

CHAPITRE XX

Enseignement Secondaire

La loi du 18 octobre 1901 divise l'enseignement secondaire de garçons en enseignement secondaire classique et en enseignement secondaire moderne. Elle prescrit en son article 27 que cet enseignement sera donné, sous ses deux formes, dans les lycées et les collèges (1).

Avant 1893, les lycées nationaux donnaient exclusivement l'enseignement secondaire classique, c'est-à-dire à base de latin et de grec. Il n'y avait pas de programmes officiels proprement haïtiens : dans chaque lycée ou collège, l'administration intérieure réglait la répartition des matières en suivant plus ou moins fidèlement les programmes français. Le Ministère de l'instruction publique mit fin à cette situation anormale par un arrêté du 26 juillet 1893 qui fixa les programmes de l'enseignement secondaire et institua, comme sanction des études, le certificat d'études secondaires classiques correspondant au baccalauréat français. Ce certificat devait être délivré à la suite d'un examen unique subi à fin de la classe de philosophie. Un règlement additionnel du 28 janvier 1898 divisa l'examen en deux parties : l'une placée à la fin de la classe de première ou rhétorique; la seconde après la philosophie.

On ne tarda pas à se plaindre de la surcharge de ces programmes de 1893 qui, aux matières de l'enseignement secondaire classique à base de latin et de grec, ajoutaient par une simple juxtaposition celles de l'enseignement secondaire moderne tel qu'il venait d'être établi en France par Léon Bourgeois (1890).

(1) Le mot collège désigne ordinairement en Haïti les écoles secondaires privées.

A la fin de 1905, le ministère de l'instruction publique jugea que l'expérience avait assez duré et qu'il fallait corriger les défauts du système. Au fond, il ne s'agissait pas pour lui d'une simple révision de programmes mais d'une réforme profonde qui devait consister à donner une nouvelle orientation à l'enseignement secondaire haïtien afin de mieux l'adapter aux conditions de la vie nationale.

La nécessité de cette réforme avait fait l'objet depuis longtemps d'ardentes discussions dans la presse et parmi les professeurs. Déjà Edmond Paul, dans une lettre du 15 octobre 1863 publiée dans le journal officiel, *Le Moniteur*, avait dit : « C'est pour avoir été dirigée *sans but* que l'instruction publique jusqu'ici n'a su former chez nous que des hommes plus propres à se jeter dans les carrières où un éclat trompeur l'emporte sur le solide qu'à répondre aux *besoins du pays* et aux *exigences des familles*. » Et il préconisait un système d'enseignement secondaire qui « diviserait les jeunes gens en catégories, qui ferait correspondre les catégories ainsi constituées aux différents ordres de besoins sociaux et qui agencerait les études comme les roues d'un même engrenage ». M. Victorin Plésance, directeur de l'École Polymathique, avait remis la question sur le tapis dans une série d'articles remarquables sur l'enseignement scientifique. La campagne pour le choix d'une nouvelle discipline intellectuelle, menée avec éclat par M. Auguste Magloire et M. Fleury Féquière, en avait même fait un sujet de brûlante actualité. Mais pour mieux fortifier encore les dispositions du gouvernement, un Congrès des Professeurs, réuni en janvier 1904, avait conclu, à la suite d'un rapport de M. W. Bellegarde, ancien élève de l'École normale supérieure de Paris, professeur de rhétorique au lycée de Port-au-Prince, à une réforme foncière des lycées et collèges.

« Les besoins — disait le rapporteur — qui découlent de notre état social sont d'ordres divers. Ils peuvent de façon générale être rangés sous deux groupes principaux embrassant les intérêts permanents de notre nation. 1° Création des organes essentiels au travail national, adaptation de ces organes aux besoins qu'impose la vie moderne. De cette constatation ressort avec évidence la nécessité de former, dans la grande masse de nos concitoyens, des esprits aptes à aborder à bref délai les carrières agricoles, industrielles, commerciales, etc. 2° Constitution, au sein de notre société comme dans toute collectivité humaine civilisée, d'un haut état-major intellectuel pourvu d'une culture plus large et plus développée. Puisqu'il en est ainsi, l'enseignement secondaire haïtien doit se diversifier afin de pouvoir répondre à ces deux ordres de besoins sociaux. Un premier type d'enseignement secondaire revêtira par conséquent un caractère utilitaire, avec des tendances

pratiques nettement caractérisées. Son but principal sera de munir le jeune homme de connaissances positives qui le mettent dans les conditions nécessaires pour entreprendre dans l'avenir — sans trop grande perte de temps et après une préparation technique — les carrières industrielles mentionnées plus haut. Le deuxième type sera plus libéral, plus esthétique, plus raffiné, en un mot moins directement orienté vers les nécessités matérielles de la vie. Loin de se borner à l'acquisition du savoir immédiatement utilisable, il devra viser à être une culture générale des facultés de l'individu et tendre au plein épanouissement de la personne humaine ».

Le Ministère de l'instruction publique ne pouvait assurément rester étranger à un pareil mouvement. Il reconnut la nécessité de donner suite aux revendications unanimes des Professionnels de l'enseignement, appuyées par les économistes et sociologues. Et voici dans quels termes il présenta la question aux Chambres dans son exposé de 1906 :

« L'enseignement secondaire est l'objet des plus graves critiques. On le dit suranné. On met à son compte le dédain marqué que montrent pour les carrières productives les jeunes gens sortis de nos lycées et collèges. Il les rend, prétend-on, inaptes à tout effort viril. Par l'importance excessive qu'il donne à la forme, il développe d'une façon dangereuse la tendance naturelle de l'Haïtien au verbalisme... S'il y a quelque exagération dans ces critiques, on ne saurait dire qu'elles soient sans fondement. Il est certain que l'instruction reçue par les jeunes Haïtiens dans nos lycées et collèges ne les prépare pas d'une manière suffisante à la vie active, à la lutte quotidienne qu'est devenue l'existence dans les sociétés contemporaines. J'ai déjà attiré l'attention du Corps législatif, dans mon exposé de 1905, sur le péril social que créent l'encombrement des carrières libérales et l'acheminement fatal vers les bureaux publics de tant d'intelligences dont l'action, s'exerçant dans les champs de l'industrie, constituerait l'un des plus puissants moteurs de notre progrès économique. La nécessité d'opérer une réforme de l'enseignement secondaire — pour l'adapter aux exigences de la civilisation moderne et aux besoins de la nation haïtienne — n'est point contestable. C'est pourquoi le département de l'instruction publique a chargé une commission de spécialistes compétents de la refonte des programmes prescrits par l'arrêté ministériel du 26 juillet 1893 ».

La Commission, composée avec le plus grand libéralisme, comprenait : M. Auguste Bonamy, ancien inspecteur, ancien directeur du lycée de Port-au-Prince, ancien ministre de l'Instruction publique; R. P. Paul Benoît, de la Congrégation du Saint-Esprit, supérieur du Petit-Séminaire Collège Saint-Martial; F. Elie-Marie, des Frères de l'Instruction Chrétienne, supérieur de l'Institution Saint-Louis de Gonzague; M. P. Tessier, directeur du lycée de Port-au-Prince; M. L. C. Lhérisson, directeur du Collège-Louverture; M. F. Doret, ingénieur diplômé de l'École Supérieure des Mines de Paris, directeur de l'École des Sciences Appliquées; M. Justin Godefroy, professeur de lettres au lycée

de Port-au-Prince; M. Chavineau Durocher, ingénieur-agronome diplômé de l'Institut Agronomique de Paris, professeur à l'École des Sciences Appliquées; M. Seymour Pradel, ancien professeur de rhétorique au lycée de Port-au-Prince; M. W. Bellegarde, professeur de rhétorique au lycée de Port-au-Prince; M. Horace Ethéart, professeur de mathématiques au lycée et à l'École des Sciences Appliquées; M. Dantès Bellegarde, ancien professeur de philosophie au lycée de Port-au-Prince, professeur d'économie industrielle à l'École des Sciences Appliquées, chef de division au ministère de l'Instruction Publique.

Dans sa lettre du 13 novembre 1905 à M. Bonamy, président de la commission, le ministre de l'instruction publique, M. Murville-Frère, écrivait :

« 1. Je n'entends pas limiter votre rôle à une réforme qui se résumerait en quelques légères retouches des programmes de l'enseignement secondaire classique. Vous voudrez donc bien examiner et me soumettre toutes les innovations qui vous paraissent propres, *par une adaptation rationnelle aux besoins intellectuels et aux conditions économiques de la société haïtienne*, à rendre cet enseignement le plus profitable possible aux élèves de nos lycées et collèges.

« 2. Une réforme si importante des programmes et plan d'études de l'enseignement secondaire entraînera naturellement des modifications profondes à notre législation scolaire actuelle. J'étudierai avec intérêt les propositions que, sous forme de projets de lois et de règlements, vous pourrez me présenter et qui auront pour résultat, je l'espère, de mettre un peu plus d'harmonie et de logique dans la masse incohérente des lois, arrêtés et règlements régissant l'instruction publique.

« 3. En l'absence d'une commission technique chargée spécialement par la loi de renseigner le chef du département sur toutes les mesures qu'il convient de prendre relativement à nos institutions scolaires, je ne pourrai être qu'heureux de recevoir les conseils de ceux à qui une longue et incessante pratique des choses de l'enseignement a donné en cette matière une compétence particulière. Aussi accueillerai-je avec la plus grande faveur les vœux que vous voudrez bien me soumettre, non seulement sur les questions déterminées faisant l'objet principal de vos délibérations, mais sur toutes celles qui intéressent d'une façon générale l'instruction publique : je tâcherai, avec le concours du Gouvernement et autant que le permettront les ressources financières du pays, d'en obtenir la réalisation » (1).

C'est un plan d'organisation générale de l'éducation haïtienne que le ministre de l'instruction publique demandait en somme à la Commission. Celle-ci ouvrit ses travaux le 18 novembre 1905 sous la présidence de M. Murville-Frère et remit son rapport le 18 septembre 1906. Ce remarquable rapport, publié dans le *Bul-*

(1) *Bulletin Officiel de l'Instruction publique*, novembre 1905.

letin Officiel du Département de l'Instruction Publique de septembre 1906, n'est connu que de très rares personnes intéressées aux questions d'éducation nationale. C'est de lui qu'on s'est inspiré cependant pour réaliser la plupart des réformes qui ont été accomplies depuis. D'autres mesures recommandées par lui n'ont pas encore été prises. Il garde donc jusqu'à présent toute son actualité. Mais ce qu'il met particulièrement en lumière, c'est *l'esprit* d'un véritable enseignement secondaire haïtien. C'est pourquoi nous croyons rendre service à nos éducateurs en reproduisant ici, dans son intégralité, ce rapport introuvable.

Un Plan de Réforme Scolaire

La Commission de Revision des programmes de l'enseignement secondaire a terminé le travail que vous avez bien voulu, Monsieur le Secrétaire d'Etat, lui confier par votre circulaire du 22 octobre 1905 complétée par votre lettre du 13 novembre suivant. Elle a, en conséquence, l'honneur de vous adresser le présent rapport accompagnant les documents ci-après :

1. — Un projet d'arrêté indiquant les matières des plans d'études et programmes de l'enseignement secondaire;
2. — Les programmes détaillés de l'enseignement secondaire accompagné d'un projet d'horaire préparé à titre d'indication;
3. — Un projet modificatif de la loi générale sur l'instruction publique;
4. — Les programmes des classes normales primaires à instituer dans les lycées en vue de la formation des maîtres de l'enseignement primaire.

I

La Commission, dans l'ensemble des réformes qu'elle vous propose, s'est avant tout inspirée des remarquables travaux du Congrès des Professeurs de l'Enseignement secondaire tenu en 1904.

Il est démontré depuis longtemps, comme le dit si bien votre Département dans sa circulaire du 22 octobre, que les programmes et plans d'études élaborés en 1893 présentent de grandes déficiences. Ils demandent aux élèves un trop grand effort : aux matières du programme de l'enseignement secondaire classique à base de latin et de grec se trouvent juxtaposées celles du programme de l'enseignement secondaire spécial français, où les études scientifiques sont amplement développées. Aussi est-il arrivé que nulle part ces programmes n'ont pu être appliqués intégralement, à part une ou deux exceptions qui ne doivent pas entrer en ligne de compte. On habitue ainsi les fonctionnaires de l'instruction publique — inspecteurs, directeurs et professeurs de lycée — à considérer comme lettre morte les lois et règlements qui devraient leur servir de boussole, ce qui est assurément un mal considérable. Rien n'est en effet plus pernicieux, dans une démocratie, que le non-respect de la loi, et il appartient surtout aux éducateurs de la jeunesse de prêcher d'exemple en toute circonstance. C'est pourquoi il importe de rendre les programmes plus simples, plus pratiques, afin que l'on puisse exiger qu'ils soient intégralement suivis partout.

La réforme de 1893 avait pourtant son importance. Elle tendait à donner

satisfaction à un désir exprimé depuis longtemps par tous ceux qui pensent à l'avenir de notre jeune nationalité, à savoir que tous les enfants qui suivent les cours de l'enseignement secondaire ne peuvent pas continuer à être presque exclusivement nourris de latin et de grec, qu'il leur faut un enseignement plus utilitaire qui les prépare, d'une façon plus efficace, aux carrières industrielles et commerciales. Le tort des réformateurs de 1893 est de n'avoir pas simplifié les programmes, d'y avoir au contraire accumulé un ensemble de connaissances beaucoup trop étendu et sans une suffisante liaison entre elles. La pratique l'a amplement démontré. Notre rôle était donc tout indiqué.

D'autre part, il a été partout constaté que la plupart des jeunes gens qui entrent dans un lycée n'y restent pas jusqu'à la fin : ils quittent généralement après la 4^e. Un très petit nombre d'entre eux poursuivent leurs études jusqu'à la Philosophie. Cela tient à plusieurs causes. Tout d'abord, on n'a jamais observé la limite d'âge : c'est ainsi que dans la classe de 6^e des jeunes gens de 17 à 18 ans coudoient des élèves de 10 à 12 ans. En outre, les familles n'ont pas toujours les moyens de faire poursuivre à leurs enfants un cours d'études complet, tout en tenant cependant à ce que ces derniers passent par le lycée. Il y a là un mal profond, à cause de l'esprit et de l'agencement des programmes actuels. Pour que le jeune homme en tire un profit réel, il faut qu'il les ait parcourus jusqu'au bout ; sinon on se trouve en présence de cette foule de jeunes gens ayant appris juste assez de latin, de grec et de sciences pour se croire des savants, et certainement pas assez pour se rendre compte du chemin qui reste à parcourir. Notre société pullule de ces déclassés.

Pour remédier à une telle situation, nous avons divisé le cours d'études secondaires en deux cycles. Dans le premier cycle, nous mettons quatre classes, de la 7^e à la 4^e. Les programmes de ce cycle sont dressés de façon à donner aux élèves un ensemble de connaissances dirigé dans un sens pratique, mais cependant complet. Le jeune homme que les circonstances de la vie auront forcé à quitter les classes à la fin de la 4^e aura un bagage suffisant pour lui permettre d'aborder immédiatement les études techniques conduisant aux carrières industrielles, agricoles et commerciales. Il en aura assez pour pouvoir continuer seul ses études et les pousser aussi loin que possible. Dans le premier cycle, nous avons supprimé sans hésitation les études gréco-latines; nous en avons également banni tout ce qui est théorie pure. Nous y avons, par contre, consacré un temps suffisant à l'étude de la langue française, de l'histoire, de la géographie, d'une langue vivante (anglais ou espagnol), des mathématiques et des sciences physiques naturelles. Nous y avons conservé le cours de comptabilité et introduit un cours d'agriculture.

Pour caractériser l'enseignement du 2^e cycle, nous ne pouvons mieux faire que de reproduire le passage suivant de l'important rapport présenté au Congrès de 1904 par notre collègue, M. W. Bellegarde : « ...L'enseignement du 2^e cycle est purement classique et se partage en deux grands courants parallèles : lettres et sciences. Il s'adresse surtout à ceux des élèves qui, après avoir parcouru le programme du 1^{er} cycle, disposeront d'assez de loisir pour s'adonner — soit par goût de l'esprit, soit en vue de carrières telles que le professorat, le droit, la médecine, le génie ou autres — à la culture des lettres gréco-latines ou bien aux études scientifiques d'un ordre plus élevé ».

*

**

Nous avons fait précéder les programmes des études secondaires proprement dites de ceux de la *division élémentaire*. En effet, les élèves sortant des éco-

les primaires sont, en règle générale, mal préparés pour recevoir l'enseignement secondaire. Façonnés par des méthodes le plus souvent défectueuses, ils constituent dans les classes une sorte de corps mort qui gêne considérablement le progrès des études. C'est là une triste constatation dont il est facile de contrôler l'exactitude. Aussi, pour remédier à un tel mal, les chefs d'établissements secondaires ont-ils, de leur propre initiative, créé des classes préparatoires d'où ils tirent presque toujours les meilleurs éléments des classes secondaires. La Commission croit nécessaire de demander au Département de rendre officielle l'organisation des classes primaires dans les lycées et collèges, partout où les conditions d'installation et les ressources en personnel le permettent.

Cet enseignement, d'une durée de trois ans (10^e, 9^e et 8^e) est coordonné à l'enseignement secondaire de façon à en constituer comme la préface. Le programme de la division élémentaire est calqué sur celui des trois dernières années de l'enseignement primaire. Mais nous avons considérablement allégé et modifié ce programme. La commission se permet, en passant, de vous signaler ces modifications qu'elle croit également avantageux d'apporter aux plans d'études et programmes de l'enseignement primaire.

Il ne fallait pas cependant créer comme un privilège en faveur des élèves de la division élémentaire des lycées et collèges, en fermant rigoureusement l'accès de l'enseignement secondaire à la clientèle des écoles primaires. Cette inégalité, peu démocratique, aurait d'ailleurs pour résultat la désertion presque complète des établissements primaires auxquels se trouverait ainsi attachée une sorte de défaveur officielle. Pendant longtemps encore on s'habituerait dans le peuple à considérer l'école primaire comme une annexe du lycée, chargée uniquement d'en assurer le recrutement. Cette fausse conception de l'enseignement primaire ne disparaîtra qu'avec un changement de nos idées sur le travail et lorsqu'on aura vu sortir de nos écoles primaires — sérieusement organisées — des jeunes gens bien préparés et y ayant acquis, — comme vous l'écriviez vous-même dans l'exposé de 1905 — des « connaissances, peu étendues sans doute, mais assez solides pour leur permettre de se consacrer avec avantage à leurs humbles tâches d'artisans et d'ouvriers ». Jusqu'à ce que ce progrès soit accompli, les parents continueront à vouloir que leurs enfants aillent passer, ne serait-ce qu'une année ou deux au lycée, soit simplement par vanité, soit dans le but louable de les voir compléter des études mal faites à l'école primaire. D'où pléthore et abaissement très notable du niveau des études dans nos établissements secondaires.

Contre cet envahissement la Commission élève une digue ou, pour parler plus exactement, fortifie celle qu'avaient déjà dressée l'article 14 de l'arrêté du 26 juillet 1893, le règlement additionnel du 28 janvier 1898 et l'article 5 de la loi du 18 octobre 1901 sur la gratuité de l'instruction publique : c'est le certificat d'études primaires exigé de tous les enfants qui frappent à la porte du lycée. Cette règle n'admet pas d'exception : elle oblige et ceux qui viennent de l'école primaire, et ceux qui ont été préparés dans leur famille, et ceux qui ont suivi la division élémentaire du lycée : à ces derniers, en effet, l'accès du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire ne s'ouvre que sur présentation du certificat. Cette mesure aura certainement pour conséquence de relever le niveau des études secondaires, — les examens de passage prévus par l'arrêté du 27 avril 1903 opérant d'autre part d'une façon mécanique la sélection nécessaire.

Nous prenons la liberté d'attirer à ce propos l'attention du Département sur la nécessité d'organiser des sessions régulières annuelles pour le certificat d'études primaires et de tenir fermement la main à l'application des articles 15 et 16 de la loi sur l'instruction primaire obligatoire et du règlement du 28 août 1898 sur l'obtention du certificat d'études primaires.

II

Vous avez, dans l'exposé fait cette année à l'Assemblée nationale, caractérisé de la manière la plus heureuse les nouveaux programmes auxquels nous avons travaillé pendant près d'un an et montré dans quel esprit ils ont été conçus. Nous n'aurions donc pas à insister davantage sur la réforme proposée s'il ne nous paraissait nécessaire d'ajouter quelques explications à celles qui précèdent afin de répondre, dès maintenant, à certaines critiques qui ne manqueront pas de se produire.

Premièrement, nous sommes à peu près sûrs que beaucoup nous accuseront d'avoir sacrifié les lettres aux sciences.

Pour nous laver d'une telle accusation, nous pouvons nous contenter d'inviter nos contradicteurs à lire d'une manière attentive les programmes : ils verront que nous y avons fait aux études littéraires une place très large, celle à laquelle leur donne droit leur importance dans le développement intellectuel et moral de l'enfant. L'intitulé des deux sections du 2^e cycle, savoir : a) *Lettres pures*, b) *Lettres-Sciences*, indique bien que, suivant nous, c'est la culture littéraire qui doit servir de base aux études de ce cycle.

D'autre part, nous ne serions pas surpris de nous entendre faire le reproche contraire, celui de n'avoir pas jeté à la porte ces lettres usurpatrices qui ont si longtemps régné sur nos esprits et qui ont fait de nous, au dire de quelques-uns, un peuple vain, amateur de formules sonores et inhabile à l'action.

Nous approuvons, certes, la campagne vigoureuse menée depuis quelques mois par plusieurs de nos écrivains en faveur de l'enseignement scientifique. La composition même de la Commission montre assez qu'elle n'y pouvait être hostile. Mais ici comme en toutes choses il faut savoir se garder des exagérations. Une réaction était nécessaire, parce que trop longtemps nous avons cru à la vertu d'une éducation purement littéraire. Il ne faudrait pas cependant que cette réaction allât trop loin.

« L'éducation des classes de lettres — constate Gabriel Lippmann que personne n'oserait faire passer pour un contempteur de la science — est nécessaire à tout élève, et particulièrement indispensable au futur élève de sciences ; et cela, non seulement parce qu'il est homme, mais parce qu'il est appelé à s'occuper de sciences. L'expérience montre cette nécessité d'un minimum de culture littéraire, lors même que l'on a l'ambition restreinte de former un simple technicien ».

La proposition peut se retourner sans cesser d'être vraie. Une éducation exclusivement littéraire ne suffit pas. Il faut également au littérateur — romancier, poète, historien, moraliste, orateur — un minimum de culture scientifique, indispensable à tout homme qui veut penser juste, discerner le vrai du faux, « éveiller et développer en lui, comme disait M. Liard, ce sens des réalités et des possibles qui n'importe pas moins que l'esprit d'idéal ».

C'est à établir cette pénétration réciproque des deux enseignements que s'est efforcée la Commission. La tâche n'était pas facile. Il ne s'agissait pas en

effet de mettre côte à côte études littéraires et études scientifiques, sans s'inquiéter des tendances auxquelles elles répondent les unes et les autres et de leur collaboration possible en vue d'une culture générale de l'esprit. Les programmes de 1893, pour n'avoir pas su réaliser entre ces deux ordres de connaissances l'équilibre nécessaire, et pour avoir manqué de cette plasticité qui leur eût permis de s'adapter à toutes les exigences de l'enseignement national, ont été, nous l'avons vu, d'une application malaisée, et leur succès s'en est trouvé gravement compromis. Il fallait donc faire autrement, en répartissant les matières d'une façon plus rationnelle et en les appropriant mieux aux besoins tant moraux que matériels de la nation haïtienne.

Nous avons en définitive, dans l'élaboration de ces programmes, poursuivi un double but : but *éducatif*, but *utilitaire*. L'enseignement doit tendre d'abord au développement de toutes les facultés de l'esprit et du cœur : à obtenir ce résultat nous pensons que les humanités littéraires comme les « humanités scientifiques » peuvent et doivent concourir. Mais le jeune homme, au sortir du lycée, entrera dans la vie active. Il aura à lutter pour se faire une place au soleil. Il aura à agir au milieu d'un groupement social qui a lui-même à lutter contre d'autres groupements mieux armés ou plus habiles. Que vaudrait une éducation qui ne préparerait pas ceux qu'elle forme à cette double lutte : concurrence individuelle, concurrence internationale; qui les laisserait ignorants de la puissance énorme que la science donne à l'homme sur la nature; qui ne leur montrerait pas le travail de renouvellement et de transformation que subit le monde grâce à la technique moderne ? Aussi n'avons-nous pas craint — tout en ne sacrifiant rien du point de vue éducatif — d'orienter franchement les esprits vers l'utilité, — le mot utilité étant pris dans son acception la plus haute.

