Document généré le 5 juil. 2025 23:57

Recherches sociographiques

La sociologie de l'éducation dans l'œuvre de Léon Gérin

Guy Rocher

Volume 4, numéro 3, 1963

Un hommage à Léon Gérin 1863-1951

URI : https://id.erudit.org/iderudit/055198ar
DOI : https://doi.org/10.7202/055198ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)
1705-6225 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rocher, G. (1963). La sociologie de l'éducation dans l'œuvre de Léon Gérin. *Recherches sociographiques*, *4*(3), 291–312. https://doi.org/10.7202/055198ar

Résumé de l'article

« Le sentiment de malaise qui, depuis quelque temps déjà, s'est manifesté en divers quartiers et sous diverses formes, s'est affirmé de nouveau dernièrement sur la question de l'instruction publique. On n'est pas satisfait de la position qu'occupent les Franco-canadiens dans le monde agricole, industriel et commercial, et l'on s'en prend de cet état de choses à nos écoles et au clergé qui les contrôle. » Ces paroles, nous aurions pu les lire récemment dans un de nos journaux du Québec. Elles sont pourtant de Léon Gérin et servaient d'introduction à une série d'articles sur l'éducation dans le quotidien montréalais *La Minerve* du 31 octobre 1892. Mais elles peuvent encore être placées en exergue au début de cette communication.

Elles nous montrent en effet qu'à la fin du xix" siècle, le Canada français connaissait comme aujourd'hui une mise en question de sa position dans la Confédération. On s'inquiétait de la situation inférieure qu'occupaient les Canadiens français dans la vie économique canadienne. On cherchait à en analyser les causes et à en mesurer les conséquences. Comme aujourd'hui, le système d'enseignement était à cette occasion l'objet de critiques sévères : il apparaissait comme l'une des causes de la situation présente ; mais on y voyait aussi un espoir à la condition qu'il subisse une profonde réforme de structure.

On ne s'étonnera donc pas de voir Léon Gérin consacrer une partie de son œuvre aux problèmes de l'éducation. S'inspirant du cadre d'analyse de l'École de la Science sociale, particulièrement de de Tourville et Demolins, il a bien compris que l'éducation de la jeunesse posait des problèmes qui se situaient dans la ligne des monographies de familles qu'il avait entreprises. C'est ainsi qu'il fut conduit, d'une part à publier des études sociologiques et historiques sur l'enseignement dans la revue *La Science sociale* et dans le *Bulletin des recherches historiques,* d'autre part à exposer ses vues personnelles de façon plus simple et plus accessible dans les journaux du temps. On m'a demandé, pour faire suite à l'exposé d'ensemble de monsieur Falardeau, de présenter les recherches et la pensée de Léon Gérin sur cette question plus particulière de l'éducation. Moins connue que ses monographies, l'étude de Léon Gérin sur l'éducation n'en constitue pas moins, à mon sens, une des parties les plus importantes de son œuvre. C'est d'ailleurs sur cette question que Léon Gérin a proposé avec le plus de fermeté les réformes qu'il jugeait nécessaires. Car, en cette matière, il s'est affirmé réformateur tout autant que sociologue.

Aussi, pour rendre compte de la pensée de Léon Gérin telle qu'elle nous est apparue, nous analyserons, dans une première partie, l'interprétation sociologique qu'il a voulu donner de la situation de l'enseignement dans la province de Québec ; nous résumerons, dans une seconde partie, les réformes qu'il a proposées à la suite de ces études.

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1963

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION DANS L'ŒUVRE DE LÉON GÉRIN *

« Le sentiment de malaise qui, depuis quelque temps déjà, s'est manifesté en divers quartiers et sous diverses formes, s'est affirmé de nouveau dernièrement sur la question de l'instruction publique. On n'est pas satisfait de la position qu'occupent les Franco-Canadiens dans le monde agricole, industriel et commercial, et l'on s'en prend de cet état de choses à nos écoles et au clergé qui les contrôle. » [1] Ces paroles, nous aurions pu les lire récemment dans un de nos journaux du Québec. Elles sont pourtant de Léon Gérin et servaient d'introduction à une série d'articles sur l'éducation dans le quotidien montréalais *La Minerve* du 31 octobre 1892. Mais elles peuvent encore être placées en exergue au début de cette communication. Elles nous montrent en effet qu'à la fin du XIXe siècle, le Canada français connaissait comme aujourd'hui une mise en question de sa position dans la Confédération. On s'inquiétait de la situation inférieure qu'occupaient les Canadiens français dans la vie économique canadienne. On cherchait à en analyser les causes et à en mesurer les conséquences. Comme aujourd'hui, le système d'enseignement était à cette occasion l'objet de critiques sévères : il apparaissait comme l'une des causes de la situation présente ; mais on y voyait aussi un espoir à la condition qu'il subisse une profonde réforme de structure.

On ne s'étonnera donc pas de voir Léon Gérin consacrer une partie de son œuvre aux problèmes de l'éducation. S'inspirant du cadre d'analyse de l'École de la Science sociale, particulièrement de de Tourville et Demolins, il a bien compris que l'éducation de la jeunesse posait des problèmes qui se situaient dans la ligne des monographies de familles qu'il avait entreprises. C'est ainsi qu'il fut conduit, d'une part à publier des études sociologiques et historiques sur l'enseignement dans la revue *La Science sociale* et dans le

---

* Communication présentée lors de la séance commémorative organisée par l'Association canadienne des anthropologues, psychologues sociaux et sociologues de langue française à l'occasion du centenaire de la naissance de Léon Gérin, à l'Université Laval, Québec, le 2 novembre 1963. — Je désire remercier monsieur Jean-Charles Bonenfant, bibliothécaire de la Législature de Québec, qui m'a grandement facilité la consultation de certains articles de Léon Gérin.

1 Léon GÉRIN, « L'éducation », *La Minerve*, 31 octobre 1892.

Bulletin des recherches historiques, d'autre part à exposer ses vues personnelles de façon plus simple et plus accessible dans les journaux du temps.

On m'a demandé, pour faire suite à l'exposé d'ensemble de monsieur Falardeau, de présenter les recherches et la pensée de Léon Gérin sur cette question plus particulière de l'éducation. Moins connue que ses monographies, l'étude de Léon Gérin sur l'éducation n'en constitue pas moins, à mon sens, une des parties les plus importantes de son œuvre. C'est d'ailleurs sur cette question que Léon Gérin a proposé avec le plus de fermeté les réformes qu'il jugeait nécessaires. Car, en cette matière, il s'est affirmé réformateur tout autant que sociologue.

Aussi, pour rendre compte de la pensée de Léon Gérin telle qu'elle nous est apparue, nous analyserons, dans une première partie, l'interprétation sociologique qu'il a voulu donner de la situation de l'enseignement dans la province de Québec ; nous résumerons, dans une seconde partie, les réformes qu'il a proposées à la suite de ces études.

I

LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION DE LÉON GÉRIN

On trouve dans divers articles de Léon Gérin de brèves analyses des problèmes de l'enseignement au Canada français. Mais la pièce maîtresse de sa sociologie de l'éducation demeure la série de trois articles, totalisant une centaine de pages, qu'il publia en 1897 et 1898 dans la revue *La Science sociale* (volumes XXIII, XXIV, XXV) sous le titre : « La loi naturelle du développement de l'instruction populaire. Les causes sociales de la répartition des illettrés au Canada ». Ce sont d'ailleurs les principales idées de ces articles qu'il a soit annoncées soit résumées dans les autres parties de son œuvre.

Les discussions courantes sur l'enseignement ne portaient généralement, comme le constate Gérin, que sur les aspects politiques ou plus spécifiquement pédagogiques du problème. En bon sociologue, Léon Gérin se rend compte que l'éducation est d'abord un phénomène social, c'est-à-dire qu'elle est liée à des conditions socio-culturelles données et que c'est dans ce contexte qu'il faut la replacer pour comprendre et surtout expliquer sa situation réelle. Dans l'article déjà cité de *La Minerve* du 31 octobre 1892, Léon Gérin pose la question : « A-t-on songé que ce système scolaire, tout défectueux qu'il soit, est intimement lié à notre état social, qu'il répond exactement à la conception que notre population possède du travail et de la vie, et qu'avant de penser à réformer sérieusement les écoles, il va falloir opérer le changement des mœurs et des idées ? » C'est le programme de recherche admirablement résumé dans ce petit paragraphe que Gérin entreprend de réaliser dans ses articles de *La Science sociale*.

