamment des tares de l'Eglise ou, à l'inverse, des signes de sa grandeur. Quitte à doser, avec de savantes minuties, les unes et les autres.

Survivance raffinée d'une apologétique qui ne me séduit guère... Comme beaucoup de chrétiens sans doute, combien de fois me suis-je examiné: l'Eglise est-elle le lieu nostalgique de nos enfances?... Mais jamais je n'ai pu m'arracher la conviction que le Christ habite cette vieille maison... Misérable du dedans et du dehors, couverte d'oripeaux, faite de blocs solides et de pauvres cailloux branlants, cette maison est à moi et je la reconnais comme mon héritage, pierre par pierre. » (PP. 8-9.)

Un grand livre dans un pays qui en a produit peu jusqu'ici.

Richard ARÈS.

HENRY BARS, ptre: *Le Soir du sixième jour. Les fondements de l'humanisme éternel.* — Bruges (23, quai au Bois), Desclée de Brouwer, 1963, 247 pp., 19 cm. Prix: 186 fr. b.

OUTRE LES MALADIES de la morale, voire de la vertu, dont parlent certains spécialistes, l'A. pense qu'il y a des maladies de l'intelligence et de la culture. Il en décrit les symptômes et les effets. Mais son traitement est positif. Sans négliger l'examen des troubles issus des fièvres marxiste, surréaliste et existentialiste, il veut susciter le courage intellectuel (ch. VI-IX). De cet idéal, qui résume son « éthique de l'intelligence », l'Evangile seul garantit l'authenticité; car la liberté qu'il suppose vacille sans l'appui des vertus chrétiennes d'humilité, de charité, de piété. En trois domaines risque de défailir le courage intellectuel: l'histoire, la politique, la philosophie. Sur chacun d'eux l'A. propose des réflexions pénétrantes (ch. III-V). Maître humaniste, il évoque avec élégance le travail culturel (ch. I) et exalte la mémoire qui le facilite (ch. II). Prêtre et apôtre, il redresse les fautes des intellectuels (ch. X) et souligne les besoins religieux d'un esprit dont toute l'activité dépend de l'Esprit (ch. XI). Homme, il a conscience du rôle de la femme dans la marche du monde vers la connaissance et l'amour (ch. XII). Comme dans ses autres livres, l'A. sait prendre tous les tons: dialogue et paradoxe en guise de préface, méditation poétique en guise de conclusion, développements tantôt rigoureux (2^e et 3^e parties), tantôt mêlés d'allégorie (ch. I). Plénitude de pensée et de vie, étendue et profondeur de culture, souplesse et clarté d'expression recommandent cet essai qui, conformément au sous-titre, pose les fondements de l'humanisme éternel.

Joseph D'ANJOU.

Chanoine Lionel GROULX: *Chemins de l'avenir.* — Montréal (245 est, boul. Dorchester), Éditions Fides, 1964, 163 pp., 20 cm. Prix: \$2.

VOICI LE BRÉVIAIRE de notre jeunesse, aujourd'hui. Elle y trouve son portrait, non pas flatté, certes, mais vrai, avec ses lignes de force et ses ombres, ce qui explique les unes et les autres, le moyen d'accentuer les premières, d'atténuer les secondes. La crise du patriotisme (oscillation entre le reniement et la violence) accompagne la crise religieuse. De celle-ci, l'A. dresse, avec sa force et sa lucidité coutumières, le juste bilan. Il y a, d'une part, le contrecoup, subi chez nous comme ailleurs, d'événements mondiaux; d'autre part, puisque la liberté écrit l'histoire humaine, il y a la démission coupable des maîtres autorisés. En conséquence, un pullulement de « petits maîtres » sans compétence ni mandat, à la faveur du désordre des idées et de l'action au sein même d'organes de doctrine et d'apostolat. Pessimisme? Non. Car si l'A. brosse une apologétique adaptée à notre jeunesse actuelle et s'il lui montre les « tâches exaltantes » à accomplir (politique, économique, sociale, culturelle, spirituelle), c'est qu'il ne doute ni de l'intelligence, ni du courage, ni des capacités d'idéal qu'elle possède. Malgré son âge, l'A. aurait eu tort de se taire, quoi qu'en ait dit certain jeune journaliste. Il faut trouver le moyen de faire lire, méditer, discuter par tous les jeunes de 16 à 25 ans, garçons et filles, le dernier livre du chanoine Groulx.

Joseph D'ANJOU.