Dans quelle mesure sommes-nous parvenus à concilier des choses que plusieurs estiment incompatibles ? A cette question l'expérience seule répondra. Nous voudrions cependant, par l'analyse de quelques parties importantes du programme, montrer comment nous avons essayé de résoudre le problème. Cela nous permettra en même temps d'émettre sur les méthodes à employer dans l'enseignement secondaire quelques considérations pratiques, d'où nos maîtres pourront tirer, croyons-nous, d'utiles indications.

*
**

Langue française (1^{er} et 2^e cycles). — Nous n'avons pas apporté de bien grandes modifications au programme proprement dit de langue française. Ici, ce qu'il faut surtout changer, c'est la méthode d'enseignement, particulièrement dans la division élémentaire et dans le 1^{er} cycle. Vous nous permettrez d'y insister quelque peu, — un changement dans les procédés employés nous paraissant de la plus haute importance pour le progrès de nos classes de français.

Le professeur, généralement, s'attache avec un respect superstitieux aux règles de la grammaire et en fait pour l'enfant une étude des plus fastidieuses, — celui-ci étant condamné à réciter des définitions qu'il ne comprend pas, et les longues énumérations de pronoms, de formes verbales, d'adverbes, etc., remplaçant les explications simples et claires sur les éléments qu'il lui faudrait d'abord connaître.

L'enseignement de la langue française doit être au contraire vivant, animé, instructif. Le maître fera appel le plus possible à l'intelligence de l'élève pour

l'amener, par l'observation des faits du langage, à en dégager les définitions ou les règles. C'est la méthode préconisée par le grand historien de la langue française, M. Ferdinand Brunot. Les petits Haïtiens parlant le plus souvent « créole » dans leurs familles, nous recommandons des exercices de conversation que le maître dirigerait avec le plus grand tact, afin qu'ils ne dégèrent pas en vulgaires commérages, mais auxquels il laisserait une certaine liberté afin qu'ils ne sentent pas trop l'artificiel et le convenu. Un professeur habile saura toujours, par des questions adroites sur des sujets qui les intéressent, faire parler les élèves, en leur inspirant chaque jour plus de confiance en eux-mêmes, en choisissant avec à-propos l'occasion favorable pour glisser la règle de grammaire, appliquée inconsciemment par ses petits interlocuteurs.

Ces exercices se feront sans préjudice toutefois d'un enseignement méthodique et gradué de la composition française. Il s'agit ici, non de faire apprendre des préceptes et de vagues formules, mais d'enseigner à l'enfant à *écrire bien*, c'est-à-dire à exprimer avec justesse et simplicité « ce qu'il voit, ce qu'il sait, ce qu'il veut ». Cet enseignement ne saurait donc commencer trop tôt. Humble au début et s'appliquant aux objets et aux actions sur lesquels porte l'attention immédiate de l'élève, il deviendra plus complexe et s'adressera davantage à ses facultés de réflexion, à mesure que l'âge lui permettra un effort intellectuel plus grand. Des lectures choisies avec soin, des rédactions sur graves représentant des scènes connues et des spectacles familiers de la vie haïtienne, des appels incessants à l'imagination et à la mémoire achèveront de rompre le petit élève à la pratique du langage parlé et écrit, en même temps qu'ils contribueront à orner son esprit et à former son jugement.

Il nous paraît capital que le maître haïtien comprenne la nécessité d'enseigner le français comme on enseigne une langue vivante étrangère, en employant au début la méthode directe, c'est-à-dire en faisant parler les enfants, en les habituant de bonne heure à exprimer dans la langue enseignée leurs idées et leurs impressions. Les professeurs de la division élémentaire doivent se dire en outre que l'enseignement de la langue française n'est pas confié au seul professeur de grammaire : tous ont pour mission d'y concourir s'ils veulent que la matière spéciale qu'enseigne chacun d'eux soit comprise.

Quand l'élève abordera le 1^{er} cycle, il aura ainsi acquis une certaine pratique de la langue. Il sera alors possible de reprendre avec lui les éléments du langage, les éléments essentiels et accessoires de la proposition, l'étude de la phrase, les règles de la composition française, avec les développements correspondant à chacune des quatre classes du 1^{er} cycle. Mais nous n'avons pas perdu de vue la pensée qui nous a inspiré la division en deux cycles : nous voulons que l'élève, sortant de la 4^e, ait la connaissance pratique du français. Aussi avons-nous dépouillé la grammaire de toutes les subtilités historiques et philologiques dont on se plaît trop souvent à la hérissier.

Notre attention s'est également portée sur le choix des lectures et textes d'explication. Nous croyons prématuré de mettre entre les mains de trop jeunes élèves des œuvres où se rencontrent, à chaque page, des tournures qui ne sont plus employées et des mots tombés en désuétude ou dont la signification a changé. Nous avons donc surtout recommandé comme auteurs à expliquer les écrivains les plus accessibles du XVIII^e siècle (principalement Voltaire) et du XIX^e, voulant que les élèves du premier cycle soient plutôt familiarisés avec les façons de parler propres au français moderne, avec les tournures et les expressions de la langue d'aujourd'hui.

Sept années d'un enseignement pareil (division élémentaire et premier cycle) auront préparé le jeune homme à entreprendre l'étude approfondie de la langue et des chefs-d'œuvre où elle a trouvé sa plus parfaite expression. Pendant quatre ans, il pourra se livrer à cette étude : elle ne lui paraîtra point ennuyeuse et lui sera, au contraire, d'un très réel profit, parce que, ayant acquis antérieurement une suffisante connaissance du français, il sera en état d'en comprendre toutes les finesses. Plus riche d'impressions, pourvu d'un plus grand nombre d'idées, sa vie sentimentale et intellectuelle s'étant développée avec l'âge et par le travail, il sera plus sensible à la beauté et à la justesse des sentiments exprimés par les auteurs qu'il étudie ; il appréciera mieux — son goût s'étant formé et son jugement affiné — les qualités littéraires ou philosophiques des œuvres qu'il explique.

Une observation importante à faire, c'est que ce programme de langue et de littérature françaises est commun aux deux sections du deuxième cycle, car nous estimons, comme nous l'avons déjà dit, que l'éducation scientifique ne peut vraiment porter tous ses fruits que si elle s'appuie sur une solide éducation littéraire.

*

**

Latin et Grec. — Le latin et le grec ne seront plus enseignés que dans la Section A du deuxième cycle. Vous avez d'avance répondu aux objections qui pourraient être présentées contre notre système : nous n'y appuierons pas beaucoup. Nous voulons seulement déclarer que les observations faites par plusieurs d'entre nous sont à ce point de vue concluantes : des jeunes gens de 14 à 17 ans, ayant l'esprit déjà mûri par un travail de sept années, sont en mesure de mieux comprendre les principes de la langue latine et de la langue grecque que des enfants de 10 et 11 ans apprenant encore péniblement ou comprenant à peine le français. Leurs progrès seront donc plus rapides, car ils feront des rapprochements et des comparaisons, discerneront des analogies et des différences, qui dépassent l'intelligence d'un élève de sixième. L'étude syntaxique du latin et du grec leur deviendra plus facile parce qu'ils auront déjà étudié la syntaxe française. Aussi pourront-ils aborder plus vite l'explication des auteurs.

Mais cet enseignement qui se donnait en sept années pour le latin et en cinq ans pour le grec pourra-t-il tenir en quatre ans ? Faisons d'abord remarquer que nous accordons en tout aux études latines et grecques le même temps que dans les anciens programmes, mais nous les resserrons en un plus petit nombre d'années. Nous voulons que nos élèves — ceux qui ont un goût prononcé pour ces études — fassent du latin et du grec une « culture intensive », si nous pouvons ainsi dire. Où prenons-nous ces heures ? De celles laissées libres par les mathématiques et les sciences physiques et chimiques. Les études scientifiques sont en effet réduites dans la Section A au minimum indispensable : le terrain abandonné par elles est occupé par les lettres françaises, grecques et latines. (1)

(1) Le programme de latin et de grec fut rédigé par le R. P. Paul Benoît particulièrement compétent en cette matière.

*

**

Histoire. — « L'histoire est l'exposé méthodique, raisonné, des faits qui ont eu quelque influence notable sur la situation politique, sociale et économique des peuples, sur leur développement intellectuel et sur leurs doctrines morales et religieuses. C'est de cette formule que nous nous sommes inspirés pour rédiger le programme d'histoire générale et d'histoire d'Haïti. Nous en avons banni en effet tous les détails inutiles, tous les faits dont les conséquences historiques ne nous ont pas paru suffisamment justifier la place qu'on leur a attribuée dans une revue forcément sommaire du passé. Trop souvent on oublie que l'étude de l'histoire, dans les lycées et collèges, a moins pour but de faire connaître à l'élève la plus grande masse de faits possible que de lui montrer la continuité de l'effort humain dans le temps et l'espace et l'enchaînement des actes qui en sont les manifestations les plus éclatantes. Entendre autrement cet enseignement, c'est lui faire perdre toute valeur éducative, toute influence sur la formation intellectuelle et morale de l'enfant. Le lycée n'a pas pour mission de faire des érudits ; et jamais une collection de faits — quelque riche qu'elle puisse être — ne vaudra pour un jeune homme la perception d'un rapport de cause à effet entre deux événements ou une appréciation juste portée sur la conduite d'un personnage historique.

Il ne faut pas qu'on perde de vue que l'enseignement de l'histoire est un moyen d'éducation intellectuelle et d'éducation morale et sociale. D'une part, il contribue à former le jugement par l'exposé des causes des faits et de leurs conséquences, par les appréciations motivées sur les événements et les personnages du passé, par la mise en relief des idées dominantes d'une époque donnée. Il fortifie la mémoire par l'effort incessant qu'il lui impose. Il s'adresse, par son côté pittoresque, poétique ou dramatique, à l'imagination qu'il développe. D'autre part, grâce aux leçons qu'il tire des fautes commises ou des faits glorieux accomplis par les générations antérieures, aux notions qu'il apporte sur le fonctionnement des organismes sociaux et particulièrement de l'organisme national, aux rapprochements qu'il permet de faire entre le passé et le présent, il concourt à l'éducation civique et sociale des élèves.

Mais cet enseignement, pour être profitable, doit s'adapter à l'âge et au développement intellectuel des enfants auxquels il s'adresse. Les nouveaux programmes sont un essai d'adaptation de ce genre. Ainsi, dans les classes de la division élémentaire — où l'histoire nationale remplace complètement l'histoire ancienne — il est recommandé de faire surtout appel à l'imagination, — la faculté de juger ne pouvant pleinement s'exercer que beaucoup plus tard et la mémoire ne devant pas être surchargée. Le professeur, au lieu de procéder par exposés abstraits, recourra aux récits anecdotiques, à des causeries familières capables de captiver et de retenir l'attention des élèves, qu'il fera participer le plus possible à la leçon par d'habiles interrogations.

Dans le premier cycle, l'enseignement historique devient plus rigoureux et s'adresse davantage à la mémoire et à la raison, parce que nous avons maintenant affaire avec des enfants plus avancés en âge. Nous introduisons ici des notions d'histoire générale, mais la base de l'enseignement est constituée par l'histoire d'Haïti. Dans le deuxième cycle, nous reprenons les matières vues dans le premier, mais nous insistons sur le développement des institutions, sur le progrès des mœurs et de la civilisation, sur les transformations opérées dans le monde moderne par la science et par l'industrie, préparant ainsi

l'esprit des élèves à l'intelligence des grandes lois qui régissent la vie des peuples. C'est à ce point de vue philosophique que l'histoire d'Haïti est elle-même étudiée, le professeur s'attachant, dans cette dernière étape, à expliquer les changements importants survenus dans la société haïtienne, la répercussion des faits sociaux les uns sur les autres, les causes profondes et les conséquences lointaines des événements les plus notables de l'existence nationale.

On remarquera que nous avons fait la part très large à l'histoire d'Haïti et à l'histoire contemporaine. Nous pensons en effet qu'il est plus avantageux, pour la préparation des jeunes Haïtiens à la pratique de la vie et à la compréhension des grands problèmes actuels, qu'ils soient initiés, dès le lycée, aux diverses manifestations de l'activité des peuples modernes et qu'ils apprennent quelle place leur pays occupe dans le monde et quelle situation honorable il peut s'y faire par le développement rationnel de ses ressources morales et matérielles. Nous ne sacrifions pas cependant le point de vue chronologique, car nous voulons que l'élève sache que la civilisation présente n'est pas due à une sorte de génération spontanée et que les progrès actuels ont été préparés par le lent et infatigable effort des générations successives. Mais nous ne gardons de cette histoire des origines que les grands faits marquant les étapes décisives de l'humanité, afin que le jeune homme aperçoive le lien qui rattache le présent au passé et la continuité de la tâche accomplie par l'homme à travers les siècles.

**

Géographie. — A peu près les mêmes considérations se sont imposées à nous dans l'élaboration du programme de Géographie. L'enseignement de cette science a trop longtemps consisté dans nos écoles en une longue et sèche nomenclature derrière laquelle l'imagination de l'élève n'apercevait aucune image concrète. Il faut le rendre attrayant et instructif.

Dans la division élémentaire il sera surtout intuitif. Pas de leçons dogmatiques, mais des causeries familières portant tout d'abord sur la géographie locale, puis sur la géographie régionale, devenant ensuite des entretiens plus méthodiques sur la géographie nationale avec quelques notions sur la géographie du continent américain.

Ce qui importe le plus pour l'élève du premier cycle, c'est l'utilité immédiate ou prochaine qu'il peut avoir à tirer de la connaissance de la géographie s'il quitte le lycée après la quatrième. Aussi écartons-nous du premier cycle tout ce qui ne concourt pas à ce but. Dans le deuxième cycle, l'enseignement de la géographie prend un caractère véritablement scientifique. Il ne se borne pas à la description des formes du globe. Il interprète les phénomènes géographiques, explique les modifications dont notre planète est sans cesse le théâtre sous l'action des forces naturelles, étudie les conditions physiques imposées à la vie et à l'activité humaines dans les diverses contrées, c'est-à-dire les rapports de l'homme avec la terre. Etude instructive au plus haut point et que rendra facile aux élèves la connaissance des diverses sciences (histoire, géologie, météorologie, botanique, zoologie, etc.) dont la géographie a fait aujourd'hui ses auxiliaires.

**

Langues vivantes. — La nécessité d'enseigner les langues vivantes dans nos écoles n'a jamais été contestée. Mais les méthodes employées pour cet ensei-

gnement ont toujours été si défectueuses qu'il n'y a pas d'exemple qu'un élève ait appris à parler l'anglais ou l'espagnol après six années passées au lycée à étudier ces langues. Sans insister sur la qualité du personnel dont la compétence est souvent sujette à caution, il suffit de signaler — pour comprendre que les résultats aient été à ce point négatifs — que les maîtres, ayant à enseigner une langue vivante, c'est-à-dire *parlée*, ne procèdent pas autrement que s'ils étaient chargés d'enseigner une langue *morte* comme le latin ou le grec. Ils donnent à apprendre des règles de grammaire, font faire des thèmes et des versions, et quand ils supposent l'élève suffisamment rompu aux exercices grammaticaux, ils lui mettent entre les mains des auteurs classiques, la plupart du XVI^e ou XVII^e siècle. Et rien n'est plus ridicule que de voir des jeunes gens, qui seraient exposés à mourir de soif à Cuba ou à la Jamaïque dans l'impossibilité de demander un verre d'eau, s'empêtrer dans les vers de Shakespeare ou de Calderon, prononçant et accentuant d'une façon si affreuse qu'ils eussent fait frémir les oreilles anglaises ou espagnoles les moins susceptibles.

Le programme que nous avons rédigé exige, pour être suivi, une méthode toute différente. Nous voulons que, après les quatre années passées dans le premier cycle, l'élève ait la connaissance pratique d'une langue vivante et puisse, avec aisance, y exprimer ses idées. Aussi demandons-nous qu'on le fasse parler le plus possible, — les exercices de conversation remplaçant dans une large mesure les exercices grammaticaux qui autrefois prenaient toute la place. La leçon de grammaire ne viendra toujours qu'après coup pour fixer l'esprit de l'élève sur l'emploi de telle tournure ou de telle expression. Nous n'avons pas hésité de plus à recommander la lecture, faite en classe ou hors classe, de revues, de journaux, de publications de toutes sortes — choisis avec soin par le maître — qui, en même temps qu'ils initieront l'enfant aux questions actuelles lui apprendront les façons d'écrire et de parler propres aux contemporains.

Quand l'élève, ainsi préparé, aura abordé le deuxième cycle, il sera en mesure de profiter de l'enseignement plus élevé qui y est donné. Ici, en effet, bien que nous ne renoncions pas entièrement à la méthode préconisée dans la division inférieure, nous faisons la part plus large à la littérature et à l'explication des auteurs classiques. Ne perdant pas cependant de vue qu'il faut avant tout former des hommes qui soient de leur temps, nous donnons résolument le pas aux œuvres caractéristiques du XIX^e siècle où le jeune homme trouvera plus sûrement exprimées les conceptions de l'âme moderne.

Nous avons introduit dans les programmes l'enseignement de la langue allemande. Deux considérations nous y ont décidés, l'une générale : l'allemand est parlé par l'un des premiers peuples du monde et il a servi d'instrument à quelques-uns des plus hauts représentants de la pensée contemporaine ; l'autre particulière : la colonie allemande en Haïti devient de plus en plus nombreuse pendant que tendent à se fortifier les relations commerciales entre notre pays et l'Allemagne.

**

Mathématiques. — La forme utilitaire que nous entendons donner à l'enseignement du premier cycle laisse à comprendre que les mathématiques y seront enseignées avec la plus grande simplicité. Il s'agit d'apprendre à des enfants,

dont la majeure partie devra peut-être quitter le lycée à la fin de la quatrième, à calculer juste et à connaître les propriétés des figures planes et la configuration des corps dans l'espace. Aussi considérons-nous que le maître doit toujours choisir des applications et des exemples concrets, insister pour que les élèves ne prennent pas la fâcheuse habitude de présenter des solutions inexactes, acceptées comme bonnes parce que leurs petits raisonnements sont justes : dans la vie pratique ce sont des calculs exacts qu'on leur demandera.

En arithmétique comme en algèbre, l'enseignement ne comporte aucune théorie, aucune démonstration, mais bien l'usage des formules simples, la plus grande exactitude dans les calculs — on ne saurait trop le répéter — et la vérification par preuves des résultats obtenus. En géométrie, on ne craindra pas d'abuser de la méthode intuitive. On *fera voir* les éléments géométriques au lieu de se contenter de définitions abstraites. A défaut du matériel nécessaire, le professeur, pour *se faire comprendre*, s'aidera d'objets qu'il préparera lui-même avec du fil, du papier, du carton, du bois, de la cire, etc., et cela, surtout dans l'enseignement de la géométrie de l'espace où le maître ne doit pas trop insister sur une démonstration rigoureuse. Qu'il se dise en outre que la seule représentation au tableau noir ne peut rien faire comprendre. Le professeur indiquera le parti économique à tirer des principes géométriques dans le dessin et les arts : charpenterie, menuiserie, tonnellerie, etc.

Dans le deuxième cycle, l'enseignement étant spécialisé dans une certaine mesure, l'étude des mathématiques prend un développement de plus en plus grand à mesure que s'éveille l'esprit de l'élève. Pendant les trois premières années, le professeur fait appel à l'intuition et multiplie les interrogations. Dans la classe de Philosophie-Sciences ou de Mathématiques élémentaires, comme nous l'appelons, une plus large place est faite à la théorie. Vu la multiplicité des matières à enseigner, les interrogations seront nécessairement peu fréquentes afin de laisser au professeur le temps nécessaire pour parcourir le programme. L'inconvénient est faible en raison de l'âge des élèves : on y obvierez d'ailleurs facilement en organisant des interrogations hors classe.

**

Sciences physiques et naturelles. — L'enseignement de la physique et de la chimie, pratique et élémentaire, doit être basé sur l'expérience. Les appareils devront être simples : les objets usuels seront de préférence employés. Les faits seront exposés dans l'ordre de succession naturelle, rajeunis tels que nous les comprenons actuellement, et sans acception de date historique, — ce qui n'empêchera pas de rappeler les noms des savants illustres et la grandeur morale de leur désintéressement et de leur dévouement à la science. Le professeur, s'il a besoin de présenter un appareil compliqué, dit simplement ce que l'inventeur a cherché à réaliser, sans s'attarder à la description minutieuse des organes qui le composent. Il ne s'agit pas ici de préparer des physiciens, mais de permettre aux élèves de s'expliquer les phénomènes qui se produisent autour d'eux. Les représentations graphiques et les applications numériques, choisies dans la réalité, leur feront saisir l'ordre de grandeur des phénomènes et les idées si importantes de fonction et de continuité. Le maître s'attachera à les initier à la méthode expérimentale en leur demandant de reproduire par eux-mêmes les démonstrations des phénomènes naturels.

Si nous avons placé tout le cours de physique en cinquième pour le pre-

mier cycle c'est que nous avons porté en quatrième des notions de mécanique expérimentale que nécessite l'esprit du programme, car même dans le cas où l'élève poursuit ses études dans le deuxième cycle, ces notions ne peuvent que lui servir d'utile introduction au cours de mécanique élémentaire de la classe de Première B.

Les leçons de physique et de chimie ne s'entendent pas sans les expériences et les manipulations. Si les établissements ne sont pas pourvus de laboratoires, il ne faut pas que l'on attribue le résultat négatif de ces études à la déféctuosité du programme.

Les sciences naturelles sont des sciences d'observation. On *fera voir* aux élèves, on leur apprendra à *regarder*, à *observer*, si l'on veut qu'ils arrivent à comparer et à juger. On ne doit employer pour cela des tableaux et des dessins que s'il est absolument impossible de se procurer les objets naturels : les élèves seront exercés à en dessiner d'abord l'esquisse, puis les détails ; ils seront habitués à déduire les conséquences et les applications des phénomènes observés. Ici encore un matériel d'enseignement est indispensable. Nous recommandons les excursions sous la direction des professeurs, ceux-ci provoquant les demandes d'explications des élèves, les encourageant à se former des herbiers, des collections de graines, d'insectes et de roches.

La Commission, en application du principe qu'il faut bien se connaître avant de pouvoir étudier ce qu'il y a et ce qui se passe autour de soi, recommande de commencer l'étude des sciences naturelles par la zoologie, pour continuer par la botanique et la géologie, portant à la fin la partie qui semble la plus ardue.

Nous nous sommes attachés à délivrer la géologie de l'aspect rébarbatif que lui valaient les fastidieuses autant qu'inutiles nomenclatures de terrains et de fossiles. Il ne faut pas, sous prétexte de meubler l'esprit du jeune homme, qu'on le dégoûte à tout jamais de l'une des études les plus captivantes qui soient, une de celles qui sont appelées, dans quelque milieu qu'il vive, à quelque profession qu'il appartienne, à lui rendre le plus de services par les nombreuses applications auxquelles elle prête. Pour rendre plus faciles les abords de la géologie, nous la faisons précéder, dans le premier cycle, de leçons de minéralogie en cinquième et de pétrographie en quatrième. Les terrains étant constitués par les roches, et ces dernières étant formées de minéraux, on voit que nous n'avons fait que suivre l'ordre logique du simple au composé. L'ancien usage voulait que l'on considérât la paléontologie comme partie intégrante du cours de géologie sous les apparences de longues énumérations de fossiles : nous n'avons pas voulu en faire l'objet d'un cours distinct. L'étude de la paléontologie végétale est rattachée à celle de la botanique, et la paléontologie animale à celle de la zoologie, comme l'histoire ancienne et l'histoire contemporaine ne font qu'une seule et même science historique, avec simplement des différences d'époques et de lieux.

**

Agriculture. — Nous avons introduit dans le premier cycle des notions d'agriculture, réparties en deux années. L'agriculture étant la principale et presque l'unique source de richesses de ce pays, il nous semble que son enseignement doit s'adresser à tous les jeunes Haïtiens, quelles que soient les professions auxquelles ils se destinent. Elle doit être d'instruction générale pour

tout le monde. Nous n'entendons nullement faire des agriculteurs de tous nos élèves, mais nous croyons que quelques notions d'agriculture sont indispensables à nos médecins, avocats, officiers ministériels, employés et fonctionnaires, etc. Ces notions permettent de comprendre les phénomènes naturels et les travaux d'une agriculture rationnelle. Les gens du monde parlent, souvent avec compétence, de professions et d'arts qu'ils n'ont pas appris pour les professer. Pourquoi n'en doit-il pas être de même pour les choses agricoles ? Pourquoi, à l'école, ne rappellerait-on pas aux enfants que, parmi toutes les professions qui peuvent les attirer, le travail agricole est particulièrement honorable et profitable ? *Lorsque l'agriculture a donné au paysan illettré, laborieux et honnête, les moyens d'envoyer son fils au lycée, pourquoi ne serait-il pas permis de dire à celui-ci qu'il peut, sans déchoir, reprendre dans de meilleures conditions la profession du père ?*

Le citadin, qui fuit les chaleurs de l'été ou le surmenage des affaires de la ville, se rend dans une station très fréquentée où les agglomérations continuent pour lui les dangers de maladies contagieuses et où l'on parle encore des affaires : il ne cherche pas la vraie campagne, parce que les phénomènes naturels et agricoles sont pour lui des problèmes complexes qui n'intéressent pas son esprit. La nature est pour lui un livre fermé, dont le langage ne dit rien à sa pauvre âme.