Disons tout de suite que, replacée dans l'ensemble de son œuvre, cette série d'articles est remarquable à au moins deux points de vue. Tout d'abord, Léon Gérin abandonne ici la méthode monographique chère à ses maîtres, qu'il a lui-même pratiquée et dont il a proposé un programme d'ensemble. Se libérant des limitations de cette méthode, il étudie les problèmes de l'enseignement en situant celui-ci dans le contexte de la société globale du Canada français et même du Canada. Cette étude nous permet donc de suivre la démarche de Gérin dans un sentier qui lui était beaucoup moins familier, où son œuvre nous apparaîtra sous un jour nouveau. En second lieu, malgré ses réticences à utiliser les données quantifiées, on verra ici Gérin en faire un usage assez considérable. Le Père Carrier, s.j., a dit la méfiance qu'entretenait Gérin à l'endroit des recensements et des autres enquêtes statistiques.[1] C'est à ma connaissance la seule étude où Gérin ait fait usage — quoique de façon limitée, comme nous le verrons — des données du recensement.

Gérin adopte en effet comme point de départ de son étude une constatation que le recensement de 1891 venait à nouveau de mettre en relief, à savoir l'infériorité de la province de Québec en matière de scolarisation. C'est le Québec qui, des huit provinces canadiennes, renferme la proportion la plus élevée d'illettrés, c'est-à-dire de personnes déclarant ne savoir ni lire ni écrire. Ce fait a frappé l'opinion publique et est abondamment commenté dans les journaux et dans d'autres publications. Non seulement constitue-t-il un aveu de l'échec du système d'enseignement, mais il symbolise et explique le retard du Canada français sur tous les plans. Les maîtres, le clergé et les hommes politiques sont critiqués pour avoir laissé se développer et se perpétuer un tel état de choses.

C'est ce fait que Gérin veut éclairer d'une lumière nouvelle en tentant de l'expliquer à l'aide de la méthode d'observation sociale qu'il a apprise de ses maîtres. En l'occurrence, la méthode consistera en une analyse comparée des comtés de la province de Québec, et même du Canada, pour dégager les conditions sociales et culturelles favorables ou défavorables à l'analphabétisme. La proportion d'illettrés est variable d'un comté à l'autre autant dans les autres provinces que dans le Québec. Une analyse de la composition de la population et des conditions de vie et de travail dans certains comtés devrait permettre de dégager certains facteurs d'explication.

Une loi sociale

Le recensement de 1891 fournissait le taux d'analphabétisme par comté et par groupe d'âges. Gérin n'entreprend pas une analyse de l'ensemble des groupes d'âges de chaque comté. Son étude porte sur la caté-

[1] Hervé CARRIER, s.j., *Le sociologue canadien Léon Gérin*, Montréal, Les Éditions Bellarmin, 1960, 69-70.

gorie de 10 à 19 ans, qu'il estime plus significative car elle constitue, dit-il, « le meilleur indice, à point donné, de la tendance plus ou moins forte d'un groupe de population vers l'instruction usuelle, »[1] c'est-à-dire la préparation technique et pratique aux différents métiers agricoles, industriels et commerciaux.

Lorsque les comtés de chaque province sont ordonnés suivant la proportion d'illettrés de chacun, une première constatation saute aux yeux. L'analphabétisme paraît assez étroitement lié aux conditions de travail de la population. Ce sont les comtés de pêche qui comptent le plus d'analphabètes, puis viennent les comtés d'exploitation forestière et minière, au troisième rang, les comtés de défrichement et d'agriculture isolée, enfin les comtés dont les structures économiques sont commerciales ou industrielles. Mais une observation plus soignée permet de dégager une autre constante beaucoup plus importante, que Gérin n'hésite pas à appeler une « loi sociale ».[2] Les comtés où l'on trouve les taux d'illettrés les plus élevés sont ceux où domine une seule industrie primaire, qu'il s'agisse de la pêche, de la forêt, des mines, de la colonisation ou de l'agriculture isolée. Lorsque l'activité commerciale ou industrielle domine, ou encore lorsqu'elle se mêle aux industries primaires, la proportion d'analphabètes baisse de façon notable.

Cette constatation, Gérin l'illustre abondamment par une longue étude des différents types de comtés d'après leur structure économique et industrielle. C'est ainsi que, par exemple, il nous montre comment le taux d'illettrés varie dans les comtés de pêche d'après les genres de pêcheries et les techniques employées. La pêche en haute mer amène les familles à se grouper en très petites communautés le long du littoral, à vivre isolées du reste du monde et coupées de contacts commerciaux. Par contre, la pêche au rivage, de par sa nature, s'intègre presque nécessairement à des structures commerciales. Dans le premier cas, le taux d'analphabétisme est très élevé ; il baisse remarquablement dans le second. Gérin poursuit la même analyse pour les comtés d'industrie forestière, de mines, de colonisation et d'agriculture. Dans tous les cas, la même constante apparaît, aussi bien dans les autres provinces canadiennes que dans le Québec. Qu'il s'agisse du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, de la Colombie-Britannique ou du Québec, l'industrie primaire laissée à elle-même est un facteur défavorable à l'instruction.

Gérin explique ce phénomène par les conditions de vie qui caractérisent les occupations primaires : isolement des familles ou des petites communautés, difficultés de communication, faible densité de la population ; travail

---

1 Léon GÉRIN, « La loi naturelle du développement de l'instruction populaire. Les causes sociales de la répartition des illettrés au Canada », *La Science sociale, XXIII*, juin 1897, 442-443.

2 *Ibid.*, 445.

routinier faisant surtout appel à la force musculaire et requérant peu d'initiative ; vie rude et simple ; conditions prolétariennes de survie économique. Autant de conditions qui, dans les mots de Gérin, « ne fournissent ni l'impulsion morale vers l'instruction, ni les ressources matérielles requises pour le maintien des écoles ».[1] Enfermés dans leur petit univers de pauvreté et de routine, les travailleurs des industries primaires ne peuvent pas voir l'intérêt et la nécessité de l'instruction ; ils n'ont d'ailleurs que de bien faibles moyens financiers pour ouvrir et développer des écoles, surtout dans un régime où l'initiative en matière scolaire appartient d'abord à la communauté locale. Par contre, dans les régions où les travailleurs des industries primaires doivent être en contact avec le commerce ou l'industrie, une concurrence s'établit qui oblige à développer plus d'initiative, à se mieux outiller ; les relations avec les commerçants ou les fabricants ouvrent de nouveaux horizons, obligent à apprendre et à se perfectionner. L'ensemble de la population se dégage alors de la routine, brasse des affaires, cherche à réussir et à améliorer son sort. Le besoin d'instruction se fait sentir plus vivement et l'on en voit la conséquence dans le recul de l'analphabétisme.