Henry BARS, ptre: *La Littérature et sa conscience.* — Paris (61, rue des Saints-Pères), Bernard Grasset, 1963, 380 pp., 20,5 cm. Prix: 19,50 F.

COMPRENDRE ET AIMER les lettres aussi bien que l'A., on le souhaite aux écrivains et aux critiques, aux professeurs et à leurs élèves. En lisant son beau livre, on a l'impression que l'A. incarne lui-même « la littérature qui prend conscience d'elle-même » (p. 288), tant la littérature existe sérieusement pour lui (259). Comme pour Charles du Bos, qui écrivait (353): « Sans la vie, la littérature serait sans contenu; mais sans la littérature, la vie ne serait qu'une chute d'eau... privée de sens... » Une érudition très étendue mais assimilée, une verve qui prend tous les tons et garde lucidité et sérénité, une sympathie qui n'écarte rien sans rien gober permettent

LAVALLEE, BÉDARD, LYONNAIS, GASCON, LUSSIER, NOISEUX, SENÉCAL

Comptables agréés

Hector Lavallée, C. A.
Roger Lyonnais, C. A.
Jean Lussier, C. A.
René Senécal, C. A.
Maurice Saint-Louis, C. A.
Marcel Demers, C. A.
Paul Hébert, C. A., Syndic

Romain Bédard, C. A.
Lionel Gascon, C. A.
Paul Noiseux, C. A.
Pierre Bédard, LL. L., C. A.
David Crockett, C. A.
André Lussier, C. A.

215, rue SAINT-JACQUES, MONTREAL

Tél.: 849-7791

TROIS-RIVIERES

SHERBROOKE

à l'A. de soulever la plupart des problèmes littéraires et de les éclairer profondément: ceux des livres et de la lecture pour l'amateur, de la vocation et du métier pour l'écrivain; ceux de la conception et de l'exécution, des genres et de l'expression pour l'œuvre même, en prose ou en vers; ceux des rapports entre la création et la critique, entre un auteur et son public... Vraie somme, on le devine, qui peut servir de base à un cours savant, d'amorce à des discussions d'étudiants, d'appel à un talent craintif, de norme à une critique inexpérimentée, de correctif à des jugements trop sommaires, voir de modèle de style en maints passages de chaque chapitre. Il faudrait citer les aperçus neufs qui concernent Breton et le surréalisme, Bergson, Bremond, Claudel, Conrad, Mallarmé, Proust, Ramuz, Valéry... la philosophie et l'art littéraire, le sacerdoce et les lettres, relever les traits piquants ou subtils... M'est avis que seul un prêtre pétri de philosophie et de théologie (qu'on lise *Marilain en notre temps*) peut élucider les secrets et les nuances de la chose littéraire avec une telle maîtrise et une telle élégance. Son ouvrage méritait une meilleure présentation.

Joseph D'ANJOU.

Michel DE SAINT-PIERRE: *Les Nouveaux Prêtres. Roman.* — Paris, Editions de la Table ronde, 1964, 316 pp., 20 cm.

CET ESSAI DE ROMAN a soulevé dès sa parution en France toute une controverse. Il suffit de le lire pour comprendre: il institue le procès d'une école de pensée et d'action dans le monde sacerdotal fran-

çais. L'A. y décrit le mode d'agir de certains prêtres dits progressistes, atteints du virus marxiste, et qui, parce qu'ils ont plus de voile que de gouvernail, finissent par abandonner leur idéal sacerdotal. Il est difficile pour un Canadien de se faire une idée juste de la situation en France, mais il semble bien que l'A. pousse sa description jusqu'à la caricature et ne manque guère l'occasion de décocher quelques flèches à ses adversaires, d'où les jugements très sévères portés en certains milieux sur ce livre. De tels prêtres existent-ils vraiment en France? L'A. l'affirme. J'avoue que leur zèle dévorant et que leur amour du pauvre nous les rendent très sympathiques, ce qui nous porte à regretter d'autant plus leur fin tragique. Bref, l'A. a écrit un roman à thèse qu'on aimera ou non les vues du romancier sur le rôle du prêtre dans la société d'aujourd'hui.

Richard ARÈS.

H. Stuart HUGHES: *Histoire de l'Europe contemporaine.* 2 vol. Coll. « Marabout Université ». — Québec (226 est, rue Christophe-Colomb), Editions Marabout, 1964, chacun 320 pp., 18 cm.