On serait peut-être tenté de croire, en application de l'enseignement déductif que nous préconisons, que les professeurs de sciences physiques et naturelles indiquent les applications agricoles à mesure qu'elles se présentent dans leur cours. Il faudrait leur supposer une instruction spéciale qu'on ne peut exiger d'eux. C'est pourquoi nous proposons de faire de l'agriculture l'objet d'un cours spécial.

**

Dessin. — Le but des premiers exercices de dessin à l'école est, à notre avis, de conduire le plus rapidement possible à l'interprétation de la nature, ou, tout au moins, à la reproduction graphique des objets qui nous entourent. Lorsqu'on pose l'enfant de prime abord en présence de contours compliqués tels que carrelages minutieusement entrelacés, combinaisons méandreuses de lignes géométriques, contours artistiques de dessins d'ornement, son esprit torturé se cabre et désespère du succès. Une semblable méthode se rapproche par quelque côté de celle qui consiste, en arithmétique, à demander aux petits de 8 à 9 ans des exercices de calcul qui n'auront d'application pour eux que plus tard, longtemps plus tard, dans les bureaux de quelque milliardaire...

Cependant, le dessin est par lui-même chose pleine d'attrait : il devrait plutôt être présenté comme un sujet de délasserment pour l'esprit. A l'école primaire et dans les classes maternelles, si l'enseignement du dessin précédait celui de l'écriture, il rendrait celle-ci plus facile aux petits doigts hésitants de l'enfant. Car l'écriture n'est après tout qu'un dessin de convention, dont le côté conventionnel et abstrait échappe à l'entendement du petit écolier.

Les maîtres du jeune âge seraient pleins d'indulgence s'ils y réfléchissaient : représenter un son par des lignes n'est pas chose facile à concevoir. Et la logique la plus élémentaire voudrait que l'on apprit à dessiner d'abord, à écrire ensuite, en d'autres termes à représenter les grandes lignes de la nature par de petites lignes sur le papier, avant que d'employer ces mêmes

petites lignes à traduire graphiquement la voix humaine pour rendre sensibles aux yeux les sons émis par la bouche et perçus par les oreilles.

Nous inscrivons donc, dès ici, le vœu que la première année d'exercices graphiques des écoles maternelles ou primaires soit consacrée au dessin, à l'exclusion de l'écriture, et que, dans la série des classes suivantes, celui-là marche de pair avec celle-ci.

Notre programme de dessin est préparé pour rester d'accord avec le but utilitaire des études du premier cycle et pour concourir, dans le deuxième, avec les belles-lettres, à orner l'esprit des *éléments de beaux-arts indispensables à toute culture intellectuelle réelle*. C'est ainsi que le dessin mathématique disparaît presque complètement du deuxième cycle, n'y étant représenté que par des exercices d'ombres et de perspectives, placés là à titre d'application du cours de géométrie descriptive. Dans cette dernière partie de ses études secondaires, le jeune homme, qui apprend l'art de bien parler et de bien écrire, et qui, dans cette vue, est en relations constantes avec les grands esprits littéraires des temps anciens et modernes, ne doit pas non plus rester étranger aux grandes manifestations de l'art proprement dit, — des beaux-arts qui tiennent une place aussi importante que celle de la littérature dans l'histoire de la civilisation.

**

Philosophie. — La Commission a été unanime à penser qu'il fallait conserver à la philosophie la place qu'elle occupe dans nos programmes. Cet enseignement est pourtant l'un de ceux qu'on a attaqués avec le plus d'ardeur. A quoi bon — a-t-on dit — faire connaître au jeune homme les discussions contradictoires des philosophes sur des problèmes insolubles que leurs controverses ont contribué à obscurcir davantage ? L'ignorance de ces questions l'empêcherait-elle de vivre et de bien vivre ? Ne faut-il pas craindre, au contraire, que les longues méditations sur le sens de la vie et le problème de la destinée, la poursuite vaine d'insaisissables chimères, le goût de l'analyse introspective, ne lui fassent perdre l'habitude de l'action — de l'action salutaire qui permet la prompte réalisation au dehors de la pensée vivement conçue par une intelligence lucide et ferme ? Et pour tout dire d'un mot, quelle peut-être l'utilité de la philosophie dans l'enseignement secondaire ?

Etudiant les questions les plus hautes et les plus difficiles qui puissent se poser devant l'esprit humain, la métaphysique a donné lieu à des conceptions diverses dont quelques-unes ont pu paraître extravagantes. Mais, bien que la plupart de ses interrogations soient jusqu'ici restées sans réponses, malgré les erreurs et les paradoxes dont on l'a chargée, certaines des solutions provisoires qu'elle apporte forcent l'admiration par leur hardiesse ou par le merveilleux effort intellectuel dont elles sont l'éclatant témoignage. Ne serait-ce que comme une attestation de la puissance de l'intelligence, ces magnifiques constructions de la pensée, ces hypothèses splendides sur l'âme, sur le monde, sur Dieu, mériteraient d'être connues des jeunes gens qui y trouveraient, à défaut de notions positives, des leçons de dignité et de noblesse intellectuelle.

Les contradictions des métaphysiciens ont néanmoins fait tort à la métaphysique, et la défaveur qu'elle rencontre auprès de certains esprits amoureux de clarté et de réalité a rejailli sur toute la philosophie. Or la métaphysique — si elle forme la partie la plus élevée et, ne craignons pas de le dire, vraiment essentielle de la philosophie puisqu'elle prétend répondre aux questions les

plus hautes de la conscience et de la science — n'est pas toute la philosophie : il y a une partie de la philosophie, la psychologie, qui, s'attachant aux faits, empruntant aux autres sciences leurs procédés d'investigation dans la mesure où ils peuvent être employés, écartant tout essai d'explication qui ne repose sur l'expérience, cherche à porter la lumière dans les profondeurs obscures de la conscience, en montrant dans le désordre apparent des phénomènes psychologiques le fil qui les relie les uns aux autres, en déterminant les lois qui président immuablement à la vie spirituelle. « Science de la nature », suivant le mot de William James, cette philosophie n'est pas inaccessible : ses résultats peuvent être contrôlés. Science de faits, elle ne réclame pour les expliquer l'intervention d'aucune puissance surnaturelle, d'aucune entité métaphysique. Les admirables travaux de l'école anglaise et de l'école allemande y ont introduit désormais une rigueur qui en avait été trop longtemps absente.

La psychologie, devenue expérimentale, s'est enrichie des belles études des psycho-physiciens et des psycho-physiologistes. Sa méthode s'est améliorée. Elle n'est plus cette science un peu vague où se complaisait la rhétorique subtile des Ecossais et de leurs disciples français. La logique, qui, avec Aristote, Bacon et Descartes, semblait avoir dit son dernier mot, a reçu comme une sève nouvelle des recherches des logiciens anglais et des positivistes français. Les progrès des diverses sciences — particulièrement des sciences de la nature et des sciences sociales — ont permis de renouveler l'étude de la méthodologie. La morale elle-même a été rajeunie. Elle tend de plus en plus à devenir une physique des mœurs et à se dépouiller de l'enveloppe métaphysique dans laquelle on l'avait emprisonnée.

Comment pourrait-on alors contester l'utilité d'une science qui se donne pour objet d'étudier le principe intérieur de toutes les manifestations de l'activité humaine ? Se connaître, connaître ses semblables, n'est-ce pas la première des utilités ? Est-il indifférent de savoir comment l'homme sent, pense, veut ? Par quelles voies il peut atteindre à la vérité et par quels moyens il peut faire la conquête du bien ? Le prêtre, l'éducateur, le médecin, le juge, l'avocat, l'homme d'état, l'ingénieur, l'employeur, l'officier, tous ceux qui cherchent à agir sur autrui, tous ceux qui ont pour mission de conduire et d'instruire, tous ceux qui ont « charge d'âme », sont intéressés à connaître une science où toutes les autres sciences trouvent d'ailleurs leur explication et sans laquelle leur langage même serait inintelligible.

Si nous nous plaçons au point de vue purement pédagogique, nous verrons que l'enseignement de la philosophie constitue un excellent moyen d'éducation intellectuelle. « Comme l'élève — dit Elie Rabier — a déjà l'expérience des faits dont on lui parle, il possède aussi dans ces mêmes faits, qu'il peut à volonté remettre sous son regard, un moyen de contrôle perpétuel. Rien de pareil dans les autres enseignements... La classe de philosophie se fait par l'incessante collaboration du disciple avec le maître. Seul le professeur de philosophie a ce privilège de pouvoir, en tout sujet, recourir à la méthode socratique d'interrogation qui donne à l'élève la joie de découvrir ce qu'on voulait lui enseigner. Seul il provoque le doute et l'examen, seul il soulève l'objection, — réaction de l'esprit sur l'enseignement. Là se fait le premier essai d'indépendance du jugement. On discute de tout en ce monde : c'est dans la classe de philosophie que les écoliers, qui jusqu'alors ne connaissaient guère que la dispute, s'initient à l'art de discuter. Tout cela, c'est la pensée en action, c'est la vie intellectuelle ».

Le programme actuel nous a paru suffisamment répondre aux idées que nous venons d'émettre : aussi n'y avons-nous pas apporté de modifications importantes. Nous en avons cependant détaché les éléments de philosophie scientifique qui, en Philosophie A, font double emploi avec la logique, et les avons mis à leur place véritable, c'est-à-dire dans le programme de Philosophie B.

Les élèves de cette dernière classe n'auront pas le loisir de suivre le cours complet de philosophie. Nous le regrettons sans y pouvoir remédier. Nous serions heureux qu'ils pussent du moins assister aux leçons de morale faites à leurs camarades de la section A. En revanche, ils doivent très sérieusement étudier les procédés de recherches employés dans les diverses sciences. C'est pourquoi nous avons fait la part très grande à la méthodologie. Le jeune homme, à qui l'on s'est contenté jusqu'alors d'enseigner les résultats acquis sans lui dire comment ils ont été obtenus, apprendra par quels chemins le savant, en obéissant aux lois générales de la pensée, est arrivé à la découverte de la vérité. Ici, nous recommandons au professeur d'expliquer ou de faire lire les pages où quelques-uns de ces savants ont eux-mêmes exposé leurs recherches et décrit leurs expériences. Certaines de ces descriptions sont des merveilles de précision et souvent même des modèles de littérature philosophique ou de littérature tout court. De plus, quelles admirables leçons de persévérance, de patience, de modestie, de bonté, de passion du vrai, on peut trouver chez un Newton, un Pascal, un Darwin, un Claude Bernard, un Pasteur, un Berthelot !

III

Préparation pédagogique. — L'esprit de la réforme ainsi exposé, nous avons pensé, d'accord avec votre Département, qu'elle ne serait pas complète et risquerait de rester lettre morte si elle se bornait à l'élaboration de nouveaux programmes et plans d'études. *Il est une condition essentielle, sans laquelle aucune réforme ne produira d'effet utile : C'est la préparation des maîtres.* Tant vaut le maître, tant vaut l'école. Il est certain que nous n'avons guère de maîtres. Rien d'étonnant à cela ? Qu'avons-nous jamais fait pour les préparer ? Avons-nous jamais pris des mesures pour encourager ceux qui se consacrent à cette carrière et pour les y *attacher* ? Au contraire, les fonctionnaires de l'instruction publique sont les plus maltraités de nos fonctionnaires publics. Toutes les fois qu'il s'agit d'eux, toutes les fois qu'il s'agit d'écoles, se dresse l'éternelle objection : « Il n'y a pas d'argent ». Et cependant chacun se plaît à proclamer que la fonction d'éducateur est la plus importante qu'il y ait dans une démocratie, la plus délicate. Il est temps de réparer l'injustice commise à l'égard de nos instituteurs et professeurs de tous les degrés.

Nous avons en conséquence préparé un projet de revision de notre législation scolaire, notamment dans la partie relative au personnel enseignant. Nous indiquons les moyens de préparer les maîtres des écoles primaires. En attendant l'organisation d'écoles normales primaires, nous prévoyons des *classes normales* à annexer à nos lycées, à l'issue du 1^{er} cycle : moyen pratique et peu coûteux. Nous avons en même temps dressé les programmes à appliquer aux classes normales primaires.

Ces *classes normales* jouiront d'une certaine autonomie. Elles auront des professeurs choisis avec le plus grand soin parmi des *spécialistes*, et seront

placées sous la direction de deux membres du personnel, dont l'un aura dans ses attributions le contrôle des études littéraires, l'autre celui des études scientifiques. Afin de mettre à contribution les lumières de tous les professeurs et d'établir entre eux la collaboration la plus étroite, nous prévoyons qu'ils se réuniront en conseil sous la présidence du directeur du lycée, qui exercera d'autre part une sorte de surveillance générale sur le fonctionnement des classes normales. A ce conseil nous accordons le droit de présenter des candidats aux chaires vacantes : c'est là, croyons-nous, un moyen excellent d'assurer le recrutement sérieux du personnel du cours normal.

Les jeunes gens qui se préparent à la carrière de l'enseignement doivent être dégagés de tous soucis matériels. C'est pourquoi nous en faisons des boursiers recevant, en dehors de leur frais d'entretien, une rétribution mensuelle de 15 gourdes. Ces bourses ne seront attribuées qu'au concours. Leur obtention entraînera pour les bénéficiaires l'obligation, à la fin de leurs études, de servir pendant cinq ans au moins dans l'enseignement primaire.

La durée des études dans les classes normales est de deux ans. Au bout de la 2^e année, il est délivré aux élèves qui ont obtenu la moyenne des notes prévues au règlement un *certificat d'aptitude pédagogique* qui leur confère le privilège d'être appelés, de préférence à tous autres, aux places vacantes dans les écoles primaires. Un triple point de vue a prévalu dans l'élaboration du programme des classes normales : — 1^o donner au maître futur le savoir indispensable, 2^o le préparer à sa tâche par l'apprentissage rationnel du métier, 3^o le rendre capable, grâce à la connaissance qu'il aura acquise de la nature de l'enfant, d'exercer une action efficace sur le développement moral de ses élèves. Nul doute, si ce programme est sérieusement appliqué, que nous n'atteignons le résultat rêvé : la substitution à l'empirisme régnant de méthodes rationnelles d'enseignement et, par suite, la réorganisation de nos écoles primaires.

Quant aux professeurs d'enseignement secondaire, nous ne croyons pas qu'il soit possible d'organiser, à l'heure présente, les classes normales destinées à les préparer. Nous estimons que nos ressources en personnel sont insuffisantes pour cela. Ce sera l'œuvre d'un avenir qui ne doit pas être trop éloigné.

Nous avons aussi prévu une organisation nouvelle de notre personnel enseignant. Les maîtres des écoles primaires sont répartis en 4 classes. La promotion à une classe supérieure a lieu de droit après cinq ans passés dans la classe immédiatement inférieure. L'instituteur qui débute appartient nécessairement à la 4^e classe. Il est en outre arrêté que l'instituteur arrivé à la première classe, doit bénéficier d'une augmentation de 10 % de salaire par chaque période de cinq ans passés en plus dans la carrière.

Cette disposition s'appliquera aussi aux directeurs d'établissements secondaires, — lesquels, de même que les censeurs des études, ne pourront être désormais choisis que parmi les anciens professeurs de l'enseignement public et privé. De plus, dans le tableau annexé au projet de loi, nous avons admis une augmentation de traitements en faveur des maîtres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire.

*
**

Direction technique et Inspection. — Une autre réforme à laquelle nous avons pensé et qui est depuis longtemps réclamée, c'est l'organisation de

l'administration centrale de l'instruction publique et la réorganisation de l'inspection des écoles.

Dans nos derniers Congrès pédagogiques, cette question a été longuement discutée. Tous les congressistes ont émis le vœu de voir soulever au ministère de l'instruction publique un organisme chargé de la direction technique de l'enseignement. Dans le projet cet organisme porte le nom de « Conseil de l'Instruction publique ». Il est composé de vingt-six membres, dont sept à la nomination du Président d'Haïti et dix-neuf désignés par le Ministre de l'Instruction publique. Les premiers constituent la section permanente du conseil et restent attachés au département.

Le conseil supérieur que nous demandons d'instituer ne ressemble nullement à celui qui avait été créé sous l'administration de Boisrond-Canal, par la loi du 13 septembre 1878. L'action de l'ancien conseil ne s'était pas toujours fait sentir dans nos affaires scolaires pendant son existence de six ans. Le nouvel organisme, par son mode de nomination et par ses attributions, constituera, nous l'espérons, une véritable sauvegarde des intérêts supérieurs de l'enseignement national. Il est le collaborateur incessant du ministre. Il lui donne son avis sur toutes les questions d'études, d'administration, de scolarité. Ses membres peuvent être délégués par le ministre à l'inspection générale des écoles de la république, et ils sont spécialement chargés du contrôle des établissements d'enseignement supérieur.

Le Conseil de l'instruction publique se réunit une fois par an en assemblée générale et discute toutes les questions relatives à l'éducation nationale. Il juge en dernier ressort en matière disciplinaire.

Dans la nouvelle organisation, l'inspection scolaire, rapprochée des centres où elle doit exercer sa fonction, a le contrôle de tous les établissements d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire, publics et privés. Les inspecteurs, qui seront, autant que possible, nommés par commune, sont placés sous l'autorité de la section permanente du conseil de l'instruction publique. Nous prévoyons 4 classes d'inspecteurs, la classe étant indépendante du lieu de résidence. Les inspecteurs sont répartis entre les diverses communes suivant les besoins du service, et conformément aux allocations budgétaires. De cette manière, toutes nos écoles urbaines et rurales pourront être inspectées et contrôlées. Ce sera un bien immense. Les commissions locales, prévues par les lois des 13 septembre 1878 et 24 septembre 1884 et qui n'ont guère rendu de services à l'instruction publique demeurent supprimées.

Outre l'inspection ordinaire, il est prévu une *inspection médicale*. Elle constitue, à notre sens, une heureuse innovation dans notre législation scolaire. C'est une nécessité depuis longtemps reconnue. Cette inspection doit être faite par les « jurys médicaux » de la République. Elle est strictement limitée à ce qui concerne la santé des enfants et l'observation des règles de l'hygiène scolaire. Nous avons aussi prévu qu'un médecin sera attaché à la direction technique de l'enseignement.

Obligation scolaire. — Un complément indispensable de la réorganisation de nos écoles primaires, c'est l'obligation scolaire. La Commission s'est sérieusement préoccupée de cette question. L'obligation scolaire date chez nous de 1852. Elle n'a pas jusqu'ici produit de résultats appréciables. Il est urgent, aujourd'hui plus que jamais, que l'instruction soit répandue dans notre société. Dans notre démocratie où chacun, directement ou indirectement, peut avoir

une certaine influence sur les affaires publiques, l'Etat doit veiller à ce qu'aucun citoyen ne soit laissé dans une ignorance qui serait pour la patrie une honte et un danger.

Les dispositions légales sur l'obligation scolaire ont été prévues pour rappeler au sentiment de leurs devoirs les pères et mères négligents et pour arracher enfin les enfants à notre grand ennemi : l'ignorance. L'obligation de l'enseignement primaire peut être considérée comme le corollaire de l'article 189 du Code Civil ainsi conçu : « Les époux contractent ensemble, par le fait seul du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir et élever leurs enfants ». Les parents qui n'observent pas l'obligation scolaire manquent à leurs devoirs. Il est donc prévu des peines contre tous ceux qui n'envoient pas à l'école les enfants dont ils ont la garde. Après plusieurs condamnations à l'amende, ceux qui persistent dans leur incurie sont condamnés par le juge de paix à la peine de l'emprisonnement. Nous avons institué une commission communale scolaire pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles urbaines et rurales. Cette commission est en quelque sorte un tribunal de famille qui exhorte et réprimande. C'est le rouage principal dans l'organisation de l'instruction obligatoire. Des commissions similaires fonctionnent dans plusieurs pays, notamment en Angleterre, aux Etats-Unis, en Suisse et en France. Elles donnent partout d'heureux résultats. Cependant, ces dispositions ne suffisent pas : il faut l'action incessante de l'Administration supérieure. Vos collègues de la Guerre et de l'Intérieur ne manqueront pas de vous prêter l'appui de leur autorité et le concours de leurs subordonnés. Grâce aux efforts des uns et des autres, les prescriptions légales sur l'obligation scolaire ne resteront ni à l'état de lettre morte ni à l'état d'idéal lointain, comme nous le constatons depuis 54 ans.

La Commission formule le vœu de voir l'Administration supérieure s'occuper activement de la réorganisation des écoles. Cette réorganisation facilitera aussi la fréquentation et le bon fonctionnement de ces établissements.

Conditions d'admission aux fonctions de l'enseignement public. — Nous avons arrêté que, désormais, pour militer dans une école publique, il faut être muni, non seulement d'un certificat de bonnes vie et mœurs, mais encore du titre de capacité correspondant à la fonction que l'on veut occuper. Des règlements rendus en Conseil de l'instruction publique doivent déterminer les conditions d'obtention du *certificat d'aptitude pédagogique* à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. Il y aura des certificats spéciaux pour les enseignements accessoires : dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, etc.

Mesures disciplinaires. — Nous n'avons prévu que les mesures disciplinaires qui sont usitées dans les pays étrangers. Celles qui sont appliquées, selon le cas, sont les suivantes : l'avertissement, la censure, la suspension, la révocation et l'interdiction. Cette dernière n'existe pas dans la législation actuelle. Elle sera prononcée, pour fait grave, par l'assemblée générale du Conseil de l'instruction publique. Le membre du corps enseignant inculqué sera cité à comparaître en personne. Il pourra, s'il le désire, se faire assister d'un défenseur. C'est là une sauvegarde pour les intérêts des membres de l'enseignement public et privé dont le sort ne sera plus livré à l'arbitraire, — le professeur ou l'instituteur mis en cause étant admis à présenter sa défense.

Récompenses. — Il importe absolument que les maîtres et maîtresses de nos écoles soient récompensés pour leur zèle, leur dévouement et leur esprit de sacrifice. La commission a prévu deux sortes de récompenses. Elles consistent : 1° en mentions honorables et médailles, 2° en récompenses pécuniaires. Nous avons aussi consigné dans le projet de loi que les fonctionnaires de l'instruction publique qui demandent leur mise à la retraite peuvent être nommés membres honoraires de l'université.

Lois abrogées. — D'après les modifications introduites dans notre législation scolaire, les lois des 3 septembre 1864, 10 septembre 1878, 24 septembre 1884, du 18 octobre 1901 sur l'instruction publique et l'obligation scolaire demeurent abrogées.

*
**

Nous n'avons pas la prétention d'avoir élaboré une œuvre parfaite, mais nous avons conscience d'avoir fait un travail utile et patriotique. Nous ne doutons pas de l'intérêt que vous inspirera la nouvelle organisation de notre enseignement. L'accueil que vous ferez certainement à ces projets, le soin que vous apporterez à les étudier, l'énergie que vous déploierez à les faire exécuter, quand le moment en sera venu, suffiront pour faire renaître l'espérance et pour susciter des efforts qui ne seront pas vains.

Réforme des Lycées

Le Ministre, M. Murville-Frère, était plein de bonnes dispositions. Il avait, comme principal collaborateur au département de l'instruction publique, l'un des membres les plus actifs de la Commission. Mais l'un et l'autre furent, peu de temps après le dépôt du rapport, expulsés du ministère. Le premier succomba à une « intrigue de palais » ; le second faillit aller finir ses jours dans la cale d'un bateau de guerre parce qu'il avait osé créer un « cercle d'études sociales » qui devait consacrer principalement son activité à l'examen du problème de l'éducation nationale!

On a vu, — dans le chapitre sur l'organisation de l'Université, l'enseignement primaire et le statut des instituteurs, — que certaines des propositions de la Commission de 1905 sont entrées dans la législation scolaire de la République. Le projet de réforme de l'enseignement secondaire se heurta à plus de difficultés. Le ministère de l'instruction publique parut d'abord ignorer les programmes et plans d'études qui avaient été préparés sur sa demande. En 1914, il éprouva le désir de confier à une nouvelle commission le soin d'élaborer un plan de réforme de l'enseignement secondaire. Cette commission, composée de M. Hermann Héreau, R.P. Schneider, Fr. Archange, M. Charles Bouchereau (remplacé par M. A. Fabius), M. P. Tessier, Dr Salomon, M. Frédéric Doret, M. W. Bellegarde, M. Dantès Bellegarde, prit comme base le projet de sa devancière et adopta le système d'un

premier cycle unique de trois ans (au lieu de quatre), suivi d'un deuxième cycle à deux branches, l'une de lettres pures, l'autre de lettres-sciences. Comme il arrive pour les travaux de ce genre, chacun avait commencé par tirer de son côté; puis les opinions extrêmes s'étaient conciliées et fondues en une œuvre d'ensemble dans laquelle on avait essayé d'harmoniser les besoins de la culture désintéressée avec les nécessités pratiques de la vie haïtienne.