Toute cette première partie de l'étude de Gérin constitue une brillante analyse de géographie humaine, où l'auteur manifeste une connaissance approfondie des différentes régions de la province de Québec et du Canada, une information vaste et précise sur les différentes occupations, leurs techniques et leurs conditions de travail. On retrouve, à un autre niveau de description et d'analyse, le même esprit d'observation systématique et de synthèse auquel Gérin nous a habitués dans ses monographies de familles. Grâce aux renseignements qu'il a pu obtenir de fonctionnaires ou d'autres observateurs, ou qu'il a pu glaner dans ses lectures, Gérin décrit avec autant de précision les régions qu'il n'a pas visitées que celles qui lui étaient plus familières. Ceci dit, il faut cependant reconnaître que le chercheur moderne ne sera pas rassuré sur la validité statistique des conclusions de Gérin. Toutes les comparaisons entre les taux d'illettrés sont évidemment faites à l'œil, sans aucun test de signification. Mais ce qui est plus grave, c'est qu'on ne sait ni à partir de quel critère ni de quelle façon Gérin a classé les comtés en plus ou moins primaires et plus ou moins commerciaux ou industriels. Sans doute l'a-t-il fait sur la base de la connaissance personnelle qu'il avait d'un certain nombre de comtés ; peut-être l'a-t-il aussi fait d'après les renseignements fournis par le recensement. Il ne nous en dit malheureusement rien. Peu entraîné à l'analyse de données quantitatives, dont il se méfie d'ailleurs, Gérin garde l'esprit de l'étude monographique même dans l'analyse de vastes ensembles. Les statistiques du recensement lui servent de point de départ, « l'observation sociale » à la manière de LePlay et de Tourville vient vite prendre la relève.

---

[1] *Ibid.*, 450.

Les traditions culturelles des groupes ethniques

Cette première « loi sociale », Gérin doit constater qu'elle n'explique pas tout le phénomène. Le taux d'illettrés n'est pas toujours lié de façon parfaite aux conditions de travail et de vie des différents comtés. Ainsi, certains comtés de colonisation ou d'agriculture isolée sont beaucoup plus scolarisés qu'on s'y attendrait ; par contre, des comtés industrialisés le sont beaucoup moins qu'ils ne le devraient. Un deuxième facteur, qu'il faut maintenant isoler, vient donc recouper l'influence du premier. Ce second facteur, c'est, selon Gérin, « la race, sa formation antérieure, ses traditions »,[1] peut-être dirions-nous plutôt aujourd'hui les traditions culturelles des différents groupes ethniques.

Gérin considère que, du point de vue de ses origines raciales et ethniques, la population canadienne, de cinq millions à cette époque, se répartissait assez bien en quatre grands groupes. Le premier, celui des Indiens et des Nègres, souffre le plus de l'analphabétisme. Dans tous les comtés, les Indiens et les Nègres, lorsqu'on les isole, comptent le nombre le plus élevé d'illettrés, même dans les comtés les plus hautement scolarisés par ailleurs. Le second groupe, celui des Canadiens français et des Acadiens, compte un nombre beaucoup plus élevé d'illettrés que tous les anglophones. Ce fait peut être observé de deux façons. Tout d'abord, on remarque que la province de Québec a un taux d'illettrés plus élevé que toutes les autres provinces. C'est ainsi qu'en Ontario deux comtés seulement comptent plus de 2% d'adolescents illettrés, contre 15 dans le Québec. En Ontario également, 68 comtés sur un total de 90 ont un taux d'illettrés inférieur à 5% contre aucun dans le Québec où le taux le plus faible s'élève à 6.7%. La moyenne du taux d'illettrés pour l'Ontario est de 4.5% ; elle s'élève à 17% dans le Québec. En second lieu, dans les autres provinces canadiennes, notamment au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario, c'est dans les comtés où les Canadiens français sont concentrés que le taux d'illettrés est le plus élevé. Ainsi, les cinq comtés du Nouveau-Brunswick où les Canadiens français sont en grand nombre comptent le plus d'analphabètes ; en Nouvelle-Écosse, les comtés où l'on trouve le plus grand nombre d'Acadiens et de Canadiens français sont parmi ceux qui ont le taux le plus élevé d'illettrés ; et l'on peut en dire autant de la province d'Ontario.

Le troisième groupe, que Gérin appelle les Celtes anglophones, comprend les Écossais *Highlanders* et les Irlandais. Pour l'instruction, ce groupe marque une avance légère sur les Canadiens français, mais il est sensiblement en retard sur le quatrième groupe que Gérin appelle les Saxons, constitué des Anglais, des Écossais *Lowlanders*, des Irlandais de l'Ulster et de quelques Allemands du Nord. Ce groupe est le plus scolarisé de tous.

---

1 *Ibid.*, *XXIV*, novembre 1897, 357.

Les comtés où il est concentré ont un taux d'illettrés qui se maintient entre 2 et 6%.

Quelle explication donner à ce fait ? Celle que Léon Gérin avance peut se résumer par la formule suivante : le taux d'illettrés varie en proportion directe de la formation communautaire des groupes ethniques et en proportion inverse de la formation particulariste de ces groupes. Les groupes à traditions communautaires développent des attitudes de dépendance, d'apathie civique, de timidité, de routine ; la formation communautaire, ne développant pas le goût du succès personnel, ne pousse que faiblement vers l'instruction. Par contre, les peuples de tradition particulariste développent dans la population un esprit d'entreprise, de hardiesse, de combativité, d'initiative personnelle ; l'instruction apparaît alors comme l'une des conditions de succès dans la vie. Comme ce sont les Saxons qui ont poussé le plus loin cette formation particulariste, il n'est pas étonnant de constater l'intérêt qu'ils ont porté ici comme ailleurs à l'instruction. Les Canadiens français, d'autre part, maintenant de fortes traditions communautaires, ont peu compris ou mal compris la portée de l'instruction populaire.

On reconnaît ici aisément la distinction et les thèses chères à l'École de LePlay, particulièrement à de Tourville et Demolins. Cependant, Gérin a si bien su appliquer cette théorie aux problèmes de l'enseignement qu'il vaut la peine de serrer de plus près la démarche qu'il a suivie.

On peut dire qu'il applique successivement à trois ordres de faits cette théorie de la formation communautaire opposée à la formation particulariste. Tout d'abord à l'éducation familiale de l'enfant ; deuxièmement, à l'organisation civique de la collectivité ; enfin, au rôle des élites. Suivons Gérin dans l'analyse de ces trois ordres de faits.

Tout d'abord, les méthodes d'éducation dans les familles canadiennes-anglaises et canadiennes-françaises sont totalement différentes. Du côté canadien-anglais, Gérin, se fondant sur des souvenirs personnels de son enfance à Ottawa et sur les observations qu'il a pu faire dans les familles anglophones, montre comment toute l'éducation donnée aux enfants et aux adolescents cherche à développer la confiance en soi, la hardiesse, la débrouillardise, la combativité, le goût du succès personnel. Cet apprentissage se fait en trois étapes assez nettement distinguées. Dans la petite enfance, le jeune Canadien anglais ne subit pratiquement aucune contrainte. On le laisse explorer à sa guise, on accepte qu'il soit turbulent, on lui permet de laisser libre cours à son énergie et à son entrain. Une seule condition cependant : l'enfant doit apprendre tôt à n'être ni braillard ni douillet. C'est cette exubérance naturelle développée dans la première enfance qui sera canalisée dans la deuxième phase, sous la forme de la combativité, de la hardiesse, de la confiance en soi ; on apprendra à l'enfant à ne pas compter sur les autres, à se débrouiller par lui-même, à se défendre. On

développera en lui le sens de la dignité personnelle ; chez les Anglo-Canadiens, l'adulte sait écouter l'enfant avec attention et respecter son opinion. C'est de cette façon qu'on apprend à l'enfant à avoir ce que les Anglais appellent du *pluck*, c'est-à-dire de la confiance en soi et de la combativité. Avec l'adolescence, c'est-à-dire vers l'âge de 15 ou 16 ans, la méthode change. On fait comprendre à l'adolescent qu'il est temps qu'il fasse quelque chose, qu'il ne doit plus être à la charge de ses parents, qu'il doit gagner de l'argent et se lancer dans la vie. Le jeune entre dans l'industrie, le commerce ou les affaires ; et l'on ne craint pas de le voir commencer au bas de l'échelle. Mais on éveille son sens de l'initiative, son esprit d'entreprise ; on lui inculque le goût et la recherche du succès. En un mot, le *pluck* développé chez l'enfant devient du *push*, c'est-à-dire de l'initiative personnelle.

Cette méthode d'éducation a fait la preuve de son efficacité. Les riches Anglais, chefs d'entreprise, commerçants, *lumber kings*, sont tous partis de conditions très modestes pour s'élever par eux-mêmes à la fortune et au pouvoir.