BIEN QU'ELLE AIT pour auteur un Américain, cette histoire de l'Europe contemporaine (1914-1960) se fonde sur une connaissance approfondie de la situation dans les divers pays d'Europe. Le récit en est simple et très facile à suivre; non seulement il soutient l'attention, mais captive le lecteur, ce qui n'est pas un mince mérite étant donné l'énorme complexité des événements. On pourrait reprocher à l'A. de ne

faire à l'Eglise catholique qu'une très petite place dans son histoire; en fait, l'Eglise n'apparaît que deux ou trois fois: lors de la publication de l'encyclique *Quadragesimo anno* et à propos de l'affaire des prêtres-ouvriers. Partout cependant l'A. s'efforce d'atteindre à la plus grande objectivité: il ne développe aucune thèse préconçue ni ne cherche à faire de la propagande, il expose les faits, soulignant au passage l'importance d'un événement ou l'apparition d'un homme de plus grande envergure. Sur ce point, sa manière de parler de la Révolution russe, de Lénine, de Staline et du communisme en général est tout à fait remarquable d'objectivité.

Richard ARÈS.

Gaston MORISSETTE, O. M. I.: *Cartes sur table. Foi d'aujourd'hui.* — Montréal (2585, rue Letourneau), Editions « Rayonnement », 1964, 224 pp., 18 cm.

OUVRAGE POPULAIRE, où sont abordées toutes les questions concernant la foi du catholique d'aujourd'hui, depuis le Concile jusqu'au reçu d'impôt. Descendu de chaire, le curé fait sa visite paroissiale, au cours de laquelle il se fait poser des « colles » sur la religion; il y répond d'une façon familière, à la portée de tous, en utilisant aussi bien le bon sens que la théologie. Au lecteur avide de considérations élevées et profondes, l'ouvrage apparaîtra quelque peu superficiel, mais il rendra certainement service aux gens du peuple, aux simples fidèles qui s'interrogent aujourd'hui sur l'évolution de leur Eglise.

Richard ARÈS.

Aubaine Unique

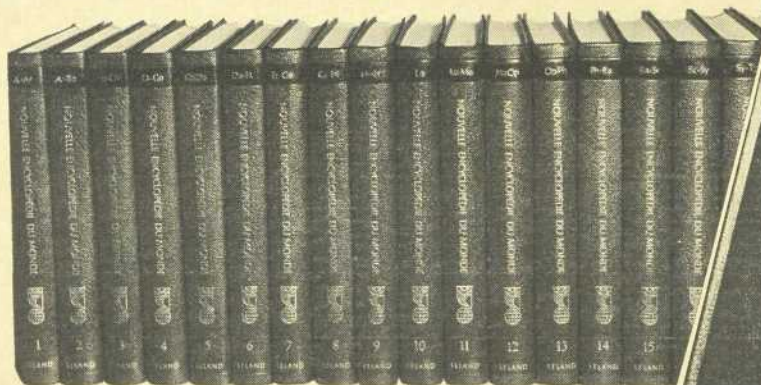
POUR UN TEMPS LIMITÉ SEULEMENT

18
magnifiques
volumes

6292 pages

276 cartes

2232 illustrations



PRIX
COURANT

~~\$270.~~

POUR SEULEMENT

\$90.

LA NOUVELLE ENCYCLOPÉDIE DU MONDE est à la fois...
UN DICTIONNAIRE - UNE ENCYCLOPÉDIE

LES ÉDITIONS EUROPÉENNES LTÉE

QUÉBEC

764 est, rue Saint-Joseph. Tél.: 524-9077

MONTREAL

1600, rue Berri, ch. 215. Tél.: 844-7655



LE LIVRE DE L'AN 2000



**marabout
SCOPE**

UN NOUVEAU LANGAGE

Le mariage parfait du texte et de l'illustration est enfin conclu. Devenus indissociables et se mettant en valeur l'un l'autre, le mot et l'image combinés créent un mode d'expression nouveau, adapté aux tendances les plus modernes de notre "civilisation de l'image".

DES COLLABORATEURS PRESTIGIEUX.

Président de "l'Association des Gens d'Images", pionnier du langage photographique, ALBERT PLECY assume la direction de la collection. Il s'est assuré la collaboration des plus grands photographes du moment et des écrivains les plus réputés.

DES LIVRES DE GRANDE CLASSE.