Les ministres se succédèrent au département de l'instruction publique, quelques-uns ignorant même qu'il eût jamais été question de réforme de l'enseignement secondaire. Quand l'auteur de ce livre arriva au ministère en juillet 1918, il pensa à appliquer le plan qui avait été préparé par les commissions de 1905 et de 1914. La première avait, à son avis, fait un travail plus consciencieux : on y avait moins discouru et mieux besogné. Malheureusement, seuls avaient pu être sauvés de l'œuvre élaborée le rapport de la commission et le projet d'arrêté sur les lycées publiés dans le *Bulletin Officiel de septembre 1906*. Il ne restait dans les archives aucune trace des programmes! Le ministre dut, par conséquent, se rabattre sur ceux qui avaient été établis par la deuxième commission. Quoiqu'ils lui parussent moins bien conçus, il décida de les mettre en vigueur, espérant que leurs défauts se révéleraient à l'expérience et pourraient être corrigés au fur et à mesure. La chose la plus importante pour lui, ce n'était pas tant les programmes en eux-mêmes que l'idée dont ils étaient inspirés : idée démocratique, qui tendait à faire bénéficier de l'instruction secondaire tous les enfants *capables d'y accéder*; idée nationale, qui visait à donner aux classes dirigeantes du pays une culture aussi exactement que possible adaptée aux conditions du milieu haïtien et pouvant leur permettre d'exercer une action salutaire sur les destinées du peuple.

Cette réforme, reconnue nécessaire depuis longtemps, était devenue impérieuse en 1918, — l'existence même des lycées étant menacée. Leur effectif était tombé si bas; leur situation matérielle était si misérable; parfois même la qualité de leur personnel enseignant était descendue à un tel niveau, que le ministère de l'instruction publique craignait à tout instant que le conseiller financier américain n'en exigeât la suppression. Il fallait agir vite. Le 10 septembre 1918, le ministre soumit au Président de la République le nouveau plan d'études secondaires. Mais, pour que ce plan pût être mis en application dans les lycées, deux mesures préalables étaient nécessaires : l'une devait assurer le recrutement des élèves, l'autre celui des professeurs.

La loi du 4 septembre 1912 avait institué deux certificats d'études primaires (premier et deuxième degré). Seul celui du deuxième degré — équivalent à peu près au brevet élémentaire — donnait accès à la sixième des lycées : cette disposition écartait en fait de l'enseignement secondaire les élèves des écoles primaires. Peu d'écoles primaires (il n'y en avait du deuxième degré que dans les villes principales) préparaient en effet au certificat d'études primaires du deuxième degré, — que les enfants ne pouvaient d'ailleurs obtenir qu'à un âge dépassant de beaucoup celui qui était raisonnablement requis pour l'admission dans un lycée. Ainsi les élèves des classes préparatoires des lycées et les petits résidents des villes importantes avaient le *privilege* presque exclusif de recevoir l'instruction secondaire gratuite. D'autre part, les nouveaux plans d'études et programmes exigeaient, pour être appliqués dans leur esprit, des professeurs qui fussent bien préparés à les comprendre et bien disposés à les exécuter : pour les avoir tels, il fallait leur garantir des traitements convenables. C'est pourquoi le ministre présenta au Corps législatif : 1° un projet de loi ouvrant l'accès du lycée aux élèves porteurs du certificat d'études primaires pur et simple, — dont le programme fut coordonné à celui de la sixième; 2° un projet de loi augmentant les salaires du personnel de l'enseignement secondaire. Ces projets provoquèrent une discussion passionnée au cours de laquelle le ministre affirma avec énergie les buts de la réforme projetée et la nécessité d'une éducation nationale ajustée aux besoins spirituels et matériels du peuple haïtien.

« L'enseignement donné par l'Etat — dit-il — est fait pour la nation : il doit s'adapter aux besoins du peuple et aux conditions économiques du pays. Un système d'instruction publique qui ne tient pas compte de ces besoins et de ces conditions est un système faux et dangereux... Ne voyez-vous pas le danger de jeter dans la circulation nationale, comme rebut de l'enseignement secondaire, tant de jeunes gens qui ont le devoir de gagner leur vie et qu'une éducation, inadaptée aux nécessités du milieu haïtien, a fait vivre chez les Grecs et les Romains ?.. Je sais tout ce qu'on peut dire pour l'exaltation des lettres gréco-latines. Je pourrais également vous répéter ce que l'on a dit contre cette éducation, qui prétend mettre à l'école de Rome et d'Athènes, des enfants appelés à vivre au vingtième siècle, dans la formidable fournaise du monde moderne. Mais ce n'est pas là la question. Je ne me préoccupe pas de ce que pensent en cette matière Leygues, Ribot et les autres : ils parlent pour la France. Moi, je parle pour Haïti. Ce qui m'intéresse, c'est l'avenir d'Haïti, ce sont ses besoins moraux et économiques. Ce que je recherche, ce n'est pas ce qui peut convenir au peuple français pour qu'il garde dans le monde sa prééminence intellectuelle. Ce que je recherche, ce que nous devons rechercher, c'est ce qui convient au peuple d'Haïti pour qu'il se développe dans

la lumière et dans le travail. C'est pourquoi je reprochais tout à l'heure à mon ami, M. Bouchereau, de trop s'inquiéter, quand il s'agit d'enseignement haïtien, de l'opinion des universitaires français. Certes, nous n'entendons pas nous passer de l'expérience des autres en ces questions d'instruction publique, mais nous voulons avoir un système d'éducation qui soit vraiment national, c'est-à-dire adapté aux besoins du pays et aux intérêts supérieurs du peuple haïtien...

« Les nouveaux programmes divisent l'enseignement des lycées et collèges en deux cycles. Le premier cycle, allant de la sixième à la quatrième, fait suite à l'enseignement primaire : les études y sont organisées de manière à former un tout complet en lui-même ; elles reposent essentiellement sur le français, l'histoire, les sciences, les langues vivantes, enseignés d'une façon pratique qui mette le jeune homme en mesure, si les circonstances l'obligent à quitter le lycée à la fin de la quatrième, de tirer parti immédiatement, pour gagner sa vie, des connaissances qu'il aura acquises en classe. Nous le soustrayons ainsi au danger des études tronquées.

« Si, après avoir obtenu le certificat du premier degré de l'enseignement secondaire qui constitue la sanction des études du premier cycle, le jeune homme a assez de temps et de moyens pour aborder le deuxième cycle, il aura le choix entre deux voies : A. Lettres, B. Lettres-Sciences. La section A est ouverte à ceux qui, suivant leur vocation et le vœu de leurs parents, désirent se consacrer aux études littéraires ayant pour base le grec et le latin. Les commissions de 1905 et de 1914 ont été d'accord sur ce point qu'un élève, déjà en suffisante possession du français, fera en latin plus de progrès en quatre ans que n'en fera, en sept années, un enfant qui aborde en sixième l'étude de cette langue, — n'ayant du français qu'une connaissance très médiocre qui lui rend impossible toute comparaison utile entre les deux syntaxes. La section B est le chemin naturel où s'engageront ceux qui se destinent aux carrières scientifiques, aux professions actives de l'industrie et du commerce. Mais, dans la section B comme dans la section A, nous gardons à la culture littéraire, reposant sur l'étude de la langue et de la littérature françaises, des langues et littératures anglaise et espagnole, de l'histoire et de la philosophie, la place éminente qu'elle doit avoir dans la formation intellectuelle de la jeunesse haïtienne ». (1)

* * *

L'arrêté du 20 septembre 1918 divisa l'enseignement secondaire en deux cycles, le premier d'une durée de trois ans, le deuxième, d'une durée de quatre ans. L'enseignement du premier cycle comprenait : instruction religieuse, morale et instruction civique, langue et littérature françaises, une langue vivante, histoire d'Haïti et principales époques de l'histoire générale, géographie d'Haïti et géographie générale, arithmétique appliquée, éléments de calcul algébrique, géométrie élémentaire, éléments de comptabilité et de tenue des livres, notions de cosmographie,

(1) Un Haïtien parle, page 47.

calligraphie et dessin, notions d'hygiène, exercices physiques, — toutes ces matières étant obligatoires pour tous les élèves.

L'enseignement du deuxième cycle comprenait : langue et littérature françaises, langue et littérature latines, langue et littérature grecques, langue et littérature anglaises et espagnoles, histoire et géographie, philosophie, arithmétique théorique, algèbre élémentaire et compléments, géométrie descriptive, trigonométrie, cosmographie, mécanique, physique, chimie, sciences naturelles, dessin, hygiène, gymnastique, musique.

Dans le deuxième cycle deux groupements de cours étaient offerts aux élèves, suivant leurs aptitudes et leur vocation présumée, et après avis des professeurs et des parents, savoir : A. Lettres, B. Lettres-sciences. Les cours *communs* aux deux sections et *obligatoires* pour tous les élèves étaient : langue et littérature françaises, une langue vivante, histoire et géographie, sciences naturelles, philosophie, hygiène, exercices physiques. Les élèves de la section A-Lettres devaient, outre les cours communs, suivre obligatoirement les cours suivants : langue et littérature latines, langue et littérature grecques, mathématiques, sciences physiques et naturelles. Les élèves de la section B-Lettres-Sciences devaient, outre les cours communs, suivre obligatoirement les cours suivants : arithmétique théorique, algèbre élémentaire et compléments, géométrie élémentaire et compléments, trigonométrie, géométrie descriptive, cosmographie, mécanique, physique, chimie, sciences naturelles, dessin.

A la fin du premier cycle, les élèves subissaient un examen qui conférait à ceux qui avaient obtenu la moyenne nécessaire le certificat d'études secondaires du premier degré, — compte tenu, dans le calcul de la moyenne, des notes obtenues par l'élève pendant toute la durée de sa scolarité. Cet examen comprenait : *épreuves écrites*, 1° une composition française sur un sujet de littérature, d'histoire, de morale ou de sciences (3 heures); 2° une composition de mathématiques (3 heures); 3° une composition de sciences physiques ou de sciences naturelles, (2 heures); 4° une version anglaise ou espagnole (2 heures); *épreuves orales*, 1° explication d'un texte français, avec interrogations portant sur la syntaxe et, s'il y a lieu, quelques questions très simples d'histoire littéraire; 2° une interrogation d'histoire d'Haïti; 3° une interrogation de géographie d'Haïti; 4° une interrogation d'histoire et de géographie générales; 5° une interrogation sur les mathématiques et la cosmographie; 6° une interrogation sur les sciences physiques et naturelles et sur l'hygiène; 7° une inter-

rogation sur l'instruction morale et civique; 8° une interrogation sur la comptabilité; 9° une explication de langue anglaise ou de langue espagnole.

A la fin du deuxième cycle, il devait y avoir un examen de fin d'études roulant, pour tous les élèves, d'une part sur les matières communes aux deux sections; de l'autre sur les matières spéciales et obligatoires dans chaque section. Les élèves pouvaient demander à être en outre interrogés sur les matières qu'ils avaient étudiées à titre facultatif. Un certificat de fin d'études secondaires du deuxième degré (ou baccalauréat) était délivré à tous les élèves ayant obtenu la moyenne des notes. Il portait la mention *Lettres* ou *Lettres-Sciences*, suivant le cas, et ouvrait à tous ceux qui en étaient porteurs les portes des écoles d'enseignement supérieur.

L'examen du deuxième cycle (A-Lettres) comprenait : *épreuves écrites* : 1° une dissertation française sur un sujet de philosophie (4 heures); 2° une version latine (3 heures); 3° une version anglaise ou espagnole (2 heures); *épreuves orales*, 1° interrogation sur la philosophie et les auteurs philosophiques; 2° explication à livre ouvert d'un texte latin et d'un texte grec tirés des auteurs du programme; 3° interrogation sur l'histoire et la géographie d'Haïti; 4° interrogation sur les mathématiques roulant sur le programme de la Première A; 5° interrogation sur le droit usuel et l'économie politique; 6° interrogation sur les sciences physiques, les sciences naturelles et l'hygiène.

L'examen du deuxième cycle (B-Lettres-Sciences) comprenait : *épreuves écrites*, 1° une dissertation française sur un sujet de philosophie commune aux deux sections (4 heures); 2° une composition de mathématiques d'après le programme des classes de Première B et de Philosophie B (4 heures); 3° une composition sur un sujet de sciences physiques d'après le programme de Première B et de Philosophie B; 4° une version anglaise ou espagnole (2 heures); 5° une épreuve de dessin (1 heure); — *épreuves orales*, 1° interrogation sur la philosophie et les auteurs philosophiques; 2° interrogation sur les mathématiques et la cosmographie; 3° interrogation sur l'histoire et la géographie d'Haïti; 4° interrogation sur l'histoire et la géographie générales; 5° interrogation sur le droit usuel et l'économie politique; 6° interrogation sur les sciences physiques, les sciences naturelles et l'hygiène.

*
*
*

La raison fondamentale qui avait fait adopter la division en cycles et exclure du premier le latin et le grec est que, en Haïti, peu de jeunes gens poursuivent jusqu'au bout leurs études secondaires. Or les programmes de 1893 étaient faits pour être vus intégralement : l'élève, forcé de quitter le lycée à la fin de la quatrième année ou même de la troisième, avait une connaissance fragmentaire et dangereuse de toutes choses. M. Price-Mars a publié, dans son livre *La Vocation de l'Elite*, une statistique troublante qui montre l'énorme déchet des lycées et collèges haïtiens. C'est pourquoi l'article 6 de l'arrêté du 20 septembre 1918 disait que « les programmes détaillés qui seront dressés pour le premier cycle devront être organisés de telle sorte que l'élève se trouve, à la fin de ce cycle, en possession d'un ensemble de connaissances formant un tout et pouvant se suffire à lui-même ». Les études du premier cycle, *formant un tout par elles-mêmes*, aboutissaient à un certificat dont la possession donnait au jeune homme, forcé de quitter le lycée après la quatrième, certains avantages appréciables, par exemple celui d'entrer dans l'enseignement primaire comme instituteur stagiaire, ou d'être admis à l'école normale primaire, ou à l'école industrielle, etc.

On ne comprit pas l'intérêt pratique de ce premier cycle et du certificat qui lui servait de sanction. Dès que l'auteur de ce livre eut quitté le ministère de l'instruction publique, la réaction commença, et l'un de ses successeurs s'empessa de défaire l'œuvre des commissions de 1905 et de 1914 en introduisant, de sa seule autorité, le latin en cinquième et le grec en quatrième.

« Les études gréco-latines — écrit très justement un professeur français, M. André Balz — n'ont de valeur que si elles sont conduites à leur terme. Quel profit pourraient en tirer des élèves qui, au bout de deux ou trois ans, devront les abandonner pour suivre une autre voie ? A quoi bon leur faire ânonner, pendant ce temps-là, les déclinaisons et les conjugaisons, c'est-à-dire précisément ce qu'il y a de plus ingrat dans les humanités anciennes ? Ils n'en tireront aucun avantage pour eux-mêmes et ils seront un poids mort et encombrant pour ceux de leurs camarades qui voudront pousser jusqu'au bout les études classiques. Le plus sage n'est-il pas d'en revenir à la vieille formule : On n'apprend pas trop de latin à ceux qui en ont besoin, mais on l'apprend à trop d'enfants qui n'en ont pas besoin et qui peuvent parfaitement s'en passer. »

Le grand humaniste qu'est M. Edouard Herriot disait à son tour au Sénat français en 1928 :

« Le grec est la plus difficile des langues. Le mécanisme de ses déclinaisons et conjugaisons, l'abondance des irrégularités, les sept temps et les trois

voix, les modes ignorés du français, la syntaxe compliquée, l'accentuation, tout concourt à hérissier de difficultés les premiers pas dans les études helléniques... Rien de plus précieux que l'initiation à l'intérieur du temple grec, mais à la condition que l'initiation soit sincère, et qu'on ne s'arrête pas sur la deuxième marche de marbre blanc ou de marbre rose... Rien n'est odieux comme un pédant qui n'a de l'humaniste que l'apparence. »

Quand, en France, M. Léon Bérard voulut revenir sur la réforme de 1902, M. Georges Berthier, directeur de l'École des Roches, résumant dans *l'Education* l'enquête que cette revue avait ouverte en 1922 sur le projet ministériel, s'écria :

« Croyez-vous vraiment, monsieur le ministre, que vous allez pouvoir, sans créer un sursaut d'étonnement puis d'indignation dans une grande partie de ce pays, plier tous nos fils à la discipline du latin et du grec ? La question du grec est jugée, et définitivement : il ne peut être qu'une matière d'option pour les élèves exceptionnellement doués pour les lettres ».

Mais, en Haïti, il ne se trouva personne pour protester lorsque le ministère de l'instruction publique, par un arrêté du 15 juin 1929, détruisit d'un trait de plume l'œuvre de ses deux commissions de réforme, réintégra triomphalement le grec et le latin dans leurs anciennes positions et décréta que « les lycées nationaux donneront *exclusivement* l'enseignement secondaire classique », c'est-à-dire à base d'études gréco-latines. On n'osa pas cependant imposer ces études gréco-latines aux institutions privées, et l'arrêté leur laissa la faculté de donner soit l'enseignement secondaire classique, soit l'enseignement classique à base seulement de latin, soit « l'enseignement moderne conformément à des programmes préalablement approuvés par le ministère de l'instruction publique ». (1)

Comme sanction, il y eut un examen de fin d'études secondaires divisé en deux parties, la première après la classe de Première et la deuxième après la classe de Philosophie. Les *épreuves écrites* de la première comprenaient : pour la section A (enseignement secondaire classique), 1° une composition française, dissertation ou lettre sur un sujet littéraire ou d'histoire (4 heures, avec le coefficient 3); 2° une version latine (3

(1) Cette mesure était d'autant plus illogique que la clientèle des institutions privées se recrute dans la classe aisée de la population, tandis que les élèves des lycées appartiennent généralement à la classe pauvre et n'ont pas toujours les moyens de poursuivre leurs études jusqu'au bout.

heures avec le coefficient 2); 3° une version grecque (3 heures avec le coefficient 1); 4° une composition de mathématiques (2 heures avec le coefficient 2); 5° une version anglaise ou espagnole (3 heures avec le coefficient 1); — pour la Section B (enseignement classique sans grec), 1° une composition française (3 heures, coefficient 3); 2° une version latine (3 heures, coefficient 2); 3° une composition de mathématiques (3 heures, coefficient 2); 4° une version anglaise ou espagnole (2 heures, coefficient 1); pour la section C (enseignement moderne), 1° une composition française (4 heures, coefficient 3); 2° une version anglaise (2 heures, coefficient 2); 3° une version espagnole (2 heures, coefficient 1); 4° une composition de mathématiques (4 heures, coefficient 3).

Les *épreuves écrites de la deuxième partie* comprenaient : pour les Sections A et B, 1° une composition de philosophie (4 heures, coefficient 3); 2° une composition d'histoire d'Haïti (3 heures, coefficient 2); 3° une version anglaise (2 heures, coefficient 1); 4° une composition de géographie d'Haïti (3 heures, coefficient 2); — pour la Section C (enseignement moderne), 1° une dissertation de philosophie (4 heures, coefficient 3); 2° une composition de sciences physiques (3 heures, coefficient 2); 3° une version de langue anglaise (2 heures, coefficient 2); 4° une version de langue espagnole (2 heures, coefficient 1).

Les *épreuves orales* des deux parties portaient sur toutes les matières de la classe de Première ou de Philosophie, suivant le cas.

Un arrêté du 30 septembre 1935, reconnaissant la nécessité pour « l'Etat de distribuer les deux enseignements prévus par la loi de 1901 », a prescrit que « les lycées organiseront, avec l'approbation préalable de la Direction générale de l'Enseignement, les deux enseignements, classique et moderne, avec les sections A (latin-grec) et C (sciences-langues vivantes) » et que « les collèges ou institutions privées conserveront la faculté de dispenser un enseignement classique sans grec, section B (latin-sciences) ».

Les *épreuves écrites de l'examen de fin d'études* sont : Première Partie, Section A, 1° une composition française, coefficient 3; 2° une version latine, coefficient 2; 3° une version grecque, coefficient 2; 4° une composition de mathématiques, coefficient 1; — Première Partie, Section B, 1° une composition française, coefficient 3; 2° une version latine, coefficient 2; 3° une composition de mathématiques, coefficient 2; 4° une version

anglaise ou espagnole (au choix), coefficient 1; — Première Partie, Section C, 1° une composition française, coefficient 3; 2° une composition de mathématiques, coefficient 3; 3° une version anglaise, coefficient 1; 4° une version espagnole, coefficient 1. — Deuxième Partie, Sections A et B, 1° une dissertation de philosophie, coefficient 3; 2° une composition d'histoire d'Haïti, coefficient 2; 3° une composition de sciences physiques, coefficient 2; 4° une version anglaise ou espagnole (au choix), coefficient 1; — Deuxième Partie, Section C, 1° une dissertation de philosophie, coefficient 2; 2° une composition de mathématiques, coefficient 3; 3° une composition de sciences physiques, coefficient 2; 4° une version anglaise ou espagnole (au choix), coefficient 1. (1)

*
*
*

Les *instructions ministérielles* du 25 février 1919 servent de règlement pour la direction et l'administration des lycées nationaux. Elles fixent les attributions du directeur, du censeur des études, des professeurs, des répétiteurs et des maîtres d'études, et contiennent des recommandations et conseils visant le développement intellectuel, moral et physique des élèves.

Le rôle du directeur est de « faire du lycée un centre d'éducation, — ce fonctionnaire devant s'appliquer à connaître le fort et le faible de ses collaborateurs, à discerner les besoins, les tendances, les aptitudes de chacun de ses élèves, afin de coordonner toutes les forces éducatives qu'il a sous la main et de les faire servir à la formation et au développement de la personne morale en puissance chez l'enfant ». Le censeur « représente dans les détails l'autorité que le directeur exerce dans l'ensemble ». Il doit, plus strictement encore que ce dernier, « chercher à découvrir les besoins, les tendances, les aptitudes individuelles des écoliers afin de pouvoir travailler plus sûrement

(1) Par lettre en date du 27 janvier 1932, le Ministre de France à Port-au-Prince a avisé le gouvernement haïtien que, suivant un arrêté du ministre français de l'instruction publique, inséré dans le Journal Officiel du 26 octobre 1931, le certificat haïtien d'études secondaires du 2° degré, mention « lettres » ou mention « lettres-sciences », a été inscrit sur la liste des titres étrangers sur la production desquels l'équivalence du baccalauréat français est accordée, en vue exclusivement des études universitaires.

à améliorer leur intelligence et leur cœur ». Aux professeurs est spécialement confiée l'instruction. Tout d'abord la conscience professionnelle leur impose comme un devoir absolu de faire profiter de leur enseignement tous leurs élèves. « Ils régleront avec intelligence et souplesse l'alternance des leçons, des devoirs et autres exercices de la classe, en ménageant à chaque partie sa juste place de façon à tenir en haleine, au grand profit de la discipline, les remuants et les bavards, les plus forts comme les plus faibles. Ils se rappelleront que la valeur éducative de leur enseignement se mesure non à la quantité mais à la qualité des connaissances qu'ils auront fait acquérir aux élèves. Aussi devront-ils choisir avec soin les exercices de la classe et ne proposer aux écoliers que ceux qui peuvent avoir la plus grande efficacité au point de vue de leur formation intellectuelle. L'effort individuel de l'élève retiendra particulièrement l'attention du maître ».

En contact continu avec les élèves, le professeur peut exercer sur eux une grande influence. C'est pourquoi les « instructions » ne négligent pas de considérer la tenue morale et physique du maître. Celui-ci doit être irréprochable dans le service. Par ses habitudes, ses fréquentations, sa discrétion dans l'expression publique de ses idées et de ses sentiments, par sa conduite générale enfin, il marquera son souci de donner la meilleure opinion de lui-même et du corps auquel il appartient. On comprendra toute la force de cette recommandation dans un pays où les enfants sont de bonne heure mêlés à la vie et entendent, dans leurs familles ou ailleurs, exprimer librement devant eux les appréciations les plus diverses sur hommes et choses : comment peuvent-ils avoir confiance dans leur professeur de morale, par exemple, si celui-ci est publiquement connu comme un menteur, un flatteur ou un délateur? La « mise » du professeur étant aussi l'une des conditions de son autorité, il ne manquera pas d'y apporter toute la décence que commande le respect de soi-même et des autres. S'imposant ainsi comme un modèle, il pourra facilement assurer la police de sa classe, faire acquérir aux élèves des habitudes de bienséance et de politesse, en recourant le moins possible aux punitions.