Chez les Canadiens français, par contre, l'éducation des enfants est soit autoritaire, ayant pour but de développer l'esprit d'obéissance, la piété, les bonnes manières, soit erratique, sans ligne bien définie, obéissant plutôt à l'humeur des parents qu'à un objectif précis. D'une manière comme de l'autre, le jeune Canadien français est élevé d'une façon peu virile ; on étouffe son initiative, on n'encourage pas son esprit d'entreprise, on inhibe son énergie et sa fierté personnelle. De plus, la famille communautaire, appuyée elle-même sur la parenté et le voisinage, habitue ses membres à compter les uns sur les autres ; elle étouffe ainsi l'esprit d'entreprise, la prévoyance, le désir de s'élever soi-même et par soi-même. Alors que le jeune Canadien anglais s'enorgueillit d'être considéré comme un *pusher*, l'expression « se pousser » a un sens péjoratif chez les Canadiens français.

Le résultat de cette éducation est bien connu. À la campagne, le cultivateur est routinier, peu entreprenant, généralement pauvre ; Gérin le décrit comme étant « presque toujours un doux, un timide, un faux modeste ».[1] À la ville, les Canadiens français deviennent des manœuvres, des commis, de petits artisans, parfois de petits patrons. Ils ne se lancent pas dans le monde des affaires ou du commerce, ils ne prennent pas de risque dans l'industrie, ils ne s'aventurent pas dans les voies qui mènent à la richesse et au succès.

L'organisation civique

Les traditions communautaires ou particularistes qui caractérisent la vie familiale et baignent l'éducation de la jeunesse se répercutent évidem-

---

1 *Ibid.*, 388.

ment sur l'ensemble de la vie sociale. On les retrouve en particulier dans les attitudes du citoyen en tout ce qui concerne l'organisation des communautés locales. Les attitudes civiques sont très différentes chez les Canadiens anglais et chez les Canadiens français. Il est facile de constater que les Canadiens anglais ont plus que les Canadiens français « l'aptitude à s'associer et à s'organiser ». Ils ont su mettre sur pied et maintenir un grand nombre d'associations locales très actives, par lesquelles ils organisent la vie de la communauté, expriment leurs intérêts, cherchent les solutions à leurs problèmes. Il suffit d'avoir assisté aux réunions de ces associations pour voir avec quelle efficacité elles sont menées, comment chacun y participe activement et dans l'ordre.

Chez les Canadiens français du Québec et des autres provinces canadiennes, les associations sont à peu près inexistantes ; on observe dans la population une apathie et une passivité déplorables devant la chose publique. Les assemblées des cultivateurs canadiens-français sont toujours anarchiques et inefficaces : absence de président, incohérence de la procédure et des interventions, futilité des conclusions. Tous ceux qui ont quelque responsabilité locale se plaignent amèrement de cet état de choses.

Pour Gérin, l'explication est simple. L'initiative et l'esprit de progrès dont font preuve les Canadiens anglais dans la chose publique sont les mêmes qualités que l'on retrouve dans leurs entreprises individuelles et dans le reste de leur vie. C'est, dit Gérin, « la même faculté appliquée à un autre ordre de faits. »[1] Paradoxalement, la formation particularistе, loin d'être anarchique ou même individualiste, conduit à un civisme actif et efficace ; c'est plutôt la formation communautaire qui tend à miner l'action civique. Elle inhibe l'esprit d'initiative autant sur le plan public que dans la vie privée. Elle empêche les individus de s'élever au-dessus des autres et elle coupe ainsi à la racine le développement d'un leadership local.

L'organisation du système scolaire étant laissée à l'initiative locale, on comprend que les attitudes différentes des Canadiens français et des Canadiens anglais influent directement sur l'instruction publique. Chez les Canadiens français, l'absence d'esprit civique découlant des traditions communautaires explique en particulier deux traits du système scolaire québécois. Tout d'abord, celui-ci n'est pas une production du milieu social canadien-français, qui n'a pas su inspirer ou développer un système d'enseignement qui lui soit propre, du moins dans l'enseignement public. Le système que nous connaissons est d'inspiration saxonne et a été plus directement emprunté de l'État de New-York aux États-Unis.

En second lieu, l'histoire de l'enseignement dans le Québec montre combien l'apathie, les querelles et les discussions stériles ont toujours

---

[1] *Ibid.*, *XXV*, juin 1898, 490.

dominé la gestion des affaires locales et arrêté les progrès de l'éducation. L'instruction publique est insuffisante parce que les contribuables autant que les commissaires d'écoles ont été guidés par la parcimonie, l'étroitesse de vue et la mesquinerie qui ont toutes eu pour conséquence la dégradation des écoles. On en trouve un bon indice dans le fait qu'au Québec les salaires des institutrices des écoles protestantes sont en moyenne une fois plus élevés que ceux des institutrices catholiques ; en Ontario, les salaires des maîtres sont deux fois plus élevés que ceux des enseignants des écoles catholiques du Québec. Aussi, trouve-t-on ici un corps enseignant laïc de bien piètre qualité, tant du point de vue intellectuel qu'humain, instable et sans préparation.

Il est une autre conséquence de la formation communautaire à laquelle Gérin accorde une grande importance, c'est l'absence d'élites locales. Nous *y* avons déjà fait allusion brièvement, mais il faut *y* revenir car Gérin *y* consacre plusieurs pages de son étude. Voici comment il présente lui-même le problème :

> « La formation communautaire empêche la plupart des individus dans chaque groupe de s'élever suffisamment pour bien saisir les questions d'ordre supérieur et d'intérêt général ; ils s'abstiennent forcément. D'autre part, ils sont peu disposés à accepter la direction des plus capables de leur classe, dont la situation matérielle et la culture intellectuelle, peu différentes des leurs, ne leur en imposent pas assez. Ils se retournent de préférence vers les classes qui ont sur la leur quelque supériorité palpable, incontestable, par exemple le caractère sacré du prêtre, l'instruction et l'aptitude à la parole des membres des professions libérales. Toutefois . . . la direction des classes instruites fait souvent défaut à la classe populaire et reste souvent inefficace. » [1]

Cette situation a particulièrement profité à deux classes dirigeantes, le clergé et les hommes politiques. Mais Gérin veut montrer que ni l'une ni l'autre ne sont aptes à résoudre les problèmes d'enseignement qui se posent au Canada français.

L'influence du clergé

« La classe dirigeante traditionnelle des Canadiens français, c'est le clergé », dit Gérin.[2] Il exerce une influence dans toute la vie sociale, politique et économique du Canada français, surtout dans l'enseignement. Il remplit un rôle considérable dans l'école primaire, où il est présent par le prêtre, les religieux, les religieuses ; le curé est souvent président de la commission scolaire locale, qu'il influence de toute façon ; le clergé a en main tout l'enseignement secondaire du collège classique et l'enseignement supérieur de l'Université ; il dirige enfin tout l'enseignement public du

---

1 *Ibid.*, 493-494.
2 *Ibid.*, 498.

fait que l'épiscopat au complet siège au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et en constitue la moitié des membres.

Tout en reconnaissant que le clergé a exercé de diverses manières une influence heureuse en propageant l'instruction, Gérin considère que son influence a contribué à la mésadaptation du système d'enseignement à la société moderne. Et cela de trois manières. Tout d'abord le clergé a contribué à fausser le système en valorisant trop l'instruction supérieure. Comparée à l'Ontario, la province de Québec dépense beaucoup plus pour les institutions supérieures, c'est-à-dire les collèges et les universités, que pour les écoles publiques élémentaires. Les collèges classiques en particulier ont été, dit Gérin, « l'objet de la sollicitude et de l'admiration de la masse de la classe dirigeante canadienne-française ».[1] Les curés et les professionnels ont entouré ces collèges de leur soin et de leur attention, au détriment de l'instruction publique élémentaire. Or, c'est cet accent trop fort mis sur les collèges qui a entraîné une négligence grave de la préparation technique et professionnelle de la population. On n'a rien fait, ou à peu près, pour préparer la jeunesse aux métiers commerciaux, industriels et agricoles. Plus encore, on voit même des institutions professionnelles (par exemple les écoles commerciales) se transformer en collèges classiques, ou recruter des élèves pour ces collèges. Déjà en 1892, Léon Gérin avait écrit dans *La Minerve* que le « trait saillant (du système scolaire de la province de Québec) c'est, d'une part, l'insuffisance notoire de l'enseignement primaire, commercial et spécial ; de l'autre le développement exagéré et le caractère peu pratique de l'enseignement supérieur. Tous, à peu près, nous sommes d'accord sur ce point ; nous ne différons que sur certains détails et sur les moyens de réforme. »[2] Cette critique paraît d'ailleurs revenir souvent dans les journaux du temps. Gérin la partage et cherche ici à l'expliquer.