Le papier spécial des volumes, les techniques de mise en page, de retouche photographique et d'impression les plus modernes, garantissent la qualité de ces livres de poche révolutionnaires. Marabout Scope s'adresse autant aux amateurs de beaux livres qu'aux lecteurs habituels.

PRESENTABLES EN 2 FORMATS



PRIX SUGGÉRÉ : \$ 1.50

**MARABOUT EN VENTE PARTOUT A PRIX POPULAIRES
CATALOGUE GRATUIT SUR DEMANDE.**

EDITIONS MARABOUT-KASAN - 226 EST, CHRISTOPHE COLOMB - QUEBEC P. Q.

Épargnez
tout en protégeant les vôtres
avec un plan de

La Saubegarde

COMPAGNIE
D'ASSURANCE
SUR LA VIE

Siège social: Montréal



La haute fidélité stéréophonique
à son meilleur

Grand choix de disques stéréo

**CITÉ
ÉLECTRONIQUE**

3165, rue Hochelaga
Montréal 4, 525-2551

- INTEGRITÉ
- EXPÉRIENCE
- EFFICACITÉ

TROIS MOTS, mais des mots dont nous
connaissions la portée: des mots sur lesquels
s'axe toute notre activité.

TROIS MOTS, mais des mots qui traduisent
éloquentement ce que recherche le client...
ce qu'il trouve chez nous.



« Où la fierté du travail bien fait est partagée
par le client. »

849-4107
360 EST, RUE RACHEL, MONTRÉAL

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES POUR LES JEUNES

Collection « Belle humeur »

Albert HUBLET: **Le Dossier 1248**. — Jeanne ANCELET-HUSTACHE: **La Tunique déchirée**. — José-Marie BOUCHET: **Les Condors du Vorarlberg**. — Michel RENOUARD: **Lumière sur Kerlivit**. — Norman WYMER: **Harry Ferguson**. — Nicole CHANTAL: **La Dame à la turquoise**. — Bruges, Desclée de Brouwer, 1964, chacun environ 150 pages.

Romans, récits d'aventures, biographies, voilà ce que présentent aux jeunes les nouveaux venus de la collection « Belle humeur ». Présentation soignée, contenu sain et stimulant.

Collection « Albums du petit berger »

Geneviève AGEL: **Mon beau sapin. Contes de Noël**. — Lucienne DESNOUES: **L'Œuf de plâtre**. — Joan Walsh ANGLUND: **Jim Cow-boy et son ours**. — Bruges, Desclée de Brouwer, 1964, chacun environ 50 pages.

Petits albums illustrés contenant des récits pour les enfants.

Léonce BOURLIAGUET: **Les Contes du fleur de verre**. — Bruges, Desclée de Brouwer, 1964, 58 pages.

Quatre contes illustrés pour les enfants.

Collection « Le canoë d'argent »

Denise HOULE: **La maison qui chante**. — Montréal (260 ouest, rue Faillon), Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1964, 60 pages.

Petit album illustré décrivant la vie d'une famille heureuse, d'une maison où l'on chante. Récit d'une grande fraîcheur.

Collection « Castor »

Yves THÉRIALT: **Zibou et Coucou**. — Montréal (371 ouest, rue Laurier), Les Éditions Leméac, 1964, 24 pages.

Grand album illustré racontant les aventures de Zibou et Coucou à Oiseauville. Récit charmant et superbes illustrations.

Collection « Ecole de la foi »

André POLAERT et Odile DUBUISSON: **Dans ta Maison, fais-moi grandir**. — Paris, Institut supérieur de Pastorale catéchétique, Fayard-Mame, 1964, 94 pages.

Initiation à la vie chrétienne par la pratique des sacrements de baptême, de confirmation, de pénitence et d'eucharistie. Abondamment illustré. Livret pour l'enfant.

Collection « Hosanna »

Suzanne BILLAULT: **Isaïe**. — Nicole BINET: **Saint Jean-Baptiste**. — Paris, Mame, 1964, chacun 20 pages.

Présentation illustrée de personnages bibliques.

ÉDITIONS « CASTERMAN, 1964.

Marcelle VÉRITÉ: **Le Secret de Maître Anders**. — Pimprenelle et Mafouinette. Chacun 188 pages.

Deux romans d'aventures illustrés.

M. VÉRITÉ et E. IVANOVSKY: **Missi Souris**. — G. DELAHAYE et M. MARLIER: **Martine fait ses courses**. — **La Petite Chèvre turbulente**. — Coll. « Farandolle ». Chacun 20 pages.