Dans la conception de l'auteur de ces instructions, l'éducation, pour être intégrale, doit être à la fois physique, morale et intellectuelle. Aucune école ne mérite le nom de *maison d'éducation* si un exact équilibre n'y est établi entre ces trois éléments. Il est rare qu'un homme ayant la tête « bien faite », le

cœur sensible et droit, le corps vigoureux, ne possède en même temps le courage moral, expression suprême du caractère. Aussi, dans le règlement sur les lycées, une large place est-elle faite à l'éducation physique à côté de l'éducation morale et intellectuelle. En ce qui regarde l'hygiène, les prescriptions suivantes sont édictées : « Tout enfant atteint d'une maladie contagieuse sera remis à ses parents ou correspondants jusqu'à entière guérison. Deux fois par mois, le ministère de l'instruction publique fera constater l'état de santé des élèves et la situation sanitaire de l'établissement. Les observations des médecins porteront d'une façon toute particulière sur les états morbides du cerveau qui, chez les écoliers, se manifestent par des troubles de l'intelligence et de la sensibilité (1). Sur les indications du directeur, le ministère pourra procurer l'assistance médicale aux élèves frappés par la maladie et dont les parents sont notoirement dénués de ressources : la *caisse des écoles* pourvoira, dans ce cas, aux frais de pharmacie et autres. Le directeur contrôlera minutieusement la nourriture des élèves internes, — laquelle devra être saine et abondante ».

Voici les dispositions relatives aux récréations, jeux, exercices physiques et travail manuel : « Les récréations doivent être actives, c'est-à-dire que les jeux, les exercices de gymnastique et d'adresse méthodiquement réglés seront encouragés par tous les moyens possibles et pratiqués par la totalité des élèves. Les habitudes de propreté, résultant de la continuelle surveillance de soi-même, s'étendront de la part des élèves — et indépendamment des conditions générales d'hygiène — à la bonne tenue et à la propreté matérielle des divers milieux où s'écoule en partie leur vie scolaire : salle de classe ou d'études, réfectoire, dortoir, etc. Le directeur fera une répartition proportionnelle entre le travail sédentaire et les récréations, jeux, divertissements et autres moyens d'éducation propres à fortifier l'esprit et à assouplir les muscles. Afin de développer chez les élèves l'esprit de solidarité en même temps que le sentiment de la responsabilité individuelle, le directeur encouragera la création, par eux et sous leur direction, d'associations sportives, littéraires, scientifiques et artistiques. La pratique des travaux manuels constituant un excellent moyen de culture physique, de formation intellectuelle et d'éducation morale, il est spécialement re-

(1) Voir particulièrement les livres du D^r Gilbert Robin : *L'Enfant sans défaut* et *La Paresse est-elle un défaut ou une maladie ?*

commandé au directeur de pousser à la formation de groupements qui se constitueront suivant les goûts manifestés par les élèves et qui se consacreront, à certains jours et heures déterminés, à des travaux tels que modelage, jardinage, travail du bois et tous autres requérant de l'initiative et de la persévérance ». (1)

* * *

Une cause d'infériorité des lycées nationaux est le manque de liaison que l'on constate entre les enseignements des diverses matières du programme confiées, souvent au petit bonheur, à différents professeurs. Chacun fait sa besogne sans s'inquiéter de son voisin. Les maîtres d'une même classe s'ignorent. D'une classe à l'autre le fossé est encore plus profond. Ecartelés entre les divers enseignements qui s'offrent à eux sans lien et sans ordre, les élèves vivent dans un tohu-bohu perpétuel. Et ne sachant où l'on prétend les conduire ni pourquoi on leur fait apprendre tant de choses disparates, ils en viennent parfois à se dégoûter de tout. D'autre part, les professeurs ne sont guère intéressés à la *vie même* de l'établissement où ils sont employés. A ces deux graves inconvénients les « instructions » ont voulu parer en instituant le *conseil des maîtres*. Dans chaque lycée il est créé un conseil des maîtres composé du directeur, du censeur des études, des professeurs, des répétiteurs et des maîtres d'études, auxquels s'adjoint dans certains cas le médecin de l'établissement. Ce conseil, que le directeur préside de droit, a pour tâche d'assurer la coopération de tous les maîtres du lycée et la coordination de leurs efforts en vue de concourir efficacement à leur œuvre commune d'éducateurs. Sur la convocation du directeur, il se réunit tous les trois mois pour examiner les questions intéressant la *vie pédagogique* de l'établissement, *l'éducation physique* et *morale* des élèves. Il examine également les moyens propres à établir une *collaboration plus étroite entre le lycée et les familles*.

L'existence de ce conseil des maîtres a été consacrée par la loi du 4 août 1920 sur l'Université d'Haïti, dont l'article 6 s'exprime ainsi : « Les lycées nationaux et les écoles publiques d'enseignement supérieur sont autorisés à recevoir et à employer, avec l'approbation du ministre de l'instruction publi-

(1) Voir Ch. Bouchereau et H. Héreau, *Législation scolaire d'Haïti*, page 184.

que, les dons et legs qui peuvent leur être faits. Le conseil des maîtres de chacun de ces établissements est érigé, sous la présidence du directeur, en comité d'administration. Il est responsable vis-à-vis du ministre de l'instruction publique de la gestion des biens de l'école ».

* * *

Le recrutement du personnel enseignant des lycées nationaux est une tâche extrêmement difficile : jusqu'à présent il n'est soumis à aucune règle. Qu'il s'agisse de grec, de français, de mathématiques ou de sciences physiques, il faut avoir des professeurs qui connaissent à fond, non seulement la *matière* qu'ils sont chargés d'enseigner mais encore la *manière* de l'enseigner. Et c'est une chose qu'il n'est pas aisé d'obtenir en Haïti, où l'enseignement supérieur des lettres et des sciences n'existe pas encore et où n'a pas été jusqu'à présent créée une école normale pour la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire. Nos professeurs de lycée sont choisis d'ordinaire parmi les jeunes gens munis du certificat de fin d'études secondaires, de sorte qu'ils sont, du jour au lendemain, appelés à enseigner ce qu'ils viennent d'apprendre et quelquefois de mal apprendre. Souvent on fait appel à un homme de « mérite notoire », qui peut être un excellent journaliste, romancier ou poète, mais qui, n'ayant généralement aucune préparation ni aucun goût pour l'enseignement, n'accepte cette besogne ingrate que parce qu'il est momentanément dans la gêne. Le meilleur moyen de recrutement a consisté à choisir les « répétiteurs » parmi les plus brillants sujets de chaque promotion : donnant des leçons particulières aux élèves attardés, suppléant les professeurs absents, chargés, sous la direction du censeur des études, d'assurer la discipline pendant les heures de classe, ils se trouvaient assujettis à un entraînement méthodique et un apprentissage professionnel des plus profitables. Ceux qui avaient la vocation étaient encouragés à pousser leurs études personnelles et à se perfectionner dans la matière pour laquelle ils avaient le plus de goût. Ainsi se sont formés la plupart de nos plus remarquables professeurs de lycée (1). Malheureusement ces hommes, qui

(1) Quelques hommes de grand mérite appelés du dehors ont compté aussi, parmi les meilleurs professeurs de nos lycées, particulièrement pour l'enseignement de certaines matières comme les mathématiques, les sciences physiques, l'histoire, le grec et le latin, etc.

se sont de cette manière lentement formés au professorat et qui y ont acquis la maîtrise nécessaire, quittent l'enseignement au moment où leur action sur la jeunesse serait le plus efficace. Car la carrière n'offre vraiment pas d'attrait : on y est mal payé; on n'y trouve de sécurité ni dans le présent ni dans l'avenir; les plus consciencieux s'y épuisent sans que leurs efforts soient récompensés et appréciés.

Afin d'assurer la préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement public et d'établir leur « statut » légal comme il l'avait fait pour les instituteurs, l'auteur de ce livre voulut créer au lycée de Port-au-Prince après la classe de Philosophie un Cours Normal Supérieur d'une durée de deux ans. Il entreprit des démarches en France et obtint en 1919 du ministère de l'instruction publique l'envoi de trois professeurs français, respectivement docteur ès-lettres, docteur ès-sciences mathématiques, docteur ès-sciences physiques, ayant réellement enseigné dans les classes supérieures des lycées de France. Le conseiller financier américain s'opposa à la création de ce cours normal qui devait constituer le « noyau » d'une école supérieure des lettres et des sciences.

La loi du 29 août 1912 fixait les traitements du personnel des lycées comme suit :

Directeur, Port-au-Prince,	G. 468	ou Dol. 33,60	Province	G. 450	ou Dol. 30
Surveillant général	100	»	20	70	»
Professeur 1 ^{er} ordre	150	»	30	120	»
Professeur 2 ^e ordre	125	»	25	70	»
Professeur langues viv.	90	»	18	70	»
Professeur dessin	75	»	15	60	»
Professeur comptabilité	75	»	15	60	»
Professeur droit usuel	90	»	18	70	»
Professeur gymnastique	50	»	10		
Professeur musique	60	»	12	35	»
Répétiteur	45	»	9	30	»
Maître d'études	50	»	10	30	»

C'était là une situation intolérable que, dès son arrivée au ministère en juillet 1918, l'écrivain eut la volonté d'améliorer. Il fit voter et mit en application la loi du 30 octobre 1918, qui est restée jusqu'à présent en vigueur sans changement ou amélioration. En vertu de cette loi, les traitements du personnel des lycées sont fixés de la manière suivante :

Directeur du lycée de Port-au-Prince	....	G. 325	ou	Dol. 65
Directeur de lycée de Province	.....	250	»	50
Censeur des études	.....	200	»	40
Professeur de 1 ^{re} classe	.....	300	»	60
Professeur de 2 ^e classe	.....	250	»	50
Professeur de 3 ^e classe	.....	200	»	40
Professeur de 4 ^e classe	.....	150	»	30
Surveillant général	.....	100	»	20
Répétiteur	.....	70	»	14
Maître d'études	.....	70	»	14

Il fut adopté comme règle que chaque directeur de lycée serait en même temps titulaire d'une chaire, de sorte que le directeur du lycée de Port-au-Prince toucha 525 gourdes ou 105 dollars et chaque directeur de lycée de province 400 ou 450 gourdes, soit 80 ou 90 dollars par mois. Le censeur des études du lycée de Port-au-Prince, également nommé professeur, reçut un traitement mensuel de 400 gourdes ou 80 dollars.

La principale innovation de cette loi fut de supprimer toute distinction entre professeurs de lycée provincial et professeurs du lycée de Port-au-Prince : il n'y eut plus que des professeurs de première, de deuxième, de troisième, de quatrième classe — la classe étant attachée à la personne et non au lieu. Egalité de traitements devait, dans l'esprit de l'auteur de la loi, correspondre à égalité de mérite et à travail égal.

CHAPITRE XXI

Enseignement Supérieur

L'enseignement supérieur se donne dans trois établissements : l'Ecole Nationale de Médecine et de Pharmacie, l'Ecole Nationale de Droit et l'Ecole des Sciences Appliquées.

Il existait en 1818 à l'Hôpital Militaire de Port-au-Prince une Ecole de Santé que le Président Boyer voulut transformer en école de médecine. Son désir ne prit corps qu'en 1823 avec la fondation d'une Académie d'Haïti, comprenant deux facultés, l'une de droit, l'autre de médecine. Mais il faut arriver jusqu'à Geffrard pour trouver une organisation assez sérieuse de l'Ecole de Médecine. Cet établissement connut, au cours de sa longue histoire, des périodes d'éclat et aussi des crises profondes qui faillirent compromettre son existence. Il est régi par la loi du 16 septembre 1906 qui a remplacé celle du 10 septembre 1870 et qui régleme en même temps « l'exercice de l'art médical » en Haïti. Une loi du 16 juillet 1926 a transféré le contrôle de l'Ecole de Médecine et de Pharmacie du ministère de l'instruction publique à celui de l'intérieur, section du Service National d'Hygiène et d'Assistance publique.

L'enseignement de l'Ecole Nationale de Médecine et de Pharmacie comprend : la physique médicale, la chimie, l'histoire naturelle, l'anatomie, (dissection et médecine opératoire), l'histologie, l'accouchement, la physiologie, la pathologie médicale, la pathologie chirurgicale, la thérapeutique, l'hygiène, la médecine légale, la clinique chirurgicale, la clinique obstétricale, la pharmacie, l'art dentaire, la bactériologie.

L'Ecole confère aux étudiants des *deux sexes* qui y ont suivi régulièrement les cours et subi avec succès les examens prévus par les règlements les grades de docteur en médecine, de docteur en chirurgie dentaire, de pharmacien et de sage-femme. Les di-

plômes afférents sont délivrés par le Chef de l'Université, sur le rapport du directeur de l'Ecole adressé par le chef du Service National d'Hygiène au ministère de l'intérieur, lequel le transmet, ainsi que le procès-verbal d'examen, au département de l'instruction publique. (Arrêté du 9 septembre 1926).

Le grade de docteur en médecine s'obtient après 4 années d'études théoriques et pratiques faites régulièrement par l'étudiant, et une cinquième année d'internat à l'Hôpital Général de Port-au-Prince, à la suite de laquelle il subit son dernier examen. Le diplôme de chirurgien dentiste s'obtient après 4 années d'études théoriques et pratiques faites régulièrement par l'étudiant à la Section d'Art Dentaire de l'Ecole de Médecine. Le grade de pharmacien s'obtient après trois années d'études théoriques et pratiques à la section de Pharmacie. Le grade de sage-femme s'obtient après trois années d'études théoriques et pratiques faites par l'étudiante en obstétrique, les deux premières années à l'Ecole des Infirmières de l'Hôpital Général et la troisième à la Section d'Obstétrique de l'Ecole de Médecine.

Pour être admis à l'Ecole, le postulant au diplôme de docteur en médecine doit être porteur d'un certificat d'études secondaires (deuxième partie) ou subir un examen équivalent devant un jury spécial; le postulant au diplôme de chirurgien-dentiste doit être porteur d'un certificat d'études secondaires (première partie) ou, à défaut, subir un examen équivalent; le postulant au diplôme de pharmacien, du certificat d'études secondaires classiques (première partie) ou du brevet supérieur pour les jeunes filles. L'aspirante au titre de sage-femme doit être pourvue au moins du brevet simple et d'un diplôme d'infirmière.

Conformément à la loi du 16 septembre 1906, les professeurs se réunissent en conseil, sur la convocation du directeur, pour statuer sur toutes les questions qui leur sont soumises concernant l'Ecole Nationale de Médecine et de Pharmacie. L'article 6 de la loi du 4 août 1920 sur l'Université d'Haïti érige ce conseil en commission d'administration chargé de recevoir et d'employer les libéralités qui peuvent être faites à l'établissement.

Les médecins, pharmaciens, chirurgiens-dentistes et sages-femmes, diplômés à l'étranger, ne peuvent exercer leur art en Haïti qu'après s'être fait délivrer une équivalence. L'équivalence est donnée après l'examen des titres et de l'impétrant lui-même, s'il y a lieu, par l'Ecole de Médecine. Toute personne qui exercera l'une des professions précédemment indiquées sans être munie d'un diplôme régulièrement enregistré, sera poursuivie

à la requête du ministère public et punie de la peine prévue par l'article 217 du Code pénal. (Voir l'arrêté du 28 novembre 1933 modifiant celui du 1^{er} mars 1920).

* * *

L'Ecole Nationale de Droit, dont la création fut projetée dès 1823, a été organisée par la loi du 27 juin 1859. Elle connut plusieurs éclipses (1). Elle reçut une organisation plus moderne par la loi du 13 septembre 1906, qui a été elle-même remplacée par celle du 17 juin 1927.

L'enseignement de l'Ecole comprend : le droit civil, le droit criminel, l'histoire du droit français et du droit haïtien, les éléments du droit romain, la procédure civile, le droit international public et privé, le droit constitutionnel, le droit administratif, le droit commercial, l'économie politique et la législation financière.

L'introduction de cette dernière matière dans le programme de l'enseignement du droit fut une innovation que l'écrivain justifia, en 1906, par les considérations suivantes :

« Les sciences économiques n'ont pas encore pris dans notre pays l'importance qu'elles méritent. La plupart de ceux qui s'en occupent le font sans méthode, sans discipline, au hasard de leurs lectures, et s'égarant bien souvent dans des rêveries philosophiques. Tout en voulant rattacher les phénomènes économiques aux lois supérieures qui régissent l'ensemble des faits sociaux, on ne doit pas perdre de vue les résultats pratiques que l'on peut tirer d'une pareille étude. L'heure est venue pour Haïti d'entrer dans le mouvement industriel et de jouer sérieusement sa partie dans la lutte commerciale que se livrent pour vivre toutes les nations de la terre. Il faut, par des lois basées sur la connaissance rationnelle des besoins de la nation haïtienne et des nécessités économiques des peuples modernes, assurer l'équilibre de la production et de la consommation nationales et, par l'amélioration de nos moyens d'échange, faciliter la circulation de la richesse dans notre groupe social. Or, nulle part un tel enseignement n'est solidement organisé chez nous. Notre système financier repose tout entier sur l'empirisme. Notre législation fiscale, formée de mesures incohérentes, est un véritable chaos. Aussi le ministère de l'instruction publique a-t-il eu l'idée d'introduire à l'Ecole de droit un cours d'économie industrielle et de législation financière, haïtienne et comparée. Ce cours ne constitue pas une matière obligatoire pour l'obtention de la licence en droit ; mais le diplôme de l'étudiant qui consentira à subir l'examen sur cette matière portera une mention spéciale qui lui facilitera

(1) Pendant l'une de ces éclipses, M. Solon Ménos, docteur en droit de la Faculté de Paris, fonda l'Ecole libre de droit de Port-au-Prince qui eut un grand succès. L'Etat réorganisa en 1889 l'Ecole Nationale de droit, qui n'a jamais cessé, depuis, de fonctionner.

tera l'accès des administrations publiques. Il a paru utile de tourner l'esprit de nos jeunes gens vers l'étude de ces questions qui intéressent à un si haut point l'avenir du pays. En même temps qu'on leur fera connaître d'une manière précise notre législation financière actuelle, on leur montrera la nécessité, par la comparaison avec les systèmes adoptés dans les pays les plus avancés, d'améliorer nos lois existantes et de prendre toutes les mesures propres à développer nos forces productives. Ainsi nous n'aurons pas seulement préparé des candidats éventuels au ministère des finances : nous aurons pourvu notre commerce, notre industrie, notre parlement, d'unités actives, — attentives à tous les mouvements de la richesse et renseignées sur les conditions de la vie dans les sociétés contemporaines. » (1)

L'Ecole de droit est ouverte aux candidats des deux sexes munis d'un certificat de fin d'études secondaires classiques ou ayant subi avec succès, à défaut de ce certificat, un examen spécial dont le programme est fixé par l'arrêté du 17 septembre 1926.

Les titres délivrés par l'Ecole et qui doivent être signés par le ministre de l'instruction publique, sont le baccalauréat et la licence en droit. La durée des études est de deux ans pour le baccalauréat, de trois ans pour la licence (2). A la fin de chaque année d'études, le directeur et les professeurs procèdent à l'examen des étudiants ayant le nombre d'inscriptions prescrit par le règlement. L'examen est public et porte sur les matières enseignées pendant l'année. L'examen de la première année comprend : droit civil, avec interrogations sur les parties du droit romain, de l'histoire du droit français et du droit haïtien étudiées pendant l'année; droit constitutionnel; droit criminel; économie politique. L'examen de la deuxième année comprend : droit civil, avec interrogations sur les matières du droit romain étudiées pendant l'année; droit international public; procédure civile; droit commercial. L'examen de la troisième année comprend : droit civil; droit international privé; droit maritime; droit administratif et législation financière; procédure civile.

L'arrêté du 17 septembre 1926 a restreint la portée du cours de législation financière qui « ne sera pas traitée, dit-il, à titre de discipline distincte mais sera comprise dans le cours de droit administratif : le professeur chargé de cette matière donnera seulement une attention spéciale à l'étude des dépenses et des ressources qui forment la matière de la législation financière ».

(1) Voir *Pour Une Haïti Heureuse*, tome I, page 199.

(2) Le titre de licencié en droit est requis pour l'exercice de la profession d'avocat.

La loi du 13 septembre 1906 a créé le « Conseil des professeurs » auquel elle a donné comme attributions de « statuer sur toutes les questions qui lui sont soumises concernant l'Ecole, notamment sur les difficultés soulevées par l'application des règlements et les conflits qui peuvent survenir entre le directeur, son président de droit, et les autres membres du personnel ». Elle a aussi prévu que « la révocation d'un membre du personnel est faite par le Président d'Haïti, sur le rapport du ministre de l'instruction publique, après avis motivé du conseil des professeurs et de l'inspection scolaire ». L'article 9 de la loi du 4 août 1920 sur l'Université confère à l'Ecole de Droit, comme à l'Ecole de Médecine, la personnalité civile et charge son conseil des professeurs (art. 12) de la gestion de ses intérêts matériels.

L'article 13 de la loi de 1906 disait : « Nul ne sera autorisé à ouvrir une école libre de droit s'il n'est au moins depuis cinq ans licencié en droit ou avocat commissionné antérieurement à la réorganisation de l'Ecole Nationale de droit. Pour qu'une école libre de droit reçoive l'autorisation du département de l'instruction publique et soit admise à délivrer des certificats donnant droit aux diplômes de bachelier et de licencié, il faut qu'elle ait un personnel suffisant pour l'enseignement des matières du programme et réunissant les mêmes conditions déterminées ci-dessus ». Ce texte a été remplacé par le suivant (loi du 17 juin 1927) : « Aucune Ecole libre de droit ne pourra être ouverte sans une licence du département de la justice. Pour qu'une école libre de droit reçoive la licence et continue à en bénéficier, il faut que son fonctionnement régulier soit assuré par un personnel suffisant pour l'enseignement des matières du programme officiel ».

La loi du 16 juillet 1926 avait transféré — du ministère de l'instruction publique au ministère de la justice — le contrôle de l'enseignement du droit : une décision récente a rétabli l'ancienne situation.

* * *

L'enseignement supérieur des sciences appliquées n'ayant pas été organisé par l'Etat, les jeunes Haïtiens, au sortir du lycée ou du collège, ne trouvaient que deux débouchés : la médecine et le droit. Mais ce sont deux carrières de plus en plus encombrées, où les chances de succès deviennent par conséquent de moins en moins sûres. Sans doute il est utile pour Haïti que les principes juridiques soient mieux connus dans le peuple; que

les notions médicales soient largement propagées afin de détruire certains préjugés contre l'hygiène privée et certaines pratiques contraires à la santé publique. Cependant une pléthore d'avocats et de médecins, que leur profession ne peut plus nourrir et qui croiraient déroger en acceptant de remplir des besognes plus modestes, parut extrêmement dangereuse pour l'avenir de la société haïtienne : aussi l'initiative privée pensa-t-elle à parer à un pareil danger en créant un établissement où nos jeunes gens seraient préparés aux tâches productives de l'industrie et de l'agriculture.

Un comité, composé de MM. A. Bonamy, Frédéric Doret, Jacques Durocher, Chavineau Durocher, Horace Ethéhart et Louis Roy, ouvrit, le 3 février 1902, l'*Ecole libre des Sciences Appliquées*, qui s'assigna comme but « de développer dans la jeunesse haïtienne le goût des études scientifiques en lui donnant les moyens d'en tirer parti par l'accession aux carrières auxquelles elles s'appliquent. » Ces carrières étaient celles d'ingénieur, d'architecte, de conducteur de travaux publics, de chef d'exploitations industrielles et agricoles. Les débuts de l'établissement furent très difficiles : les fondateurs et les amis qui vinrent immédiatement se ranger autour d'eux professèrent — pendant plusieurs années — sans rétribution. L'Ecole, au lieu de recevoir de l'argent de ses élèves, dut payer une bourse à quelques-uns pour les retenir. Le gouvernement, de son côté, resta sourd à tous les appels, et sans la bienveillance avec laquelle le public accueillit les listes de souscriptions ouvertes par des personnes généreuses en faveur de l'œuvre, la vie de l'Ecole des Sciences Appliquées aurait été très brève. Mais la situation s'améliora à partir de 1904. Le ministre de l'instruction publique, M. Murville Férère, s'intéressa à l'établissement et contribua à créer au Palais de la Présidence cette atmosphère favorable qui permit à l'Ecole d'obtenir aisément du général Nord-Alexis un arrêté la reconnaissant d'utilité publique.

Le succès ne fut pas moindre au Corps législatif. Il y avait en ce temps-là, à la chambre des députés, une forte équipe très progressiste dans laquelle figuraient en première ligne MM. Fleury Féquière, Edouard Pouget, W. Bellegarde, Price-Mars. Le député Féquière fit d'abord inscrire au budget de 1905 une subvention de 2.000 dollars en faveur de l'Ecole. Puis, il prit en 1906 l'initiative d'une proposition de loi qui donna à cet établissement ses assises définitives en la reconnaissant comme Société Civile et en lui attribuant un immeuble de l'Etat pour

l'installation de ses services. Cette proposition, appuyée par un remarquable rapport de M. W. Bellegarde et approuvée par les ministres de l'instruction publique (M. Férère) et des travaux publics (M. Numa Laraque), fournit l'occasion à M. Edouard Pouget de prononcer un admirable discours sur l'enseignement scientifique et les besoins économiques du peuple haïtien.