En second lieu, Gérin reproche au clergé de diriger l'enseignement plus en vue de la préparation de religieux que de laïcs. Cette orientation est évidente dans les collèges classiques tout particulièrement, où les études sont conçues dans ce sens, aussi bien que le règlement et le climat qui y règne. Mais on la retrouve même dans les écoles spéciales et dans les écoles de commerce, où se fait le recrutement des communautés enseignantes ; on la retrouve même à l'école primaire où, nous dit Gérin, « la matière principale, la seule dont l'enseignement ne soit jamais négligé, c'est le petit Catéchisme ».[3]

Enfin, le clergé a donné à l'enseignement ce que Gérin appelle un « sens compressif », qui rend le jeune Canadien français inefficace et incapable de prendre pied dans le monde moderne. Il faut ici lire au complet

1 *Ibid.*, 504.
2 *La Minerve*, 31 octobre 1892.
3 *La Science sociale, XXV*, 505.

la description, peut-être un peu caricaturale, que Gérin nous donne du finissant de collège classique.

« Le jeune Canadien français qui, à la fin de son cours d'études, se trouve brusquement, sans protection spéciale, forcé de gagner sa vie, offre, en général, un spectacle assez lamentable. Ce garçon de vingt ans, après huit années d'internat, n'est pas du tout préparé à entreprendre la lutte, dans un monde à l'écart duquel il a été tenu le plus possible, et dont il ignore les conditions. Il lui faudrait de l'aplomb, de la confiance en lui-même, et il ne sait pas se présenter, il est gauche et timide. Au collège, comme à la petite école, on lui a inculqué, comme vertu principale, la soumission à la règle et le respect automatique du supérieur. Il lui faudrait être actif, savoir se remuer ; mais l'insouciance, l'habitude de la flânerie se sont implantées chez lui au cours de ces interminables études. Son instruction, plutôt théorique que pratique, plutôt littéraire que scientifique, lui ferme la porte des carrières industrielles. Il se présentera peut-être dans un bureau d'avocat, pour y faire les écritures ; on lui demandera s'il sait la sténographie, s'il peut se servir du clavigraphe. Non, mais il a le prix de composition, et s'entend assez bien à faire les vers. On lui demande s'il parle couramment l'anglais. Assez mal, mais il a lu à peu près César dans le texte et il déchiffre Xénophon à l'aide du dictionnaire. Familier avec les dissertations de Tongiorgi et Zigliara, il est incapable de faire un accusé de réception convenable ou de distinguer un chèque d'un billet à ordre. Après quelques démarches infructueuses, le jeune homme, de désespoir, ira peut-être se réfugier dans le collège d'où il vient de sortir, ou dans quelque communauté religieuse. En tout cas, il souffrira longtemps de la fausse direction qui lui a été imprimée au début. » [1]

On comprend, après cette longue citation, que ce que Gérin appelle « le sens compressif et traditionnel » que le clergé a donné à l'éducation, c'est en d'autres termes la formation communautaire. L'influence du collège joue dans le même sens que celle du milieu familial qu'elle vient en quelque sorte parfaire. Au lieu de développer l'initiative personnelle, et donner du *push*, elle ancre le jeune dans des habitudes de soumission, de subordination, de conformisme, même d'apathie. Le clergé, confronté à de nombreuses critiques, a bien fait un effort pour adapter son enseignement aux exigences de la société moderne. Mais dans l'esprit de Gérin, cet effort, bien que louable, ne peut mener à une réforme véritable pour une raison fondamentale : le clergé, par sa nature même, doit donner à l'enseignement un caractère trop spécial pour répondre aux besoins modernes. Le clergé forme en effet une corporation ayant ses intérêts propres, sa mentalité et une orientation de vie qui le caractérise. Son influence sur l'enseignement se fait donc sentir dans le sens même de ce qu'il est. Et c'est là, comme le dit Gérin, « le nœud de la question » ; on ne peut confier l'instruction publique de l'ensemble de la population à une corporation ayant des intérêts trop particuliers. C'est en ce sens qu'il conclut : « Les institutions du clergé ont un caractère trop spécial pour jouer le rôle de mécanisme général d'éducation. La formation même du clergé est trop spéciale, pour qu'il puisse détenir à la satisfaction de tous la direc-

[1] *Ibid.*, 505.

tion exclusive de l'enseignement. Et cela est vrai surtout au sein d'une société comme le Canada français, en voie de perdre son ancienne simplicité d'organisation. » [1]

La classe politique

Les hommes politiques, la deuxième classe dirigeante du Canada français, ne peuvent non plus opérer la réforme de l'enseignement, presque pour les mêmes raisons. Comme le clergé, les hommes politiques, par les partis auxquels ils adhèrent, forment eux aussi une véritable organisation corporative très forte. Chaque parti politique a son administration, ses chefs, sa hiérarchie, ses fonds, ses financiers, ses meneurs. C'est d'ailleurs, selon Gérin, cette puissante organisation corporative des partis politiques, liée au type communautaire de famille, qui a favorisé au Canada français la prolifération de ce que nous appelons aujourd'hui le « patronage ».

Cette nouvelle classe dirigeante des hommes politiques est en gain de vitesse. L'influence du clergé se fait surtout sentir dans les milieux traditionalistes des campagnes, tandis que l'industrialisation et l'urbanisation favorisent le pouvoir des hommes politiques. Aussi, avec le développement économique de la province, Gérin ne craint-il pas d'affirmer que la classe politique, « c'est la force sociale nouvelle et grandissante ».[2]

Jusqu'ici, nos hommes politiques ont exercé une influence secondaire dans l'enseignement, qui était dominé par le clergé. Mais voici que les hommes politiques expriment clairement l'intention d'entrer dans ce domaine. Pour comprendre les inquiétudes de Léon Gérin, peut-être faut-il se replacer dans le contexte où il écrivait. On se rappelle qu'au lendemain de la Confédération, le gouvernement de la province de Québec dirigé par P.-J.-O. Chauveau avait remplacé l'ancien poste de surintendant de l'Instruction publique, qui existait depuis 1841, par celui d'un ministre de l'Instruction publique. Le ministère de l'Instruction publique eut la vie assez courte puisque la loi de 1868 fut abrogée par le gouvernement de l'ultramontain Boucher de Boucherville dès 1875. En 1897, au moment où Gérin rédige son article, le gouvernement libéral de la province de Québec, dirigé par Marchand, a proposé une loi pour remplacer à nouveau le poste de surintendant par celui d'un ministre de l'Instruction publique. Devant la résistance conjuguée de l'épiscopat et du Conseil législatif, le gouvernement a dû faire machine arrière et retirer sa loi. Mais au moment où Gérin rédige son article, la rumeur publique veut que le gouvernement présente de nouveau cette loi et en force l'adoption.

---

1 *Ibid.*, 507.
2 *Ibid.*, 509.