Petits albums illustrés pour les tout jeunes.

Joseph PEYRÉ: **Le Pré aux ours**. — André DHÔTEL: **Le Robinson de la rivière**. — Louise BELLOCQ: **Conte de mes bêtes sous la lune**. — Coll. « Plaisir des contes ». Chacun 60 pages.

Différents contes illustrés et magnifiquement présentés.

Alain GRÉE: **Les Avions**. — **Les Trains**. — **La Forêt**. — Coll. « Cadet-Rama ». Chacun 30 pages.

Albums illustrés à fin éducative. Ces albums initient les jeunes à un sujet particulier; celui sur la forêt a été choisi par « Loisirs jeunes » comme le meilleur livre 1964.

FRANÇOIS-GEORGES: **Les 4 as et la vache sacrée**. — Coll. « Les 4 as ». 48 pages.

Grand album à bandes colorées dans le genre des aventures de Tintin.

Alphonse DAUDET: **Le Secret de Maître Cornille**. — Coll. « Les albums de l'âge d'or ». 32 pages.

Présentation illustrée de quelques récits d'Alphonse Daudet.

Fernand DUMONT: **Histoire des chemins de fer**. — Coll. « Encyclopédie Casterman ». 62 pages.

Grand album présentant avec de nombreuses illustrations l'histoire et l'évolution des chemins de fer. Très instructif pour les jeunes.

L'Homme dans le monde moderne. — **Histoire des arts**. — Coll. « Globerama ». Chacun 190 pages.

Cinquième et sixième tome de l'encyclopédie « Globerama » éditée, pour les jeunes dans douze pays différents. Présentation instructive et attrayante. Il est à regretter que, dans le tome sur « l'homme dans le monde moderne », aucune mention ne soit faite du rôle de la religion et de l'Eglise.