Le 3 février 1927, l'Ecole des Sciences Appliquées fêta avec éclat le vingt-cinquième anniversaire de sa fondation. Elle avait, durant ce temps, fourni à la République 92 ingénieurs civils. L'Ecole comprenait, au début, une section d'agronomie, mais elle ne put pas l'organiser convenablement par manque de moyens matériels. Elle dut y renoncer complètement à la mort de Chavineau Durocher, dont les solides connaissances scientifiques acquises à l'Institut Agronomique de Paris et la sérieuse expérience professionnelle acquise dans la pratique de l'agriculture en Haïti étaient une garantie de succès pour cette section. (1)

Bien que la Direction américaine des Travaux publics eût reconnu la valeur technique des ingénieurs formés par l'Ecole en leur confiant des postes importants, celle-ci ne reçut aucun concours effectif de l'Occupation qui, même, à partir de 1922, lui montra une certaine hostilité et menaça, à plusieurs reprises, de supprimer sa subvention.

Constituée en société civile par la loi du 14 août 1906, l'Ecole des Sciences Appliquées a été rattachée à la Direction des Travaux publics devenue haïtienne depuis janvier 1932, en vertu du contrat du 7 décembre 1931 passé entre le Secrétaire d'Etat des travaux publics et le président du conseil d'administration de l'établissement. Ce fut une grande satisfaction pour les membres de ce conseil de remettre les destinées de leur Ecole aux ingénieurs, formés par elle, qui dirigent avec compétence l'un des plus importants services de l'Etat.

D'après les nouveaux règlements adoptés à la suite de ce rattachement, l'Ecole des Sciences Appliquées a pour but de former des ingénieurs civils. Elle est administrée par un Conseil de cinq membres, dont trois désignés par le Président de la République et tirés du cadre de la Direction Générale des travaux publics, et les deux autres choisis par la Société civile de l'Ecole. L'ingénieur en chef du Gouvernement est de droit membre de

(1) Pour les mêmes raisons l'Ecole des Sciences Appliquées fut dans l'impossibilité de créer l'Ecole pratique d'Agriculture de Thor que lui annexa la loi du 4 octobre 1910. Voir la loi et les règlements de cette dernière école dans *La Législation Scolaire d'Haïti*, par Ch. Bonchereau, 1911.

ce conseil d'administration. L'école est dirigée par un Ingénieur, membre du conseil, et élu par celui-ci pour un terme de trois ans, renouvelable.

Le système d'enseignement de l'Ecole se compose : 1° de leçons orales faites par les professeurs, 2° de devoirs écrits, 3° d'exercices pratiques consistant en dessins, projets, levers de plans et nivellement, travaux d'atelier, manipulations de physique, de mécanique et de chimie, 4° de visites de chantiers, d'usines et d'exploitations industrielles.

L'enseignement comprend : algèbre et analyse, architecture, béton armé, chimie minérale et organique, chimie industrielle, génie municipal, géologie, géométrie analytique, géométrie cotée, géométrie descriptive, géométrie physique, hydraulique, hydraulique appliquée, hygiène industrielle, législation, droit usuel, machines, chaudières à vapeur, mécanique générale, physique générale, ponts, ports, rivières et canaux, pratique des travaux, recherches minières et exploitations des mines, résistance des matériaux et stabilité des constructions, technologie industrielle et métallurgie, thermo-dynamique, topographie et géodésie, trigonométrie plane et sphérique, voies de communication, routes et chemins de fer, — et toutes autres matières que le Conseil peut juger utile d'introduire. Chacune de ces matières est affectée d'un coefficient fixé par le règlement intérieur. L'enseignement est complété par des conférences faites par les professeurs ou des spécialistes.

La durée des études est de 4 ans. Les cours sont répartis de façon que les connaissances théoriques nécessaires pour aborder les études techniques soient acquises dès la première année et que le travail soit uniformément distribué.

L'admission à l'Ecole a lieu à la suite d'un concours qui se fait en deux sessions, l'une dans la deuxième quinzaine de juillet, l'autre dans la dernière semaine de septembre. L'examen de sortie a lieu au mois de juillet pour les étudiants de la quatrième année. Ceux qui l'ont subi avec succès reçoivent de l'Ecole le diplôme d'ingénieur civil.

CHAPITRE XXII

A. — Enseignement Professionnel

La loi du 24 septembre 1932 a organisé le « Service National de l'Enseignement Professionnel » en le plaçant sous le contrôle du Département du Travail.

Ce service comprend deux sections : 1° l'Administration, et 2° l'Enseignement prévocationnel et professionnel. Le personnel est composé d'un directeur général, d'un directeur de l'enseignement professionnel de garçons, d'une directrice de l'enseignement professionnel de filles, des inspecteurs, directeurs, directrices et professeurs de l'enseignement professionnel et des employés de la section administrative.

La section de l'Enseignement comporte 1° l'organisation et la direction de l'enseignement professionnel de garçons et de filles, 2° le développement du goût chez les enfants par l'enseignement prévocationnel, 3° la formation de professeurs qualifiés par l'enseignement normal professionnel, 4° une division des beaux-arts.

Le Service de l'Enseignement professionnel a sous sa direction :

1. — La Maison Centrale des Arts et Métiers. C'était, au début, une simple maison de correction, que la loi du 21 août 1909 transforma en une école d'apprentissage. Elle a pour but : a) de faire des enfants qu'elle soustrait au vagabondage des ouvriers habiles en les initiant aux procédés et à l'organisation de la petite industrie; b) de leur donner une instruction appropriée à leurs besoins. L'enseignement classique comprend les matières de l'enseignement primaire élémentaire. L'enseignement professionnel comporte, d'abord, certains métiers faciles, tels que vannerie, tressage, cordage, etc., destinés à occuper la main des tout jeunes. Les principaux métiers enseignés sont : tissanderie,

sellerie, couture, reliure et accessoires, ébénisterie, menuiserie, cordonnerie, ferblanterie, chaudronnerie, forge, tournage sur bois, maréchalerie, chemiserie, chapellerie, etc.

2. — L'Ecole Professionnelle Elie-Dubois, créée par la loi du 12 septembre 1906, fut inaugurée le 30 avril 1907. Elle fut réorganisée par la loi du 4 septembre 1912 qui la plaça sous la direction de la Congrégation des Sœurs de Marie, de Louvain. Elle a pour objet : 1° de procurer aux jeunes filles un moyen de gagner honorablement leur vie par la pratique d'un métier, 2° de former de bonnes maîtresses pour l'enseignement du travail manuel dans les écoles de filles de la République. L'enseignement classique a pour but de compléter l'instruction primaire des élèves suivant un programme spécial fixé par le gouvernement. L'enseignement professionnel comprend les matières suivantes : économie domestique et pratique ménagère, cuisine, pâtisserie, confiserie, lessivage, repassage, reprisage, raccommodage, lingerie, couture, coupe et assemblage, modes et confections, dentelles aux fuseaux, broderie, ouvrages divers en fil, en laine, en toile, horticulture, floriculture, aviculture, etc. La durée des études est de trois ans plus une année pour les élèves du cours normal. Les bourses d'internat sont exclusivement réservées aux jeunes filles de la province qui doivent prendre l'engagement, après avoir obtenu leur diplôme, de travailler pendant cinq ans dans les écoles de leur résidence. Par décision ministérielle du 26 décembre 1919 il fut annexé à l'Ecole Elie-Dubois une section ménagère spéciale, dite « Cours Guilbaud », destinée à préparer des jeunes filles pauvres à la pratique des métiers de cuisinière, de ménagère, de blanchisseuse, etc.

3. *L'Ecole Industrielle J. B. Damier.* — Par la loi du 9 septembre 1918, le ministère de l'instruction publique créa l'Ecole du Bâtiment, pour la préparation aux divers métiers (bois, pierre, fer) relatifs au bâtiment, et l'Ecole Industrielle, préparant aux industries mécanique, électrique, de l'ameublement, de la sculpture, de la peinture décorative, — les deux souchées à l'Ecole des Sciences Appliquées. D'autre part, l'Ecole secondaire spéciale de garçons de Port-au-Prince, où, de sa propre initiative le directeur, M. Joseph Chancy, avait établi des ateliers d'ébénisterie et de cordonnerie, fut, en 1919, transformée en école primaire supérieure avec section professionnelle, sous le nom d'Ecole J. B. Damier. Ces trois établissements furent réunis en un seul, qui garda le nom d'Ecole J. B. Damier, quand

l'Occupation Américaine eut créé, en 1924, le Service Technique d'Agriculture et d'Enseignement professionnel.

4. — L'Ecole prévocationnelle Tertullien Guilbaud de Port-au-Prince, (garçons) créée en 1932.

5. — L'Ecole prévocationnelle Fabre Geffrard, Port-au-Prince (garçons), créée en 1932.

6. — L'Ecole professionnelle Volmar Laporte, Port-au-Prince (filles), créée en 1928.

7. — L'Ecole professionnelle du Cap-Haïtien (garçons), créée en 1928.

8. — L'Ecole professionnelle de Gonaïves (garçons), créée en 1928.

9. — L'Ecole professionnelle de Saint Marc (filles), créée en 1928.

10. — L'Ecole professionnelle de Jacmel (garçons), créée en 1928.

11. — L'Ecole professionnelle de Jérémie (garçons), créée en 1928.

12. — L'Ecole professionnelle des Cayes (garçons), créée en 1928.

Ces écoles avaient en 1934 un effectif total de 2014 élèves et un crédit annuel de 79.471 dollars.

B. — Enseignement agricole et Enseignement Rural

La loi du 25 février 1924 créa le Service Technique d'Agriculture et d'Enseignement Professionnel placé sous le contrôle de l'Occupation Américaine. A la remise de cette administration au gouvernement haïtien en vertu de l'accord du 5 août 1931 signé entre Haïti et les Etats-Unis, le Service Technique fut réorganisé par les arrêtés des 21 et 30 septembre et du 26 octobre 1931, confirmés par la loi du 23 septembre 1932, et reçut le nom de Service National de la Production Agricole et de l'Enseignement Rural.

Ce service, dirigé par un Agronome en Chef, relève du département de l'agriculture. Il comprend trois divisions : — l'administration, l'extension agricole, l'enseignement rural. La Division de l'Extension agricole est formée comme suit : 1. les Sections techniques (botanique et pathologie végétale, chimie, entomologie, horticulture et agronomie, médecine vétérinaire,

zootechnie), 2. Les Fermes d'expérimentation et de démonstration, 3. la Sélection du Coton Forbes-Barker, 4. les Départements agricoles ou extension proprement dite.

La Division de l'Enseignement rural a pour but : l'organisation, la direction et le contrôle de l'Enseignement rural à tous les degrés, l'organisation et la conduite de tous les travaux de recherche et d'expérimentation relatifs à l'éducation rurale, la publication de toutes les informations et statistiques éducationnelles, la préparation et la publication d'ouvrages classiques de vulgarisation et de propagande. L'enseignement rural embrasse : les sections techniques de l'enseignement rural, l'Ecole pratique d'Agriculture et sa section normale, l'Ecole préparatoire d'agriculture de Chatard, les fermes-écoles primaires, les écoles primaires rurales. Le personnel comprend : des spécialistes diplômés, des professeurs, des inspecteurs-instructeurs, des instituteurs. La loi du 24 septembre 1932 a de plus organisé un service d'inspection générale de l'enseignement rural composé de trois inspecteurs généraux.

L'Ecole Centrale l'Agriculture, créée en vertu de la loi du 25 février 1924, est établie à Damien, près de la Croix-des-Missions, à peu de distance de Port-au-Prince. Elle a pris en octobre 1932 le nom d'Ecole pratique d'Agriculture. Elle comprend deux sections : la Section Agricole, qui a pour but de former des agronomes ayant une préparation pratique qui leur permette d'être immédiatement employés dans l'agriculture à leur sortie de l'Ecole; la Section Normale, qui a pour but de former des maîtres d'écoles primaires rurales. Les études ont une durée de trois ans dans la première Section, de deux ans dans la seconde.

L'Ecole préparatoire de Chatard, établie près de Plaisance, donne dans son programme la première place à l'enseignement agricole. Les élèves suivent des cours théoriques roulant sur les principes généraux d'agriculture, de botanique, d'entomologie, d'élevage, et font les applications pratiques au jardin de l'établissement où ils travaillent tous les jours pendant deux heures le matin et une ou deux l'après-midi suivant la nature des travaux à exécuter. Un certain nombre d'entre eux sont préparés en vue de leur admission dans la section normale de l'Ecole Pratique d'Agriculture.

Par une convention du 31 mars 1931 signée entre le Ministère de l'Agriculture et les Evêques d'Haïti, les écoles primaires rurales élémentaires, dites écoles presbytérales, établies dans les sections rurales, sont soumises au contrôle du Service de la

Production Nationale et de l'Enseignement rural. Ces écoles presbytérales sont logées dans des maisons particulières que les curés font édifier avec l'aide des populations rurales des sections intéressées ou, si possible, avec le concours de l'Etat ou de la commune. Elles sont installées dans les chapelles ou presbytères ruraux dans les localités où n'existent pas de locaux convenables. Toute école primaire rurale presbytérale, à laquelle est ou sera annexé un jardin scolaire d'une superficie d'au moins un hectare, recevra du Service de la Production Nationale (division de l'extension agricole) — si le service le juge nécessaire — une subvention annuelle de 3 dollars. Les maîtres et maîtresses des écoles primaires presbytérales reçoivent de l'Etat un traitement qui ne doit pas être inférieur, pour chacun, à 7 dollars par mois. Dans les paroisses où des terrains du domaine privé de l'Etat sont à proximité des écoles presbytérales, les Evêques pourront organiser des cours pratiques d'horticulture et exploiter ces terrains, d'accord avec les ministères de l'agriculture et des finances. En vue d'assurer un recrutement convenable des instituteurs des écoles presbytérales, les Evêques pourront créer une école normale primaire rurale de filles et une école normale primaire rurale de garçons, dont les programmes et conditions de fonctionnement seront arrêtés d'accord avec le ministère de l'agriculture.

En 1933, il y avait 132 écoles rurales presbytérales subventionnées. A la même époque, le Service de l'Enseignement rural comptait 322 écoles avec un personnel de 427 maîtres et un effectif global de 23.823 élèves. Ses dépenses totales s'élevèrent à 168.666 dollars dont 137.730 pour appointements.

C. — Enseignement Commercial

Il n'existe pas d'établissement de l'Etat donnant l'enseignement commercial, bien que des notions de commerce en général, de comptabilité et de mathématiques commerciales et industrielles soient enseignées dans certaines écoles secondaires, primaires supérieures ou professionnelles. Des écoles ou cours de commerce ont été créés par l'initiative privée et délivrent des certificats. Un arrêté du 3 août 1932 du Président de la République est venu réglementer le fonctionnement de ces écoles et fixer les programmes de leur enseignement.

Cet enseignement, qui dure deux ans, comporte les matières suivantes pour la première année : notions sur le commerce,

comptabilité commerciale, droit commercial, arithmétique commerciale. Pour la deuxième année : cours supérieur de comptabilité commerciale, comptabilité industrielle, financière, agricole, économie politique, législation financière, arithmétique commerciale, géographie économique.

Les examens de fin d'études pour le diplôme de comptable ont lieu au siège de l'inspection scolaire, devant un jury formé par la Direction générale de l'Enseignement (ministère de l'instruction publique) et présidé par l'inspecteur d'arrondissement.

Les examens comprennent des épreuves écrites, qui sont éliminatoires (une composition de comptabilité et une composition d'arithmétique commerciale) et des épreuves orales roulant sur toutes les matières du programme.

CHAPITRE XXIII

Enseignement féminin

La législation scolaire d'Haïti prévoit des écoles séparées pour les filles et les garçons, à partir de l'âge de 7 ans. Les programmes de l'enseignement primaire ne font entre les élèves aucune différence, sauf en ce qui concerne les travaux manuels. Il n'en est pas de même pour l'enseignement secondaire. L'article 4 de l'arrêté du 26 juillet 1893 déterminant « les matières et plans d'études et programmes de l'enseignement primaire et secondaire » s'exprime ainsi : « L'enseignement secondaire est donné : 1° dans les écoles secondaires spéciales de garçons, 2° dans les écoles secondaires de jeunes filles, 3° dans les lycées et collèges. » L'article 6 ajoute : « L'enseignement dans les écoles secondaires de jeunes filles, réparti en 3 cours, comprend : la langue et la littérature françaises, les langues anglaise et espagnole, l'arithmétique appliquée, les éléments de la géométrie expérimentale, les règles de la comptabilité usuelle et de la tenue des livres, les notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle, d'hygiène et de cosmographie, les principales époques de l'histoire générale et l'histoire particulière d'Haïti, la géographie générale et la géographie d'Haïti, les éléments d'économie domestique, les principes de la diction, le dessin d'ornement, la musique vocale et le piano, le travail manuel (les travaux à l'aiguille, la coupe et l'assemblage).

Il a été institué, comme sanction de ces études, un certificat d'études secondaires spéciales « pour ceux ou celles qui auront parcouru toutes les matières enseignées dans les écoles secondaires spéciales de garçons ou de jeunes filles ». Les jeunes filles — ou peut-être leurs familles — ne montrèrent pas beaucoup d'enthousiasme pour ce certificat d'études secondaires, auquel

elles préférèrent le brevet simple et surtout le brevet supérieur, à cause sans doute du mot « supérieur ».

La législation scolaire d'Haïti donne formellement l'entrée de l'École de Médecine et de l'École de droit aux candidats des deux sexes; mais, en fait, les femmes en sont éliminées puisqu'elles sont exclues des lycées et collèges dont l'enseignement conduit au certificat d'études secondaires classiques exigé pour l'admission à ces écoles supérieures. Quelques jeunes filles, ayant suivi des cours particuliers, ont pu se faire admettre à l'École de Droit et à l'École de Médecine.

Une campagne est menée depuis quelque temps pour faire disparaître la distinction ainsi établie entre les deux sexes au sujet de l'enseignement secondaire. Le ministère de l'instruction publique semble ne pas y rester indifférent. Dans son exposé de 1933, il dit en propres termes : « Le Département envisage la création d'un lycée de jeunes filles. La nécessité d'un pareil établissement se fait sentir. Depuis ces derniers temps notre jeunesse féminine a pris un essor dont on ne peut ne pas tenir compte. Il serait vraiment regrettable qu'elle fût arrêtée en si beau chemin faute d'une institution qui lui permettrait de prendre la place qu'elle ambitionne et à laquelle elle a droit dans notre jeune démocratie ».

Pour obtenir que suite soit donnée à cette promesse, la *Ligue Féminine d'Action Sociale* a adressé au ministre de l'instruction publique, sous la signature de sa présidente et de sa secrétaire générale, Mlle Madeleine Sylvain et Mlle Fernande Bellegarde, une pétition du 7 mars 1936 qui mérite d'être reproduite.

« Le droit pour la femme d'accéder à la plus haute culture n'est plus sérieusement contesté nulle part. Partout elle a donné la preuve que son intelligence pouvait, dans tous les domaines de la pensée, s'exercer avec succès. Dans toutes les sociétés avancées où son activité a pu se déployer sans entraves, elle a contribué de la façon la plus utile et la plus efficace aux œuvres de progrès social et à l'amélioration des conditions matérielles et morales de la vie.

« Ayant le droit et le devoir d'accéder à la haute culture, la femme doit trouver dans la société dont elle fait partie les *moyens* d'acquérir cette culture. C'est une obligation pour l'Etat de les créer en sa faveur pour la rendre apte à remplir son devoir social.

« Tel n'est point le cas en Haïti. Un préjugé séculaire, qui ne tient aucun compte des réalités psychologiques, a compartimenté les deux sexes, en les séparant, au point de vue de l'éducation, comme par des cloisons étanches. Aux hommes est réservé l'enseignement des connaissances qui mènent au plus grand développement intellectuel possible ou qui conduisent aux positions sociales les plus élevées. Cet enseignement est distribué dans les lycées et collèges dont l'accès est défendu aux femmes, à qui l'on paraît faire suf-

fisante mesure par un enseignement primaire supérieur, d'ailleurs parcimonieusement dispensé.

« Une pareille injustice ne peut plus longtemps durer. Nous sommes certaines que le Président de la République, qui nous a déjà donné tant de témoignages de sa bienveillance, et vous-même monsieur le ministre, qui avez une connaissance particulière des besoins et des aspirations de toute la jeunesse haïtienne, nous aiderez effectivement à gravir l'échelon secondaire qui mène à l'enseignement supérieur, en créant dans le pays un ou des lycées pour jeunes filles.

« Les études secondaires sont sans doute, avant tout, un enseignement de culture, c'est-à-dire qu'elles visent au perfectionnement individuel. Mais elles constituent une étape vers la connaissance supérieure et surtout — pour beaucoup — une préparation aux hautes écoles d'application professionnelle : médecine, droit, génie, professorat, etc. Peu nombreuses jusqu'ici sont les femmes haïtiennes qui ont pu accéder à ces écoles supérieures. Encore ont-elles dû, pour y réussir, consacrer à cette préparation de longs efforts qui, s'ils avaient été mieux dirigés, les auraient conduites moins péniblement et plus rapidement au succès.

« Nous savons bien que la situation du trésor public ne permet pas au gouvernement de constituer de toutes pièces cet enseignement secondaire féminin et d'établir — comme nos besoins le requièrent — un lycée de jeunes filles dans chacune des villes où existe un lycée de garçons. Cela serait pourtant de stricte équité. Mais nous reconnaissons que les conditions financières du pays ne sont pas actuellement favorables à l'accomplissement intégral d'un pareil progrès. Aussi convient-il, pour commencer, de chercher les moyens pratiques de fonder à Port-au-Prince un établissement secondaire féminin donnant un enseignement égal à celui des lycées et collèges de la capitale. Nous nous permettons donc de vous faire les suggestions suivantes :

« 1. Le Congrès des Anciennes Elèves de l'École Normale d'Institutrices, reconnaissant la nécessité de ces études secondaires, a voté, l'année dernière, un vœu demandant qu'il soit créé, à l'École Normale, une section classique séparée de la section de préparation pédagogique. N'y aurait-il pas lieu de retenir cette intéressante suggestion? La « section classique » pourrait devenir le noyau d'un collège secondaire, et peut-être pourrait-on y occuper un certain nombre de professeurs du lycée Pétiou ou y nommer quelques maîtres nouveaux.

« 2. Une subvention pourrait être accordée à un établissement privé, suffisante pour lui permettre de payer son loyer et les traitements de ses professeurs, l'Etat exerçant, par ses inspecteurs, un contrôle sur les études et la marche de l'école. Nous prenons la liberté de penser qu'un arrangement de ce genre serait possible, par exemple, avec le Centre d'Etudes Universitaires dirigé par Mme Etienne Bourand.

« 3. La solution la meilleure serait naturellement que l'Etat créât lui-même un lycée et lui donnât sa destination spéciale, en construisant pour cet établissement une maison appropriée et en y nommant un personnel bien préparé. Nous croyons que le Gouvernement peut réaliser ce projet dans des conditions économiques. Ce dont nous sommes bien sûres, c'est que M. le Président Vincent serait heureux d'attacher son nom à cette œuvre de libération féminine et que vous y aiderez vous-même de toute la force de votre sympathie pour la jeunesse haïtienne, sans distinction de sexe ».

Nous n'avons personnellement jamais douté de l'aptitude de nos filles à aborder les études supérieures et, par suite, les carrières auxquelles ces études conduisent. Si les femmes haïtiennes sont capables d'étudier les sciences, la médecine, le droit, le génie, il nous paraîtrait injuste qu'on les en écartât. A égalité d'aptitude, égalité de moyens d'éducation, — nous voulons dire par là que chaque individu doit trouver dans la société les conditions nécessaires pour le développement de sa personnalité, sans que la loi, les conventions de classe ou les préjugés de race, de sexe ou de localité puissent opposer à ce développement naturel des obstacles artificiels. Hommes et femmes de toutes les régions du pays doivent trouver un milieu intellectuel où baigne le peuple toute entier, de façon qu'aucune intelligence n'échappe à son action bienfaisante et qu'aucune ne se perde faute d'avoir rencontré l'étincelle nécessaire. Cela implique un système d'éducation répondant à tous les besoins de la société haïtienne et qui fasse à la femme une place égale à celle de l'homme, à tous les degrés de l'enseignement.

Place égale, mais pas forcément pareille dans tous les cas. Ce serait en effet une grave erreur de vouloir que l'égalité des moyens d'éducation pour tous conduise à l'uniformité de l'enseignement et à une sorte de standardisation des esprits. Entre les hommes il existe des différences naturelles dont la science pédagogique ne saurait ne pas tenir compte. Entre les hommes et les femmes il existe les différences physiologiques qui ont leurs conséquences dans la vie individuelle, familiale et sociale. Bien pauvre pédagogie serait celle qui prétendrait les ignorer!