Ces faits ont encore aujourd'hui une résonance étrangement familière ! Aussi est-il amusant de les entendre raconter par Gérin lui-même :

« La réforme scolaire était un article important du programme du parti libéral de la province de Québec, parti au pouvoir à la suite des élections de 1896. À la dernière session de la législature, le nouveau gouvernement soumit un projet de refonte des lois de l'éducation, et le trait saillant de cette refonte, c'est la suppression du Surintendant de l'Instruction publique et son remplacement par un Ministre de l'Instruction publique. Sous l'ancien régime, c'est le Surintendant qui est chargé d'appliquer la loi et de distribuer les sommes votées par le législateur pour les écoles, et le surintendant en cela est soumis à la direction du Conseil de l'Instruction publique, c'est-à-dire, virtuellement du haut clergé. En vertu de la nouvelle loi, la mise en force des règlements et la distribution des deniers seront confiées à un ministre relevant de la Chambre élective et indépendant du Conseil de l'Instruction publique. Celui-ci deviendra un rouage de second ordre. Votée par la Chambre élective, cette mesure a été rejetée une première fois par le Conseil législatif, mais il est assez probable que, dans un avenir plus ou moins rapproché, elle deviendra loi. » [1]

Léon Gérin est loin d'être sympathique à cette nouvelle législation du parti libéral. Il craint qu'elle n'ait des effets néfastes sur le système scolaire, et s'y oppose pour cinq raisons principales.

1° Il prévoit que l'administration scolaire sera viciée par l'esprit de parti qui règne autant dans la population que dans les partis politiques.

2° Il craint que la gestion de l'éducation ne subisse ce qu'il appelait élégamment « les influences inséparables de la politique alimentaire » ! Il invoque à ce sujet l'exemple du ministère de la Colonisation et ne voudrait pas que l'éducation soit administrée de la même façon et marquée des mêmes scandales.

3° Gérin se méfie de la centralisation et de l'absolutisme politique. Il voit dans cette législation une menace directe aux commissions scolaires qui seront appelées à disparaître. De plus la liberté individuelle en souffrira : le gouvernement ne parle-t-il pas déjà de rendre l'instruction obligatoire et d'assurer la gratuité de l'enseignement, mesures que Gérin juge dangereuses.

4° Gérin prévoit que la classe politique, tout comme le clergé, continuera à favoriser l'enseignement supérieur aux dépens de l'instruction publique de la population. Les dirigeants politiques sont eux-mêmes issus des collèges classiques, ils ont été façonnés et marqués par eux et ils partagent avec le clergé la même admiration pour ce type d'enseignement.

5° Les hommes politiques ayant été formés dans l'enseignement classique ne comprendront pas qu'ils doivent favoriser la formation technique et professionnelle de la population. Ils vivent eux-mêmes en dehors de ce que Gérin appelait « les arts usuels », ils n'en voient pas l'importance et ne comprennent pas combien l'intérêt national en dépend.

---

[1] *Ibid.*, 511.

Pour toutes ces raisons, il ne faut pas confier aux hommes politiques la responsabilité de l'instruction publique. Ce serait retomber dans la même ornière, car on s'en remettrait encore à une autre corporation particulière du soin d'assurer l'intérêt de la collectivité. Or, le système d'enseignement, pour répondre aux conditions de la société présente, exige des réformes profondes. Gérin voit bien que l'enseignement passe par une période de transition importante, par suite de l'évolution sociale et économique du Canada français. Le système d'enseignement du Québec a été hérité de l'Ancien Régime, il a été établi ici sous le régime français à peu près tel qu'il existait à ce moment-là en France. Il a perduré « grâce à la forte organisation corporative du clergé qui favorise l'esprit de tradition ; grâce aussi au type communautaire de la famille rurale canadienne-française, peu favorable aux innovations et peu portée tout d'abord à s'adapter aux conditions nouvelles. Toutefois, ce double rempart a fini par être débordé. La population des villes et des campagnes avoisinant les grandes villes est entrée dans le mouvement agricole, industriel et commercial nouveau, s'est trouvée soumise aux conditions de vie à la fois moins stables et moins étroites résultant de l'évolution des arts mécaniques. Dès lors, l'insuffisance de l'ancien régime scolaire et des anciens procédés d'éducation s'est fait vivement sentir. De là cette crise de l'éducation, qui atteint aujourd'hui le point aigu. »[1] C'est cette préoccupation d'adapter le système d'enseignement aux exigences de la société en transformation qui inspirera les réformes que Gérin va maintenant proposer.

Mais avant d'aborder cette deuxième partie, ne faut-il pas s'arrêter un moment pour admirer cette étude profondément sociologique ? Avant Durkheim, généralement reconnu comme le premier sociologue de l'éducation, Léon Gérin a tracé les grandes lignes d'une sociologie de l'éducation du Canada français et même d'une sociologie générale de l'éducation. S'inspirant de ses maîtres, qui accordaient à l'éducation une importance primordiale dans la vie sociale, Léon Gérin a su mieux qu'eux faire de la question une analyse à la fois serrée et large. Il a bien vu que le système d'enseignement est axé sur la définition d'un type idéal d'homme, que cette définition résulte d'une part des conditions de travail et des conditions de vie auxquelles on veut ou on croit le préparer, qu'elle découle d'autre part des valeurs dominantes qui inspirent une société. C'est là le point de départ d'une véritable sociologie de l'éducation ; c'est aussi grâce à l'éclairage qu'elle en tire qu'elle peut rendre quelque service.

Ainsi conçue, la sociologie de l'éducation doit contribuer à une meilleure connaissance de la société globale et s'en inspirer du même coup. C'est bien la leçon que nous donne Gérin. N'est-il pas frappant qu'après avoir entendu ce trop court résumé de son étude, nous ayons le sentiment

---

1 *Ibid.*, 508.

de mieux connaître la société canadienne-française du début du siècle? Pour expliquer le système d'enseignement, Gérin a fait un exposé de géographie économique et sociale du Canada français, il en a décrit les traditions culturelles et les valeurs dominantes, il a analysé les attitudes psycho-sociales et la mentalité de la population. Son analyse des problèmes de l'enseignement débouche sur une véritable sociologie du Canada français.

Sans doute peut-on dire que son étude est inspirée souvent plus par l'impressionnisme que par une analyse méthodique et précise. Mais comment en tenir rigueur à son auteur lorsqu'on songe qu'en cette même année 1898, il publiait dans les *Mémoires de la Société royale* sa monographie si minutieuse et détaillée sur l'habitant de Saint-Justin? À la vérité, cette coïncidence vient plutôt éclairer d'un jour nouveau l'œuvre et la personnalité de Léon Gérin. Fonctionnaire qui ne consacrait que ses loisirs à la recherche, il a quand même su mener de front deux études si différentes à la fois par la méthode utilisée, l'esprit qui les animait et l'ampleur des sujets.

On peut cependant regretter que Léon Gérin se soit enfermé dans le cadre théorique qui lui était proposé par ses maîtres français, en particulier de Tourville et Demolins. Ce serait pourtant injuste de le lui trop reprocher. Je voudrais en particulier souligner trois aspects positifs. Tout d'abord, malgré les limitations inhérentes à la dichotomie « formation communautaire – formation particulariste », on doit avouer que Léon Gérin en a fait une utilisation astucieuse et pénétrante. Il a su tirer de cet instrument d'analyse bien imparfait une perception aiguë et pleine de réalisme de la vie sociale et de la mentalité des Canadiens français. Il a même su en tirer une explication plausible des déficiences du système d'enseignement du Canada français et même de la situation du groupe canadien-français en Amérique du Nord. Entre les mains de Léon Gérin, cette classification trop simple devient vivante et prend une signification nouvelle. On en est même parfois inquiet, car on se demande si Gérin utilise ces notions à la façon de deux types purs qui lui permettent de classifier et mieux décrire des conduites, ou s'il n'a pas systématiquement jugé communautaire tout ce qui était canadien-français et particulariste tout ce qui était canadien-anglais. En second lieu, la *Nomenclature* de de Tourville, dont s'inspirait Gérin, lui a permis de faire une analyse globale des problèmes de l'enseignement au Canada français. Il est assez extraordinaire en effet que, transposée dans la terminologie de la sociologie moderne, l'analyse de l'éducation menée par Gérin a porté aux niveaux à la fois des structures socio-économiques, des institutions sociales, de la culture et de la psychologie collective. C'est ainsi que Léon Gérin a su percevoir les problèmes de l'enseignement dans leur contexte le plus complet, celui de la société globale et de ses ensembles les plus larges.