OUVRAGES REÇUS

- ADAM, Paul: **La Vie paroissiale en France au XIV^e siècle.** Préface et avertissements de G. Le Bras. Coll. « Histoire et sociologie de l'Eglise », 3. — Paris, Sirey, 1964, 327 pp.
- BARSOITI, Divo: **La Fuite immobile. Fragments d'un journal spirituel.** — Paris, 1963, Mame, 305 pp.
- BEAUCAMP, Evode, et DE RELLES, Jean-Pascal: **Israël regarde son Dieu.** Coll. « Bible et vie chrétienne ». — Paris-Tournai, Casterman, Editions de Maredsous, 1964, 337 pp.
- BESSIÈRES, Albert: **La Bienheureuse Anna-Maria Taïgi, mère de famille,** 5^e éd. — Editions Marie-Médiatrice, 7141, rue Royale, Château-Richer, 1964, 287 pp.
- BONDUELLE, Jourdain, O. P.: **La Révision de vie. Situation actuelle.** — Paris, Editions du Cerf, 1964, 264 pp.
- BONTEMPS, Elisabeth: **La Dame du Sud. Roman.** — Paris, Tournai, Casterman, 1964, 340 pp.
- BROSSARD, Y.: **Le Prêtre éducateur dans l'enseignement chrétien.** Coll. « Petits guides pastoraux ». — Paris, Mame, 1963, 318 pp.
- BOUYER, Louis: **Dom Lambert Beauduin, un homme d'Eglise.** Coll. « Eglise vivante ». — Paris, Tournai, Casterman, 1964, 185 pp.
- CLOÏTRE, Yves-Marie: **Johnny Hallyday. Les idoles et les jeunes.** — Paris, Tournai, Casterman, 1964, 171 pp.
- CONGAR, Yves M.-J.: **Chrétiens en dialogue. Contributions catholiques à l'œcuménisme.** — Paris, Les Editions du Cerf, 1964, 576 pp.
- CLOSSET, René: **L'Aumônier de l'enfer: Franz Stock.** — Mulhouse, Editions Salvator; Paris, Tournai, Casterman, 1964, 259 pp.
- DANIÉLOU, Jean, S. J.: **Evangile et monde moderne. Petit traité de morale à l'usage des laïcs.** — Tournai, Desclée, 1963, 151 pp.
- DANINOS, Pierre: **Snobissimo. Roman.** — Montréal, Hachette, Le Cercle du livre de France, 1964, 220 pp.
- DELABROY, Marcel: **Vocation religieuse. Itinéraires.** Coll. « Pour les appels de notre temps ». — Paris, Editions du Centurion, 1964, 147 pp.
- DELARUE, Georges: **L'Evangile, livre du Père.** — Bruges, Editions Beyaert, 1964, 204 pp.
- DELHAYE, P.: **La Conscience morale du chrétien.** Théologie morale, 4. — Tournai, Desclée, 1964, 250 pp.
- DERIES, Jean, S. J.: **Les Evangiles. Commentaire bref pour l'oraison.** I, II, III: *En Galilée, En Judée, Pâques.* — Paris, Spes, 1964, 285, 221 et 239 pp.
- DE ROUSSAN, Jacques: **Israël, terre de promesses.** — Montréal, Le Cercle du livre de France, 1964, 229 pp.
- DOUVILLE, Raymond, et CASANOVA, Jacques-Donat: **La Vie quotidienne en Nouvelle-France. Le Canada de Champlain à Montcalm.** — Paris, Hachette, 1964, 268 pp.
- DUQUOC, Christian, O. P.: **L'Eglise et le progrès.** Coll. « L'Eglise aux cent visages ». — Paris, Les Editions du Cerf, 1964, 127 pp.
- EN COLLABORATION: **L'Espérance, vertu de la route.** Coll. « Spiritualité du laïc ». — Montréal, L'Action catholique canadienne, 1964, 137 pp.
- EN COLLABORATION: **Le Fédéralisme, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique et les Canadiens français.** Mémoire de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal au comité parlementaire de la Constitution du gouvernement du Québec. — 1964, 125 pp.
- EN COLLABORATION: **Eduquer dans la vérité.** Coll. « Cahiers d'éducateurs ». — Paris, Editions Fleurus, 1964, 175 pp.
- FALARDEAU, Jean-Charles: **L'Essor des sciences sociales au Canada français.** Coll. « Art, vie et sciences au Canada français », 6. — Québec, Ministère des Affaires culturelles, 1964, 65 pp.
- FARGUES, Marie: **D'hier à demain, le catéchisme.** Préface de M. Goudreau. Coll. « Ecole de la foi ». — Paris, Fayard-Mame, 1964, 119 pp.
- FRÉMIN, Dominique, O. P.: **Les Frères, membres laïcs des Instituts religieux de clercs.** Coll. « Qu'en pense l'Eglise » ? — Paris, Bonne Presse, Le Centurion, 1963, 149 pp.
- FOLCH-RIBAS, Jacques: **Jordi Bonet, le signe et la terre.** Coll. « Artistes canadiens ». — Montréal, Editions du Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1964, 78 pp.
- GAD (GADOUD, Claude): **En suivant le crayon de Gad.** Coll. « Les dessinateurs humoristes français ». — Paris, Tournai, Casterman, 1963, 109 pp.
- GAYET, Caroline: **Nous n'avons qu'un temps à vivre. Roman.** — Paris, Tournai, Casterman, 1964, 352 pp.
- GREEN, Julien: **Mille chemins ouverts. Nouveaux souvenirs.** — Montréal, Bernard Grasset, Le Cercle du Livre de France, 1964, 185 pp.



CIGARETTES

"EXPORT"

BOUT UNI OU FILTRE

**PANTABILLE
Waterman**



- 4 billes de couleur dans un seul stylo à bille.
 - Cartouche de grande capacité sous un faible volume.
 - Dernière nouveauté, «Un Mécamine» permet de remplacer une des billes par une mine de crayon.
- CHROMÉ 3 couleurs \$5.95, 4 couleurs \$6.95
PLAQUÉ OR 3 ou 4 couleurs \$12.95

EN VENTE :

Chez tous les bons détaillants



SANS BLAGUE!

(histoire sérieuse pour voyageurs de commerce)

Connaître une collection de bonnes histoires, les débiter avec brio: il n'en fallait pas plus, autrefois, pour réussir dans le métier de voyageur de commerce. Aujourd'hui, ce qui compte, c'est d'arriver au bon endroit au bon moment. Pour cela, un instrument: l'avion. Qui dit avion, chez nous, dit AIR CANADA. Air Canada est la compagnie qui vous mènera où vous voulez, quand vous voulez, avec le maximum de confort et de vitesse. Air Canada est la ligne aérienne des hommes d'affaires itinérants, et de tous ceux pour qui la distance, comme le temps, c'est de l'argent. De tous ceux qui savent que la détente d'un voyage rapide et confortable est la meilleure préparation aux rencontres d'affaires.

AIR CANADA 