Beaucoup d'hommes en Haïti s'opposent à ce mouvement légitime des femmes haïtiennes parce qu'ils croient que le féminisme consiste *exclusivement* dans l'aspiration des femmes à exercer une action personnelle et directe dans le gouvernement de leur pays. Parce que les fonctions physiologiques de la maternité vouent plus particulièrement la femme aux soins de l'enfant et de la maison familiale, ils voudraient la condamner éternellement aux travaux domestiques comme si son esprit était incapable de s'élever aux hautes conceptions de l'art, de la littérature et de la science, comme si sa volonté était irrémédiablement trop faible pour lui permettre de prendre dans la société un rôle de direction et de commandement. Tout au moins admettent-ils qu'elle reçoive une instruction qui fasse d'elle un être frivole, destiné à orner de grâce légère l'existence maussade de l'homme, faisant de l'art de se parer son étude

suprême, n'ayant d'autre idéal que d'être l'objet de luxe, le bibelot rare que les amateurs recherchent par vanité ou par snobisme.

S'il y a des femmes fortes, de volonté énergique, d'intelligence claire, capables d'action bienfaisante, pourquoi des entraves légales devraient-elles gêner leur activité? Sans doute ne sont-elles pas très nombreuses. Mais combien y a-t-il d'hommes de cette trempe? Or tandis que les hommes même immoraux, faibles et incompetents trouvent ouvertes devant eux toutes les portes, les femmes même capables se voient fermer toutes les issues. Là est l'injustice. N'est-il pas absurde que la mère de famille la plus honorable, la commerçante la plus avisée, la licenciée en droit la plus brillante, la pharmacienne la plus experte, l'institutrice la plus compétente, soit jugée incapable de voter, quand le palefrenier le plus obtus — parce qu'il a 21 ans accomplis — a le droit de déposer un bulletin dans l'urne et de décider, par la voie du plébiscite, sur les plus hautes questions constitutionnelles et économiques?

Il ne s'agit pas d'augmenter le nombre des candidats aux fonctions publiques ni d'accroître l'effectif des prolétaires intellectuels, mais de préparer la femme haïtienne à comprendre la valeur de la vie, sa grandeur parfois tragique, ses misères et ses beautés. Il lui faut donc une éducation qui, en cultivant ses qualités individuelles, la rende propre à remplir avec conscience son rôle dans la famille et dans la nation. Les femmes, ainsi préparées, feront merveille dans la politique, nous voulons dire dans la *politique sociale*, telle qu'on l'entend et la pratique ailleurs, celle qui tend avant tout à l'élévation morale et au bien-être matériel du peuple. (1)

Conclusion

Dans le chapitre sur l'histoire du peuple haïtien nous avons sommairement décrit la situation scolaire durant la période coloniale et montré succinctement les efforts faits par les divers gouvernements pour établir un système d'éducation nationale,

(1) La liste est longue des Haïtiennes qui se sont consacrées ou qui se consacrent aux œuvres de bienfaisance. Les principaux hospices de nos villes sont dus en grande partie à leur initiative. Il n'y a pas de famille quelque peu aisée qui n'ait ses pauvres. Mais ce qui n'était jusqu'ici que charité privée tend aujourd'hui à s'organiser en mouvement social : cette nouvelle tendance s'est récemment traduite dans un projet de fédération de toutes les œuvres charitables et d'assistance.

— efforts intermittents et trop souvent contrariés par les luttes politiques ou la routine administrative (1). Dans le chapitre qu'on vient de lire nous nous sommes appliqué particulièrement à faire connaître l'organisation scolaire actuelle d'Haïti et à exposer les réformes et innovations qu'il conviendrait d'introduire dans le système haïtien d'éducation publique pour le mieux adapter aux besoins spirituels et économiques de la nation.

On aura remarqué que cette expression « adaptation aux besoins spirituels et économiques de la nation » est revenue comme un *leit-motiv* au cours de cet exposé. Quels sont ces besoins ? Ce sont ceux que la vie impose à toute communauté civilisée. Cependant ces besoins prennent pour Haïti certaines formes particulières, strictement nationales, dérivant de la constitution propre de la société haïtienne, de ses origines ethniques, de sa formation politique, de ses traditions religieuses et culturelles, des conditions matérielles de vie créées par la configuration physique du pays et la composition des terrains géologiques, des relations politiques, commerciales, intellectuelles qu'imposent à la jeune république sa position géographique au centre des Amériques et le souci de son peuple de s'élever à la plus haute civilisation possible.

Tout système éducatif, conçu comme un type idéal convenant à tous les pays, à toutes les races et en tout temps, sans considération des aspirations propres de chaque peuple et des conditions réelles de sa vie morale et matérielle, est faux et dangereux. Aux problèmes que posent devant l'intelligence haïtienne les nécessités de la civilisation moderne nous devons donner des solutions qui « s'ajustent » aux réalités haïtiennes. Ce sont ces « réalités » que nous avons cherché à exposer dans les études consacrées aux différents aspects moraux et matériels de la société haïtienne, telle qu'elle s'est formée au cours des ans. Le but de l'éducation nationale est de permettre à cette société de « se perpétuer en s'améliorant » : de *se perpétuer*, en maintenant les principes essentiels de l'organisation nationale; de *s'améliorer*, en modifiant sans cesse la vie familiale et sociale dans le sens du mieux spirituel et économique de la nation.

(1) Voir pour l'histoire de l'éducation haïtienne *La Législation de l'Instruction publique d'Haïti* par MM. Sténio Vincent et L.-C. Lhérisson, et la remarquable et impartiale étude d'un Américain, M. Rayford W. Logan, *Education in Haiti*, dans le *Journal of Negro History*, octobre 1930, Washington, D. C.

Mais il ne faudrait pas oublier que si l'éducation a pour objectif d'exercer une action bienfaisante sur la société, elle ne peut le faire qu'indirectement, car elle n'a de sujet que l'individu. Eduquer l'individu, c'est agir sur son corps, son cœur, son esprit, sa volonté, par les méthodes que la pédagogie, en voie de perpétuel progrès, démontre comme les meilleures dans l'état présent des sciences psychologiques et biologiques qui lui servent d'auxiliaires. Le but essentiel du système éducatif haïtien devra être la formation d'un type d'individu — homme ou femme — physiquement vigoureux, d'intelligence claire, de cœur droit, de volonté énergique, adapté au milieu haïtien et capable, au besoin, de le dominer pour l'améliorer.

« Il s'agit — écrivait récemment M. Paul Valéry — de donner à cet enfant (pris au hasard) les notions nécessaires pour qu'il apporte à la nation un homme capable de gagner sa vie, de vivre dans le monde moderne où il devra vivre, d'y apporter un élément utile, un élément non dangereux, mais un élément capable de concourir à la prospérité générale. D'autre part, capable de jouer des acquisitions de toute espèce de la civilisation, de les accroître ; en somme de coûter le moins possible aux autres et de leur apporter le plus... »

Et le grand écrivain ajoutait que « l'individu semble essentiel à l'accroissement de la science la plus élevée et à la production des arts ».

On a cru trop longtemps en Haïti que l'éducation consistait simplement à « instruire » l'enfant, c'est-à-dire à lui faire acquérir certaines connaissances jugées nécessaires pour le développement de son intelligence. L'éducation haïtienne doit viser à plus : à faire de chaque Haïtien un instrument de progrès individuel et de perfectionnement national, sans tomber dans les excès d'un nationalisme éducatif qui tendrait à sacrifier l'individu à la communauté ou à constituer une sorte d'autarchie spirituelle d'ailleurs impossible. La fin de toute vraie éducation est d'amener l'enfant à comprendre quelle place il occupe dans la création, quelle solidarité universelle l'unit aux êtres et aux choses, en haussant son âme aux préoccupations supérieures que crée la vie civilisée et aux obligations impératives que l'homme en naissant contracte envers lui-même, envers sa famille, envers sa patrie, envers l'humanité, envers Dieu.

QUATRIÈME PARTIE

CHAPITRE XXIV

Religion — Les Croyances Religieuses en Haïti

Le problème capital de l'éducation haïtienne est la « formation des consciences ». On ne peut négliger dans cette œuvre essentielle l'action du sentiment religieux, — la plus grande force morale qui puisse être mise au service de l'humanité parce qu'elle est la plus profondément humaine. Le sentiment religieux s'est en quelque sorte cristallisé et systématisé dans des formes diverses qui ont reçu le nom de religions. Que sont-ce les religions? « Des étapes plus ou moins avancées sur une même route, celle que suivent tous les hommes angoissés parce qu'ils ignorent et surtout par le grand inconnu de la mort ». M. Octave Homberg qui donne cette définition ajoute : « Nos ancêtres grecs et romains ont été des *animistes* comme le sont aujourd'hui les noirs du Niger et du Congo. Entre les chênes de Dodone et les bois sacrés d'Afrique il n'y a aucune différence essentielle, non plus qu'entre les devins, les augures et les griots ». (1)

Ce n'est pas de cette façon philosophique que la plupart des auteurs européens ou américains ont parlé du *Vaudou*, — survivance parmi le peuple haïtien de l'animisme africain. Incapables de dégager de sa gangue superstitieuse et fétichiste l'idée religieuse qui est au fond de ce culte et qui exprime, là aussi,

(1) *Revue des Deux Mondes*, 1^{er} septembre 1928.

la suprême aspiration de l'âme humaine vers l'infini, ils se sont arrêtés à la partie purement magique ou démonologique du vaudou, — quelques-uns allant même jusqu'à lui donner comme fondement l'anthropophagie et ne craignant pas d'accuser tout le peuple haïtien de cannibalisme.

Cette accusation de cannibalisme est trop grave et a été trop souvent répétée pour que nous n'y insistions pas quelque peu. Un fait historique y a donné prétexte et continue à être rappelé avec complaisance (1). En 1859, huit personnes furent accusées d'avoir volé un enfant et de l'avoir tué et ensuite mangé. Condamnées à mort par le tribunal criminel de Port-au-Prince, elles furent toutes exécutées, bien qu'il se trouvât quatre femmes parmi elles : c'est la première fois et la dernière qu'on vit fusiller des femmes en Haïti. Malgré cette répression brutale, le fait, rapporté avec un grand luxe de détails par Sir Spencer St-John dans son livre *The Black Republic*, est évoqué dans tous les récits des prétendues scènes d'orgie et de massacre dont le culte vaudouesque serait l'occasion.

Cela est assurément injuste. Des cas d'anthropophagie se sont produits en Europe sans que personne ait pensé à accuser les Européens d'être des cannibales. On connaît l'affaire de ce paysan du Hanovre qui, en juin 1924, fut convaincu d'avoir tué et mangé six enfants. Dans la chronique des faits-divers de la *Nouvelle Revue Française* (1^{er} juin 1927) M. André Gide rapporta, d'après les journaux du temps, la terrifiante histoire d'une bande de romanichels arrêtée à Moldava, dans la Tchécoslovaquie orientale « Le chef de la bande, Alexandre Filke, incarcéré en même temps que vingt-cinq de ses compagnons, pressé de questions, finit par faire des aveux. « C'est bien nous, dit-il, qui avons tué les quatre ou cinq personnes disparues. Dans notre campement, nous les avons coupées en morceaux et les avons mangées ». De cette chair humaine, un peu fade au gré de l'un des inculpés, les anthropophages faisaient une goulach dont la préparation était confiée aux cuisinières les plus expertes de la tribu. Sauce au paprika, riz et pommes de terre, rien n'était épargné pour donner à ce plat national hongrois toute la saveur relevée qui convenait. Un des romanichels, Rybar, un sourd-muet, sachant lire et écrire, a précisé que les cadavres, dûment dépecés, qui n'étaient pas consommés sur-le-champ, étaient salés avec soin afin de pouvoir être conservés... » Le nombre des individus arrêtés fut de 26, dont 12 hommes et

(1) Voir page 122.

14 femmes et enfants. Ils avouèrent avoir perpétré douze meurtres, la plupart au cours de l'année 1926. Sur ces douze victimes, cinq hommes et quatre femmes furent dépécés et mangés. « Les misérables, raconte André Gide, firent preuve d'un cynisme déconcertant. Ils expliquèrent avec complaisance la manière dont ils s'y étaient pris pour tuer et dépécer leurs victimes, et les façons dont ils accommodèrent leur chair. Par le caractère superstitieux de leurs croyances, toutes proches des idées primitives sur la magie, on aurait cru se trouver en présence de peuplades sauvages de l'Afrique. L'un des criminels expliqua, par exemple, que l'on donnait de préférence la cervelle aux enfants afin qu'ils devinssent plus intelligents. Un autre exposa que la chair de femme était préférée par les jeunes gens qui lui trouvaient une saveur plus délicate et croyaient qu'ils y puiseraient des vertus de séduction. »

Personne n'a pensé à tirer de cette horrible histoire une accusation de sauvagerie contre les Tchécoslovaques en général.

Dans le langage du peuple « pratiquer le vaudou » est synonyme de « danser le vaudou ». Or cette danse du vaudou n'est bien souvent qu'un divertissement. « A certaines époques de l'année, écrit le docteur Léon Audain, on immole des boucs, des moutons, des poulets et des pintades... pour les manger. On boit du tafia d'une façon démesurée; on danse au son du tambour, de la clochette, du triangle et du *cata*; on se livre même à des tours de prestidigitation assez remarquables... » Ces festins sont bruyants et les convives manquent évidemment de décence dans leurs attitudes et d'atticisme dans leurs propos. Ils s'amusez comme ils peuvent, et il paraît vraiment excessif de les traiter de sauvages parce que leur plaisir est de qualité inférieure et choque nos délicatesses. Ces cérémonies où se complaisent les gens du peuple et particulièrement les campagnards ne sont pas néanmoins inoffensives: « leur danger consiste dans l'abrutissement périodique et intense, dans l'excitation nerveuse des *servantes*, trop propre à engendrer des névroses telles que l'hystérie et l'épilepsie, et, du fait même de ces névroses, certaines suggestions criminelles, plus rares certainement qu'on ne pense mais cependant possibles. »

Qu'à ces divertissements gastronomiques se mêlent des pratiques superstitieuses, il n'y a personne qui le nie (1). Mais com-

(1) Ces pratiques superstitieuses sont à peu près les mêmes que Lascadio Hearn a observées à la Martinique et qu'il décrit dans son livre si pittoresque *Two Years in the French West Indies* (1890).

ment reprocher à des campagnards ignorants d'être superstitieux et d'attribuer à des causes mystérieuses les événements heureux ou pénibles qui leur arrivent? Ils ne jouissent d'ailleurs en cette matière d'aucun monopole. L'homme se sent enserré dans un tel réseau de forces invisibles qu'il en vient très vite, sous toutes les latitudes, à croire que des influences occultes se font les artisans de son bonheur ou de ses malheurs. C'est là une tendance universelle à laquelle les esprits les plus scientifiques n'échappent pas toujours. M. Georges Duhamel a fait de ce cas le sujet de l'un de ses romans. Dans *La Nuit d'Orage* il nous raconte l'histoire d'un jeune ménage français, le mari, histologiste de renom, la femme, chimiste distinguée. Ils ont voyagé en Tunisie et en ont rapporté comme souvenir, parmi quantité de bibelots de choix, un « gri-gri » porte-malheur. Dès son retour en France, la femme est prise d'une maladie étrange, qui paraît à tous les médecins consultés inexplicable et incurable. L'histologiste et la chimiste, habitués cependant tous les deux aux méthodes les plus rigoureuses de la pensée scientifique, en viennent à attribuer au gri-gri tunisien la cause du mal mystérieux. La femme recouvre néanmoins rapidement la santé, et l'on s'aperçoit que cette soudaine guérison a coïncidé avec la disparition du bibelot maléfique. Or on le retrouve quelque temps après dans une armoire. Et nos deux savants doivent reconnaître que « le merveilleux était dans leur esprit et non dans la nature ».

Mais ce n'est pas seulement l'imagination des romanciers qui nous apporte des arguments sur ce point. La curieuse histoire du curé de Bombon et de Marie Mesmin de Bordeaux prouve que des pratiques superstitieuses rappelant les croyances des peuples primitifs persistent dans des pays civilisés comme la France. On appelle « vague de mysticisme » la vogue singulière qu'ont eue en Europe, après la guerre, le spiritisme, le fakirisme et autres cultes plus ou moins extravagants, mais cela prend le nom de barbarie quand cela se passe en Haïti.

Cependant, il n'y a pas seulement que superstition et magie dans le Vaudou haïtien. Dans une œuvre d'une grande rigueur scientifique et d'une remarquable pénétration psychologique, le docteur Price-Mars a établi que le Vaudou comporte, dans sa substance, les éléments d'une religion primitive. « 1° Tous ses

(1) Dr Price-Mars : *Ainsi Parla L'Oncle...* (Essais d'Ethnographie). C'est une œuvre substantielle dont nous recommandons la lecture à tous ceux qui s'intéressent à la science des religions et particulièrement à la psychologie du peuple haïtien.

adeptes croient à l'existence d'êtres spirituels qui vivent quelque part dans l'univers en étroite intimité avec les humains dont ils dominent l'activité. Ces êtres invisibles constituent un Olympe innombrable formé de dieux dont les plus grands d'entre eux portent le titre de Papa ou Grand Maître et ont droit à des hommages particuliers. 2° Le culte dévolu à ces dieux réclame un corps sacerdotal hiérarchisé, une société de fidèles, des temples, des autels, des cérémonies et, enfin, toute une tradition orale qui n'est certes pas parvenue jusqu'à nous sans altération mais grâce à laquelle se transmettent les parties essentielles de ce culte. 3° A travers le fatras des légendes et la corruption des fables, on peut démêler une théologie, un système de représentations grâce auquel, primitivement, nos ancêtres africains s'expliquaient les phénomènes naturels. »

Bien entendu, M. Price-Mars, en écrivant son livre, a voulu faire œuvre de savant et non de prosélyte : jamais la pensée n'aurait pu venir à un Haïtien de cette haute valeur intellectuelle de préconiser le Vaudou comme religion nationale ainsi qu'ont osé l'écrire, sous prétexte de nationalisme quelques dilettantes littéraires qui se réclamaient faussement de lui. Il reconnaît que cette religion constitue une étape » sur la voie douloureuse suivie par l'humanité, mais une étape moins avancée que le christianisme, « qui s'est élevé d'emblée — a-t-il dit lui-même — à une hauteur morale qu'il serait pour le moins difficile de dépasser. »

« L'élément éthique — écrit M. Georges Galloway, l'auteur de *Religion and Modern Thought* — est d'importance fondamentale pour déterminer la qualité d'une religion ». Or « la forme de vie que recommande la religion chrétienne serait pour bien des peuples, s'ils pouvaient y accéder, un incontestable progrès intellectuel, moral et social. La monogamie qui donne une dignité à la femme, la famille devenant la véritable cellule sociale, le respect de la vie et du bien d'autrui sont des conquêtes précieuses que beaucoup de groupements ne possèdent pas encore ». Quels efforts ont été faits par le peuple d'Haïti pour obtenir ces « précieuses conquêtes » en s'assimilant les principes de la foi chrétienne, c'est ce que résume en une admirable page d'histoire M. Georges Sylvain.

« Toute l'histoire de la race noire à Saint-Domingue n'est qu'une suite ininterrompue de protestations armées, de révoltes sanglantes contre l'esclavage. Dans cette lutte sans cesse renouvelée, pour mûrir un plan de révolte ou de fuite, les esclaves noirs avaient besoin de délibérer ensemble, de se voir, de se concerter. Surveillés comme ils l'étaient, l'entreprise en était périlleuse.

On se réunissait la nuit, au fond des bois. Afin de masquer le véritable objet de ces réunions, on dut leur donner une signification apparente, suffisamment plausible pour rassurer les colons. De là naquit le « mystère du vaudou ». Sous le couvert d'une prétendue dévotion à des fétiches africains (dévotion d'abord tolérée par les maîtres comme propre à retarder la civilisation de l'esclave, puis combattue quand ils commencèrent à soupçonner l'étroite connexion du vaudou avec la grande conspiration noire), les Polydor, les Canga, les Yaya, les Jean-François, les Biassou et les autres précurseurs de Toussaint-Louverture purent former les cadres de la révolte et en généraliser l'organisation.

« Le secret du vaudou sous le régime colonial, c'est le secret du *carbonarisme noir*. Et depuis ? Depuis, le sens de ces pratiques s'est perdu mais la tradition en est restée, comme il arrive souvent, parce que le goût du mystère et l'effroi de l'inconnu, qui sont au fond de toutes les croyances superstitieuses, sont inhérentes à la nature humaine. Un mélange de charlatanisme et de superstitions grossières, voilà aujourd'hui tout le vaudou, qui n'a plus d'autre raison d'être que de servir à la subsistance des « houngans », « bocors », « mamans-loi » et autres ministres de la crédulité populaire, bâtis sur le patron des sorciers, des rebouteurs et des jettatori de tous les pays. Que dans les bas-fonds sociaux où se recrutent les adeptes habituels du vaudou, des malfaiteurs aient pensé parfois à abriter sous le manteau de ces superstitions des crimes de droit commun, cela n'implique nullement l'existence d'une religion organisée ayant pour fondement le cannibalisme... »

« La prétendue religion du vaudou n'est qu'une forme de la mendicité populaire, exploitée par de rusés charlatans aux dépens d'un troupeau de gogos appartenant, comme ailleurs, à toutes les classes de la société, mais plus particulièrement à la classe ignorante. Est-ce à dire que même sous cette forme l'industrie du vaudou soit inoffensive ? Non certes. Elle est encore redoutable par l'obstacle qu'elle crée à la formation de l'épargne populaire, par les habitudes de dissipation et de débauche où elle entretient une partie de nos travailleurs ruraux, par les ténèbres dont elle enveloppe l'esprit d'un trop grand nombre de nos compatriotes, par les superstitions qui se propagent à son ombre. Elle est surtout redoutable par l'exploitation que l'étranger en fait contre nous, par l'arme qu'elle met aux mains des ennemis de notre race... »

« La vérité, indéniable pour tout observateur de bonne foi, c'est que le peuple haïtien, si l'on ne veut pas accorder une importance excessive à des traditions superstitieuses — qui sont loin de s'être généralisées et finiront par disparaître avec la diffusion de l'instruction publique — est universellement attaché au culte catholique. Cet attachement date de loin. Dès son débarquement à Saint-Domingue « l'Africain — écrit Hannibal Price — enlevé à la terre natale, se hâta d'ouvrir son âme à la foi chrétienne, de recueillir en son cœur l'image de Jésus sur la croix, mourant pour le salut du pauvre, du faible, de l'esclave ». Des écrivains ont contesté la sincérité de ces conversions et ont cru surprendre, dans l'esprit de révolte, les actes de destruction et de cruauté des noirs, une preuve de leur irrésistible sujétion au fétichisme de leurs tribus et de leur secrète horreur des enseignements du catholicisme. D'autres ont soutenu qu'incapables d'une conception religieuse quelconque, les nègres acceptaient le baptême avec indifférence, comme une formalité exigée par le maître et n'entraînant aucune obligation morale. Ces théories sont l'une et l'autre démenties par les faits.

« En 1782, lors du premier traité qui intervint entre les nègres marrons de

l'Ouest et les autorités françaises de Saint-Domingue, les deux conditions mises à leur soumission par ces révoltés, guerroyant depuis quatre-vingts ans dans les bois, furent qu'on leur laisserait la faculté d'aller se faire baptiser à Neybe et qu'ils garderaient la liberté conquise au prix de leur sang. Moreau de Saint-Méry, à qui il faut toujours revenir comme au seul témoignage exact, sinon impartial, que nous ayons sur les mœurs de l'ancien Saint-Domingue, reconnaît que le noir *créole*, c'est-à-dire le nègre né dans la colonie, avait une valeur marchande supérieure de 25 % à celle du *bossale*, de l'esclave inculte arrivant d'Afrique ; et cette supériorité, le créole l'attribuait au baptême, symbole de son initiation à la civilisation chrétienne. Aussi le bossale « était-il très empressé à se faire baptiser ». L'enseignement sommaire des obligations du chrétien se faisait par les soins d'une « maman-dédé », qui n'était parfois qu'une pauvre négresse esclave. Le respect du parrain et de la marraine l'emportait sur celui des père et mère. La force des liens de parenté spirituelle nés du baptême s'est perpétuée jusqu'à nos jours et a contribué dans une large mesure, remarque justement Hannibal Price, à empêcher la complète dissolution sociale qu'auraient sans doute produite dans toute autre communauté humaine nos dissensions répétées.