Enfin, j'aime beaucoup cette mise en garde que nous sert Gérin à l'endroit d'une sociologie de l'éducation qui tend peut-être trop à privilégier l'influence de l'école. La spécialisation à l'intérieur de la sociologie nous amène à distinguer la sociologie de l'éducation de la sociologie de la famille et de la sociologie de la jeunesse. Léon Gérin nous rappelle avec raison que nous touchons toujours une même réalité sous des aspects différents et que l'on ne peut isoler l'enseignement des influences familiales et de ce que l'on appelle aujourd'hui la culture de la jeunesse.

II

LES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION PROPOSÉES PAR LÉON GÉRIN

L'analyse sociologique de Léon Gérin laisse déjà deviner les réformes qu'il a proposées pour hausser le niveau d'éducation des Canadiens français. Ces réformes, il en a esquissé quelques-unes dans l'article que nous venons d'analyser ; il a aussi exprimé sa pensée à diverses reprises dans des conférences ou dans les articles qu'il a publiés, tout particulièrement dans la série de sept articles qui ont paru dans *La Minerve* entre le 31 octobre et le 24 novembre 1892.

On peut dire que Léon Gérin propose des réformes à trois niveaux. Tout d'abord pour les structures économiques de la province ; en second lieu dans le système d'enseignement lui-même ; enfin, dans la mentalité et les habitudes de la population canadienne-française.

Nous avons vu que, selon Gérin, les conditions de travail influençaient l'attitude de la population à l'endroit de l'enseignement. Si ce qu'il appelait sa loi sociale se vérifie assez bien dans le Québec et les autres provinces, il est important de développer par différents moyens une économie industrielle et commerciale dans les régions qui ont été dominées jusqu'ici par l'industrie primaire. C'est ainsi que Gérin propose, par exemple, d'installer des industries du bois dans les régions forestières et des conserveries dans les régions de pêche. Mais il ne nous dit ni qui devra prendre cette initiative, ni de quelle façon elle devra se réaliser. D'ailleurs, dans l'esprit de Gérin, cette proposition ne paraît pas avoir une importance première. On verra que ce mouvement d'industrialisation résultera, selon lui, d'autres facteurs auxquels il accorde une bien plus grande importance. Aussi, ne s'attache-t-il pas à développer beaucoup cette première idée.

En ce qui concerne le système d'enseignement, Gérin a diagnostiqué des maux précis pour lesquels il propose certaines solutions. Selon lui, le défaut le plus grave du système d'enseignement québécois, c'est de favoriser une élite intellectuelle au détriment de la masse de la population.

Il faut donc procéder à une réorientation en faveur de l'école élémentaire publique. Il propose à cette fin de retrancher les subventions que le gouvernement accorde aux collèges classiques, pour distribuer cet argent au profit de l'enseignement élémentaire. Il propose aussi que l'on procède, comme on le fait déjà ailleurs, au regroupement des petites écoles beaucoup trop nombreuses et que l'on organise à cette fin le transport collectif des élèves. Si l'on peut maintenant transporter en toute saison le lait vers les fromageries et les beurreries, pourquoi, se demande Gérin, ne réussirait-on pas de même avec les enfants ? Enfin, Gérin propose d'organiser des conférences dans les campagnes pour éveiller l'intérêt des « habitants », leur faire prendre conscience de leurs responsabilités et leur faire accepter les charges financières nécessaires.

Ces réformes ne seront cependant possibles qu'à deux conditions. La première, c'est qu'il y ait à Québec une personne ayant assez d'autorité pour exercer une influence décisive sur l'ensemble du système d'enseignement, en particulier pour briser les oppositions des intérêts privés et secouer la routine de la population. Mais on a vu que Léon Gérin n'accorde pas sa confiance à un homme politique pour exercer cette fonction. D'un autre côté, le Conseil de l'Instruction publique est trop considérable et trop complexe pour remplir ce rôle ; il est de plus entre les mains du haut clergé catholique. C'est au surintendant de l'Instruction publique que Gérin propose d'attribuer le pouvoir et le prestige nécessaires pour exercer cette action sur l'enseignement, « sous la haute direction du Conseil de l'Instruction publique ».

En second lieu, même si le surintendant de l'Instruction publique est investi de pouvoirs étendus, il devra pouvoir compter sur la collaboration active du clergé local. Celui-ci exerce déjà une influence, par les institutions qu'il a créées et l'esprit qu'il insuffle dans la population. Gérin fait appel à lui pour qu'il s'associe vraiment à l'œuvre du surintendant en vue de développer l'éducation du peuple et surtout une éducation plus pratique. On s'étonne que Gérin, après avoir été si sévère à l'endroit du clergé dans son analyse sociologique, propose maintenant de l'associer à l'œuvre du surintendant. Il faut sans doute y voir une attitude de réalisme, à une époque où une très forte proportion des enseignants étaient des prêtres, des religieux et des religieuses. On peut cependant se demander pourquoi Gérin n'a pas poussé plus loin en ajoutant une troisième condition, qui aurait été la formation d'un personnel enseignant laïc pour les écoles élémentaires publiques. Puisque ce sont ces écoles que Gérin veut valoriser et mettre entre les mains de personnes désintéressées et pratiques, comment n'a-t-il pas vu le rôle qu'auraient pu jouer les écoles normales publiques ? Toute l'analyse qu'il a faite des déficiences de l'enseignement conduisait, me semble-t-il, à proposer une revalorisation du maître laïc dans l'enseignement public. Pourquoi s'est-il arrêté au bord de la con-

clusion où le menait son étude ? La réponse nous est peut-être fournie par une remarque que faisait Léon Gérin dans son discours de 1901 à la Société royale du Canada intitulé « Notre mouvement intellectuel » où il se désolait de ce que « l'arrêté récent du Conseil de l'Instruction publique dont l'objet était de fixer un minimum d'appointements de cent dollars par année pour tout instituteur ou toute institutrice dans la province de Québec a dû être révoqué, les autorités reconnaissant après coup qu'il ne leur serait pas possible d'obtenir l'exécution de la mesure ».[1] Avant de former un personnel enseignant laïc condamné à vivoter, Gérin croyait plus réaliste de transformer les attitudes de la population.

Car c'est bien à ce niveau, celui des attitudes et de la mentalité, que Léon Gérin accorde l'importance primordiale. Il est persuadé qu'il est inutile de changer le système scolaire, de transformer les écoles, d'ouvrir un secteur d'enseignement technique ou spécialisé, aussi longtemps qu'on n'aura pas modifié l'esprit du peuple. C'est le système de valeurs du Canada français qui est mis en cause, dont il faut entreprendre la réforme radicale. C'est lui qui est à la source des déficiences du Canada français tant en matière d'enseignement que dans tout le reste. Comme il le dit encore : « Il ne s'agit de rien moins que de changer l'orientation sociale tout entière . . . Présentement, tout est orienté chez nous en vue de la jouissance et du contentement de peu ; il faudrait que, par un mouvement d'ensemble, tout s'orientât en vue du travail intense et de la production de la richesse. » [2] Et cela, par le développement d'une qualité qui manque aux Canadiens français, l'initiative privée, c'est-à-dire le goût de l'entreprise, la recherche du succès, l'agressivité et la combativité. C'est par manque d'initiative que les nôtres se sont cantonnés dans des positions inférieures et qu'ils s'éloignent de l'éducation. Si l'on veut voir les Canadiens français prendre pied dans l'industrie et le commerce, s'enrichir dans l'agriculture, il faut faire de chaque individu un *pusher* qui ait l'ambition de réussir et de s'élever ; ainsi se constitueront « une classe dirigeante dans les arts usuels » et une classe ouvrière formée de travailleurs « mieux dressés au travail, à l'effort calculé, plus désireux d'améliorer leur condition par une pratique plus développée et mieux entendue des arts usuels ».[3] C'est là, pour Gérin, la réforme fondamentale, sans laquelle tout autre effort sera pratiquement inutile.

Or, c'est la conviction profonde de Léon Gérin que cette tâche ne revient pas à l'école. Celle-ci a pour fonction de meubler l'intelligence en fournissant les connaissances nécessaires. Mais elle ne peut pas donner à l'enfant la conception de la vie, la direction, l'orientation, en un mot le

---

1 « Notre mouvement intellectuel », *Mémoires de la Société royale du Canada*, 2e série, VII, 1901, 170.

2 *La Minerve*, 8 novembre 1892.

3 *La Science sociale, XXV*, 517-518.

caractère qui fera de lui un homme actif et efficace. Bien plus, Léon Gérin se méfie de l'école qui peut avoir une influence contraire à celle qu'il souhaite, car il croit que les études trop prolongées étouffent l'esprit d'initiative et inculquent à l'adolescent une mentalité de tutelle qu'il gardera tout le reste de sa vie. Aussi, Gérin s'attaque-t-il à ceux qui voient dans le développement d'un enseignement technique et professionnel la panacée à tous les maux du Canada français.

Utilisant l'exemple de la France, Léon Gérin montre comment l'enseignement technique qu'on y a développé à différents niveaux n'a servi finalement qu'à former un plus grand nombre d'aspirants fonctionnaires. Pourtant, les capitaux et les occasions ne faisaient pas défaut à ces jeunes Français pour se lancer dans l'agriculture, l'industrie ou le commerce. Ce qui leur manquait, c'était les qualités d'initiative que le milieu ne leur avait pas données. Et Gérin de conclure : « L'enseignement spécial n'a pas corrigé (en France) l'influence pernicieuse du milieu, il l'a plutôt favorisée. » [1]

Deux institutions peuvent donner à la jeunesse les qualités que souhaite Léon Gérin. La première, c'est la famille. C'est elle qui atteint directement l'individu, qui lui imprime son orientation la plus ferme dans la vie, qui lui inculque les qualités de base qui feront de lui un homme actif ou apathique, entreprenant ou routinier. L'école ne viendra que compléter l'œuvre de la famille en fournissant à l'enfant les connaissances dont il aura besoin. Mais elle ne peut suppléer au milieu familial qui peut seul imprimer à la personne une attitude intérieure dynamique et active.

La seconde institution, c'est l'atelier, dans son sens le plus large, c'est-à-dire « le lieu où s'accomplissent les opérations spéciales de chaque métier ou de chaque profession ». Les Canadiens français, comme les Français d'ailleurs, ont accordé beaucoup trop d'importance à l'école, au détriment de l'atelier. C'est ce que Gérin appelle le danger de « l'école envahissante » qui a formé plutôt des mandarins que des hommes pratiques et actifs.[2] On a conçu l'atelier comme un complément de l'école, alors que c'est en réalité l'école qui doit venir compléter l'atelier.

S'inspirant carrément des travaux d'Edmond Demolins, de Paul de Rousiers et de Paul Bureau sur la supériorité des Anglo-Saxons, Léon Gérin propose d'imiter ceux-ci en écourtant la période des études. À l'âge de 15 ou 16 ans, l'adolescent devrait entrer dans le monde pratique par un apprentissage en atelier. C'est là qu'il fera face aux problèmes réels de la vie, qu'il devra développer, non seulement ses aptitudes manuelles et intellectuelles, mais aussi les qualités d'homme qui feront de lui un lutteur. Comparant les résultats de l'éducation d'une part en Angle-

1 *La Minerve*, 3 novembre 1892.

2 *La Minerve*, 24 novembre 1892.

terre et aux États-Unis, d'autre part en France, Gérin invite ses concitoyens à se libérer de l'exemple d'une France trop scolaire, pour prendre modèle sur un monde anglo-saxon plus pratique qui a fait la preuve que l'apprentissage dans les « arts usuels » doit se faire pendant l'adolescence et en dehors des cadres de l'école.

On voit donc pourquoi Gérin n'accorde que peu d'intérêt à la réforme socio-économique et qu'une importance secondaire à la réforme du système d'enseignement. C'est qu'à son avis la source du mal n'est pas là, elle est en chaque individu, dans ses réactions psychologiques les plus profondes. C'est dès l'enfance et l'adolescence qu'il faut entreprendre la formation du caractère de l'enfant par les institutions qui le touchent de plus près et qui peuvent le mieux lui donner cette formation. Dans cette tâche, l'école vient en troisième place, après la famille et le milieu de travail de l'atelier.

Obsédé par l'exemple anglais, méfiant à l'endroit de l'État, entraîné à la méthode monographique, c'est donc vers les structures micro-sociologiques que Gérin se tourne pour trouver les solutions aux problèmes qu'il a posés. C'est à la famille qu'il demande de se transformer pour changer l'individu. Et c'est ainsi que s'opérera l'évolution de la société entière. Sigmund Freud n'aurait pas mieux dit !

On voit ici la faiblesse du cadre d'analyse théorique emprunté par Gérin. Mais on saisit aussi les influences idéologiques sur sa pensée. Gérin a bien vu que la solution aux problèmes de l'enseignement pouvait venir soit de l'État qui prendrait en main l'organisation d'un réseau d'écoles élémentaires publiques, soit de l'initiative des populations locales. Prisonnier d'un libéralisme extrême et admirateur de ce que Max Weber appellera plus tard « l'esprit du capitalisme », Gérin se méfie de l'État, mais il sent bien que l'on ne peut plus se passer de son action. S'opposant à l'intervention des hommes politiques, en qui il voit pourtant la force sociale de l'avenir, il veut confier la responsabilité générale de l'éducation à un haut fonctionnaire, qui ne serait responsable ni devant le peuple, ni devant le gouvernement, mais devant le Conseil de l'Instruction publique. Cependant Gérin compte avant tout, pour résoudre les problèmes de l'enseignement, sur un changement d'attitude de la population canadienne-française qui la rendrait semblable à la population anglophone et l'amènerait à organiser localement les structures scolaires nécessaires. Le caractère utopique de cette transformation apparaît bien quand Gérin veut proposer quelques moyens concrets d'infuser ce nouvel esprit : « écoles d'initiatives », association pour le développement de l'initiative. C'est ainsi que l'auteur des analyses sociologiques rigoureuses est si peu sociologue dans les réformes qu'il propose.

Le diagnostic si pénétrant qu'a fait Gérin des problèmes de notre système d'éducation ne l'a pas mené à proposer les réformes d'ensemble

qu'on aurait pu attendre de lui. Il ne faut cependant pas négliger le fait que les réformes recommandées par Gérin étaient loin d'être conformistes et qu'il lui fallut sûrement du courage pour proposer à ses concitoyens d'imiter le modèle anglo-saxon et pour défendre l'atelier contre l'école face aux éducateurs. On peut aujourd'hui juger conservatrices les idées de Gérin, son opposition à la scolarité obligatoire, à la gratuité scolaire, au ministère de l'Instruction publique, à l'enseignement technique ; on ne peut cependant nier que la hardiesse de l'anti-conformisme de Léon Gérin convenait bien au sociologue d'avant-garde.

Car c'est en définitive à celui-ci que nous revenons. Gérin réformateur témoigne d'une époque et ne réussit pas toujours à engager le dialogue avec nous. C'est plutôt vers Gérin le sociologue que nous nous tournons, pour lui demander une inspiration, peut-être même les lignes maîtresses de nos recherches.

C'est pourquoi, devant l'œuvre de Gérin et ce qu'elle nous enseigne, j'ai voulu, dans cette communication, m'effacer le plus possible pour laisser parler Gérin et lui donner ainsi la place qui lui revient. Car je crois pouvoir dire que la sociologie de l'éducation a déjà eu ici un maître dont nous pouvons nous inspirer. C'est une affirmation qu'il ne nous est pas donné de faire bien souvent.

Guy ROCHER

Département de sociologie,
Université de Montréal.