« La puissance du sentiment religieux sur les nègres d'Haïti a été telle qu'elle a résisté au spectacle du dévergondage colonial, au mauvais exemple d'un clergé propriétaire d'esclaves, et a survécu au désarroi qui suivit l'expulsion des blancs. Loin d'envahir alors les églises abandonnées et de danser la *calinda*, la *chica* ou le *vaudou* dans l'enceinte sacrée, ces fanatiques d'un fétichisme imaginaire s'empressèrent de consacrer dans leur Constitution l'attestation inébranlable de leur foi catholique : « La religion catholique, apostolique et romaine étant celle de tous les Haïtiens, est la religion de l'État. Elle sera spécialement protégée, ainsi que ses ministres ». (1) En même temps qu'on repoussait la domination politique du blanc, on accueillait avec transport tout homme blanc qui débarquait sur nos plages couvert de la soutane du prêtre. De nombreux abus s'ensuivirent. Le peuple haïtien ne fut satisfait que du jour où un concordat conclu avec le Saint-Siège lui permit d'avoir un clergé selon son cœur, pourvu de toutes les garanties de moralité et d'instruction désirables. Ce clergé, où des Haïtiens ont figuré et figurent encore avec honneur, ne le cède en vertu aux prêtres ou aux pasteurs d'aucun autre pays du monde. A côté de ce clergé proprement dit, préposé au service des paroisses, quatre congrégations religieuses contribuent avec un dévouement admirable à l'éducation de notre jeunesse. Il serait injuste de ne pas faire participer à ce progrès notre population catholique. Si librement, spontanément, nous avons sollicité de la Cour de Rome des hommes irréprochables pour leur confier la direction spirituelle de nos familles, c'est qu'apparemment nous savions discerner le prix de la vertu : il était si facile de garder ceux que nous avions !

« Dieu et Liberté : telle est la vraie devise du peuple haïtien. En liant pour la première fois les deux termes et en en faisant la formule même de leur aspiration au bien-être social, les pauvres *marrons* de 1782 obéissaient à l'instinct profond de leur race ». (2)

(1) Constitution de 1806.

(2) G. Sylvain : Etude sur *La Réhabilitation de la Race Noire par la République d'Haïti*, par Hannibal Price, dans la revue *La Ronde*, 15 mai 1901, Port-au-Prince

CHAPITRE XXV

L'Eglise Catholique d'Haïti

Le Concordat, signé à Rome le 28 mars 1860, comporte les stipulations suivantes.

1. La religion catholique, apostolique et romaine, qui est la religion de la grande majorité des Haïtiens, sera spécialement protégée, ainsi que ses ministres, dans la République d'Haïti, et jouira des droits et attributs qui lui sont propres.

2. La ville de Port-au-Prince, capitale de la République d'Haïti, est érigée en archevêché. Des diocèses relevant de cette métropole seront établis le plus tôt possible, ainsi que d'autres archevêchés et évêchés, si c'est nécessaire, et les circonscriptions en seront réglées par le Saint-Siège de concert avec le Gouvernement haïtien.

3. Le gouvernement de la République d'Haïti s'oblige de garder et de maintenir aux archevêchés et évêchés un traitement annuel convenable sur les fonds du trésor public.

4. Le Président d'Haïti jouira du privilège de nommer les Archevêques et les Evêques, et si le Saint-Siège leur trouve les qualités requises par les saints canons, il leur donnera l'institution canonique.

Il est entendu que les ecclésiastiques nommés aux archevêchés et évêchés ne pourront exercer leur juridiction avant de recevoir l'institution canonique. Et dans le cas où le Saint-Siège croirait devoir ajourner ou ne pas conférer cette institution, il en informera le Président d'Haïti, — lequel, dans ce dernier cas, nommera un autre ecclésiastique.

5. Les Archevêques et les Evêques feront directement entre les mains du Président d'Haïti le serment suivant : « Je jure

et promets à Dieu, sur les Saint Evangiles, comme il convient à un Evêque, de garder obéissance et fidélité au Gouvernement établi par la Constitution d'Haïti et de ne rien entreprendre ni directement, ni indirectement qui soit contraire aux droits et aux intérêts de la République ».

Les Vicaires généraux, les Curés et les Vicaires des paroisses, ainsi que tous les autres membres de la hiérarchie ecclésiastique, tous chefs d'écoles ou d'institutions religieuses, prêteront avant d'exercer leur office, entre les mains de l'autorité civile désignée par le Président d'Haïti, le même serment que celui des Archevêques et Evêques.

6. L'Archevêque ou Evêque pourra instituer pour le bien du



Sacre de Mgr Robert : au premier rang : NN. SS. Jan, Pittini, Conan, Robert Fietta, Le Gouaze, Pichon, Guiot, O' Flaherty.

diocèse, après s'être entendu au préalable avec le Président ou ses Délégués, un chapitre composé d'un nombre convenable de chanoines conformément aux dispositions canoniques.

7. Dans les grands et petits séminaires qui, selon le besoin, pourront être établis, le régime, l'administration et l'instruction seront réglés conformément aux lois canoniques, par les Archevêques ou les Evêques, qui nommeront librement aussi les supérieurs, directeurs et professeurs de ces établissements.

8. Les Archevêques et Evêques nommeront leurs Vicaires généraux. Dans le cas de décès ou de démission de l'Archevêque ou de l'Evêque diocésain, le diocèse sera administré par le Vicaire général que l'un ou l'autre aura désigné comme tel, et,

à défaut de cette désignation, par celui qui sera le plus ancien dans l'office de Vicaire général. Tous les autres, s'il y en a, exerceront leurs fonctions sous la dépendance de ce Vicaire, et cela en vertu du pouvoir extraordinaire accordé à cet effet par le Saint-Siège. Cette disposition sera en vigueur, tant qu'il n'y aura pas un chapitre *cathédral*, et quand ce chapitre existera, il nommera, conformément aux prescriptions canoniques, le Vicaire capitulaire.

9. Les Archevêques et les Evêques nommeront les Curés et les Vicaires des paroisses, ainsi que les Membres des chapitres qui pourront être institués, et ces nominations se feront conformément aux règles canoniques. Ils examineront les lettres d'ordination, les dimissoriales et les exeat, ainsi que les autres lettres testimoniales des ecclésiastiques étrangers qui viendront en Haïti pour exercer le saint ministère.

10. Les Archevêques et les Evêques, pour le régime de leurs églises, seront libres d'exercer tout ce qui est dans les attributions de leur ministère pastoral, selon les règles canoniques.

11. S'il était nécessaire d'apporter des changements à la circonscription actuelle des paroisses, ou d'en ériger de nouvelles, les Archevêques et les Evêques y pourvoiraient, en se concertant au préalable pour cet objet avec le Président d'Haïti ou ses délégués.

12. Dans l'intérêt et l'avantage spirituel du pays, on pourra y instituer des ordres et des établissements religieux approuvés par l'Eglise. Tous ces établissements seront installés par les Archevêques ou les Evêques, qui se concerteront au préalable avec le Président d'Haïti ou ses Délégués.

13. Il ne sera porté aucune entrave à la libre correspondance des Evêques, du clergé et des fidèles en Haïti avec le Saint-Siège sur les matières de religion de même que des Evêques avec leurs diocésains.

14. Les fonds curiaux ne seront employés dans chaque paroisse qu'à l'entretien du culte et de ses ministres, ainsi qu'aux frais et dépenses des séminaires et autres établissements pieux. L'administration de ces fonds sera confiée, sous la haute surveillance de l'Archevêque ou de l'Evêque diocésain, au Curé de la Paroisse, et au Directeur des Notables, lesquels choisiront un caissier parmi les citoyens du lieu.

15. La formulé suivante de prière sera récitée ou chantée à la fin de l'office divin dans toutes les églises catholiques d'Haï-

ti : *Domine, salvam fac Rempublicam cum Proeside nostro N... Et exaudi nos in die qua invocaverimus te.*

16. Il est déclaré de la part du Président d'Haïti et il est bien entendu de la part du Saint-Siège que l'exécution de tout ce qui est stipulé dans le Concordat ne pourra être entravée par aucune disposition des lois de la République ou aucune interprétation contraire des dites lois, ou des usages en vigueur.

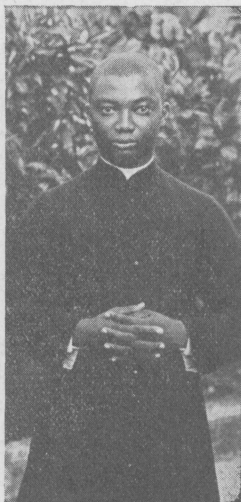
17. Tous les points concernant les matières ecclésiastiques non mentionnées dans l'acte seront réglés conformément à la



Un Haïtien Frère de l'Instruction chrétienne



Mgr Beauger



Un Haïtien prêtre

discipline en vigueur dans l'Eglise, approuvée par le Saint-Siège.

En vertu d'une correspondance échangée entre le plénipotentiaire haïtien, M. Pierre Faubert, et le représentant du Saint-Siège, le Cardinal Jacques Antonelli, une note additionnelle du 28 mars 1860 fut incorporée au Concordat affirmant l'accord des deux Parties sur les points suivants :

A. L'article 10 n'ayant pour but que d'assurer à l'autorité spirituelle l'exercice légitime de ses droits et attributions, il est entendu qu'il ne pourra, dans aucun cas, être interprété de ma-

nière à préjudicier en rien aux droits et attributions propres à l'autorité temporelle.

B. Il est également convenu que la nomination attribuée aux Archevêques et Evêques des Vicaires généraux et des Curés ne pourra porter que sur des personnes agréées par le Président d'Haïti.

C. Il est aussi entendu que les mots « Archevêchés et Evêchés » employés dans l'article 3 ne désignent que les titulaires des sièges archiépiscopaux et épiscopaux, ainsi que le Grand Vicaire ou le Vicaire Capitulaire mentionnés à l'article 8, quand l'un ou l'autre administrera le diocèse par décès ou par démission du titulaire.

D. Il ne pourra dans aucun cas, résulter de l'article 17, non plus d'aucun autre article du Concordat, le moindre préjudice pour les droits et attributions de l'Etat dans la République d'Haïti; et si des dissentiments ou des difficultés s'élevaient sur les points dont il est question dans le dit article, ils seront résolus amialement entre l'autorité spirituelle et l'autorité temporelle de manière que leurs droits respectifs soient également sauvegardés.

E. Dans le cas où le Président d'Haïti ne professerait pas la religion catholique, le Concordat serait modifié quant aux droits qui y sont attribués à un chef catholique et qui ne pourraient être exercés par un chef professant toute autre religion.

* * *

La Province Ecclésiastique d'Haïti est divisée en diocèses et en paroisses correspondant à peu près à la division administrative de la République en départements et en communes. Elle comprend l'Archidiocèse de Port-au-Prince et les quatre Diocèses suffragants du Cap-Haïtien, des Gonaïves, des Cayes et de Port-de-Paix. En 1936 elle comptait 208 prêtres séculiers et réguliers tant dans l'exercice du saint ministère que dans l'enseignement et 113 paroisses. Dans l'archidiocèse de Port-au-Prince (942.000 âmes), il y a aujourd'hui 68 prêtres pour 35 paroisses; dans le diocèse du Cap-Haïtien (453.000 âmes), 34 prêtres pour 22 paroisses; dans le diocèse des Gonaïves (475.000 âmes), 21 prêtres pour 15 paroisses; dans le diocèse des Cayes (628.000 âmes), 38 prêtres pour 34 paroisses; dans le diocèse de Port-de-Paix (154.000 âmes), 21 prêtres pour 7 paroisses; au Séminaire

Saint-Martial, 22 prêtres, à la Congrégation des Rédemptoristes, 4 prêtres.

Le premier archevêque de Port-au-Prince, en même temps administrateur du diocèse des Gonaïves, nommé en vertu du Concordat, fut Mgr Testard du Cosquer, du diocèse de Quimper, qui entra en fonctions le 18 septembre 1863 et mourut à Rome le 27 juillet 1869. Il fonda à Port-au-Prince un Petit-Séminaire et confia aux Pères du Saint-Esprit, à Paris, le soin de former les futurs missionnaires pour Haïti. Il fit appel aux Frères de l'Instruction Chrétienne et aux Sœurs de St-Joseph de Cluny pour ouvrir des écoles. Il eut comme successeur, le 27 octobre 1870, son vicaire général, Mgr. Alexis Guilloux, du diocèse de Vannes, dont la longue et fructueuse administration lui a valu le titre de « véritable fondateur de l'Eglise d'Haïti ». Aux Frères de l'Instruction Chrétienne et aux Sœurs de St-Joseph de Cluny vinrent s'adjoindre deux nouveaux ordres : les Pères de la Compagnie de Marie et les Filles de la Sagesse. « Et alors, écrit le R. P. Cabon, sous l'impulsion de l'infatigable archevêque commence cette magnifique période de notre histoire religieuse qui va de 1870 à 1880. Les paroisses se multiplient; le culte reprend sa splendeur et ne le cède à aucune autre Eglise. Des chapelles s'élèvent jusqu'aux fonds les plus reculés de nos bois. La religion entre dans l'âme de la Nation. On voit des unions se légitimer, les hommes eux-mêmes s'empresser à la Sainte Table. Et quand la vie chrétienne a purifié l'atmosphère, voici que les associations religieuses, cette belle floraison de l'Eglise Catholique, surgissent à leur tour : Dames de Saint-François de Sales, Société de Saint-Vincent de Paul; associations de zèle : Tiers-Ordre, Confréries du Sacré-Cœur, du Rosaire, des Mères Chrétiennes, des Enfants de Marie. Ce n'est plus une Eglise à ses débuts, c'est la plénitude de la vie et de la foi ». A la mort de Mgr. Guilloux, le 24 octobre 1885, Mgr. Constant Mathurin Hillion, évêque du Cap-Haïtien, qui avait été vicaire général à Port-au-Prince de 1871 à 1873, fut transféré au siège métropolitain, où il mourut le 21 février 1890. Mgr. Jules Tonté, légat du Pape, prit sa succession le 28 juillet 1893 et démissionna en juillet 1902, ayant été nommé nonce apostolique au Brésil. Son remplaçant fut Mgr. Julien Conan, qui était arrivé en Haïti jeune prêtre de 20 ans depuis 1880. Préconisé le 22 octobre 1903, il démissionna le 5 décembre 1930 avec le titre d'archevêque titulaire de Séleucie. L'actuel Archevêque de Port-au-Prince est Mgr Joseph Le Gouaze, du diocèse de Vannes, qui, avant de venir

en Haïti, avait été directeur au Grand Séminaire de Vannes, puis secrétaire de Mgr. Gouraud. Il fut sacré à Port-au-Prince le 18 décembre 1927 comme Archevêque-Coadjuteur et prit possession de son siège le 5 décembre 1930.

Le premier évêque du Cap-Haïtien fut Mgr. Hillion qui y resta du 22 décembre 1873 au 10 juin 1886. Il eut comme successeur Mgr. François-Marie Kersuzan qui gouverna son diocèse du 13 août 1886 au 4 février 1929, date à laquelle, sa démission ayant été agréée par le Saint-Siège, il fut nommé Archevêque titulaire de Sergiopolis et remplacé par son coadjuteur, Mgr. Jean-Marie Jan, ancien curé de la Cathédrale de Port-au-Prince. Celui-ci entra en possession de son siège le 12 février.

Le premier titulaire de l'évêché des Cayes fut Mgr. Jean-Marie



Une église dans les mornes : La Vallée

Alexandre Morice, qui, nommé le 4 mai 1893, demanda à être transféré à un siège titulaire le 22 juin 1914. Son successeur fut Mgr. Ignace Le Ruzic. Celui-ci démissionna en août 1919 et fut remplacé par Mgr. Jules Pichon qui, entré en fonction le 9 mai 1920, reçut le titre d'Archevêque-Evêque des Cayes.

Le siège épiscopal des Gonaïves a été institué en 1928 et occupé, le 23 décembre de cette année, par Mgr. Joseph Marie Julliot, ancien curé du Cap-Haïtien. Obligé d'abandonner son poste pour raisons de santé, Mgr. Julliot a eu comme successeur en 1936 Mgr. P. Robert, ancien curé du Sacré-Cœur de Port-au-Prince. Le siège épiscopal de Port-de-Paix, créé également en 1928, a eu comme chef Mgr. Paul Marie Le Bihain que la mort a enlevé en 1936, et dont le successeur est Mgr. Guiot.

* * *

L'œuvre religieuse, morale, sociale et éducative de l'Église catholique en Haïti est considérable. Le R. P. Cabon l'a exposée dans le livre magistral qu'il a consacré au grand archevêque, Mgr. Jean-Marie Guilloux. Nous ne pouvons en donner ici qu'un bref résumé d'après les notes de l'éminent historien. (1)

Le Clergé séculier. — En 1885, les diocèses d'Haïti avaient à leur service 120 prêtres, dont 95 séculiers et 25 religieux. Mgr. Kersuzan, prononçant le 15 avril 1896 l'éloge funèbre de Mgr. Gentet, jetait à son auditoire ces chiffres éloquents : « 472 ecclésiastiques, dont 7 évêques, sont venus exercer le saint ministère en Haïti depuis l'établissement de la hiérarchie ecclésiastique en juin 1864. Notre nécrologe, depuis cette époque, compte 3 archevêques, 1 évêque et 177 prêtres ou diacres. Et parmi ceux qui ont quitté le champ de bataille, combien sont absolument hors de combat. La moyenne de la vie du missionnaire d'Haïti dépasse à peine six ans. Nous comptons aujourd'hui, tant dans l'exercice du saint ministère que dans l'enseignement, 145 prêtres. Après trente-deux ans, le chiffre de nos morts dépasse de près d'un quart celui des survivants ! « Une autre statistique officielle, fournie dix ans plus tard, en janvier 1906, au Concile provincial de Port-au-Prince, conclut ainsi ses données : « Au total il est venu 516 prêtres du clergé séculier travailler dans les diocèses d'Haïti. Sur ce nombre 150 sont toujours au milieu de nous ; plus de 200 reposent en terre haïtienne ; les autres nous ont quittés ». On voit donc la progression des prêtres séculiers en exercice : 95 en 1885, 117 en 1896, 150 en 1906. Dans les premiers mois de 1914 leur chiffre atteignait 197.

La guerre vint. La mobilisation rappela en France 85 prêtres : quelques-uns moururent sur les champs de bataille ; d'autres tombèrent en Haïti, épuisés par leurs travaux. Et pendant plusieurs années le nombre des jeunes qui devaient remplacer les anciens fut nul ou sans importance. Il restait 143 prêtres en 1921. Il y en avait 158 le 1^{er} janvier 1929. La moyenne de vie des prêtres d'Haïti a augmenté depuis 1896, grâce à l'amélioration des logements, grâce aussi à la rareté des grandes épidémies de fièvre jaune importées des îles voisines ou du continent :

(1) R. P. Cabon : Mgr Alexis-Jean-Marie Guilloux (1929) ; — Notes sur l'Histoire Religieuse d'Haïti (1933).

si le nombre des prêtres n'a pas été plus considérable, il n'en faut chercher la cause que dans les difficultés du recrutement des séminaristes.

Séminaire et Ecole Apostolique. — En 1873, Mgr. Hillion, alors vicaire général, fut chargé par Mgr. Guilloux de constituer en France un grand séminaire pour la mission d'Haïti. Il réussit à organiser le séminaire de Pontchâteau qui forma, jusqu'en 1893, la plupart des prêtres d'Haïti. A cette date, l'établissement dut fermer ses portes par suite de la nouvelle législation française sur les associations religieuses qui rendit difficile le recrutement du clergé. Mme de Kerouartz, dame de la Retraite de Lannion, offrit alors à Mgr. Kersuzan un vaste domaine avec



Premières communiantes d'une chapelle rurale

des constructions qui pouvaient être utilisées à peu de frais pour leur nouvelle destination. D'autre part, le vieux chanoine Eveno, directeur au Séminaire de Saint-Brieuc, accepta courageusement de diriger la nouvelle fondation : quand il mourut le 13 juillet 1911, le Séminaire d'Haïti à Saint-Jacques, par Lampaul-Guimiliau (Finistère), se trouvait en pleine prospérité.

« De 1873 à 1894 — dit la Pastorale collective des Evêques pour le carême de 1922 — le Grand Séminaire de Pontchâteau a fourni 196 prêtres aux divers diocèses d'Haïti. De Saint-Jacques nous avons reçu jusqu'en 1922 plus de 220 prêtres dont 6 seulement de 1913 à 1918, effet de la terrible guerre qui a paralysé pour un temps les vocations sacerdotales. D'ailleurs un bon nombre

de prêtres continuèrent, même après la fondation de Pontchâteau, à venir se consacrer au ministère paroissial en ce pays sans passer par Notre Séminaire : leur nombre dépasse 70. C'est donc à plus de 500 que s'élève le chiffre des prêtres qui depuis 1871 sont venus travailler au salut des âmes dans les différents diocèses d'Haïti ».

Après la guerre, les diocèses de France permirent avec difficulté à leurs élèves ecclésiastiques de passer au service des diocèses étrangers. Les évêques d'Haïti se virent contraints d'ouvrir en France une école apostolique pour y recevoir des enfants et des jeunes gens en cours d'études classiques, qui ne devraient rien à leurs diocèses d'origine. Grâce à la bienveillance de Mgr. Duparc, évêque de Quimper, Mgr. Pichon put instituer en 1921



Archevêché de Port-au-Prince

près du Collège de Saint-Pol-de-Léon, où ils suivent les cours, une maison d'étudiants destinée à fournir des élèves à Saint-Jacques : l'Ecole Apostolique N.-D. du Sacré-Cœur avait déjà, en 1929, donné un prêtre, sept grands séminaristes et comptait une cinquantaine d'apostoliques.

Une fondation de plus haute portée encore avait été réalisée en 1920. Par lettre et mandement du 10 mai 1920, les évêques d'Haïti établirent à Port-au-Prince, dans les dépendances du palais archiépiscopal, l'Ecole Apostolique Notre-Dame pour recevoir les jeunes Haïtiens en qui on reconnaîtrait de l'attrait pour l'état ecclésiastique.

Voici comment l'auteur de ce livre, qui était en 1920 ministre de l'instruction publique et des cultes, salua cette importante fondation. (1)

« Les considérations que je viens d'émettre à propos du développement des Congrégations me ramène à la grave question du *recrutement du Clergé d'Haïti*. Aucune Congrégation n'acceptera d'établir de maison dans une commune non desservie par un prêtre. Que l'on veuille bien se rappeler que, pour



Cathédrale de Port-au-Prince

une population de 2.500.000 âmes, nous avons à peine 170 prêtres, soit un prêtre pour 15.000 habitants environ. Alors se pose tout naturellement cette question : « Puisque la France, qui nous a si généreusement donné ses fils pour nos œuvres de civilisation, ne peut plus être aussi prodigue qu'autrefois, ne faut-il pas s'adresser aux Haïtiens eux-mêmes pour accomplir une partie de la tâche sacrée qui s'offre à leur fervente activité ? » Ainsi ont pensé les Evêques d'Haïti qui, à une récente réunion au Cap-Haïtien, ont décidé de

(1) Voir *Pour Une Haïti Heureuse*, tome II, page 423.

reprendre le plan qu'avait proposé en 1895 le regretté Mgr Tonti, alors archevêque de Port-au-Prince.

« Un établissement sera fondé à la Capitale pour la formation à l'état ecclésiastique des enfants du pays. Il sera placé dans l'un des bâtiments de l'Archevêché, aménagé de façon à offrir toutes commodités possibles à vingt boursiers, dont dix pour l'Archidiocèse de Port-au-Prince et le Diocèse des Gonaïves, cinq pour le Diocèse du Cap Haïtien et cinq pour le Diocèse des Cayes. Les Evêques ont grand espoir que le chiffre de vingt, qui leur paraît suffisant au début, pourra être augmenté plus tard pour le meilleur profit de l'Eglise d'Haïti. Les travaux d'aménagement commenceront le 5 avril prochain de manière que l'établissement puisse s'ouvrir en octobre de cette année.

« L'œuvre réussira-t-elle ? On se montre volontiers sceptique en Haïti quand il s'agit de la constitution d'un clergé indigène. Quelques-uns prétendent qu'il ne faut guère s'attendre à voir se produire parmi les Haïtiens des vocations religieuses, et que ces vocations, lorsqu'elles se manifestent, ne sont point durables. Cependant nous avons, dans notre Clergé et parmi nos Religieux et Religieuses, des Haïtiens dont la haute moralité et la solide piété sont pour tous un sujet d'édification. Et pour n'en citer qu'un seul, ne peut-on offrir en exemple aux jeunes prêtres de tous les pays notre compatriote, Mgr Beauger, qui vient de prendre sa retraite après quarante-huit années consacrées au service exclusif de l'Eglise ?

« La vérité, c'est que les vocations qui se manifestent ne trouvent pas toujours le terrain propice où elles pourraient se développer et persévérer : le terrain va être créé. En prenant dès leur plus tendre adolescence ceux qui auront montré un goût significatif pour l'état ecclésiastique, on cultivera en eux cette plante délicate, on la fortifiera par des soins appropriés, et l'âme, qui se sera ainsi consacrée aux œuvres de Dieu, recevra la forte discipline qui la rendra capable de tous les sacrifices et de toutes les abnégations que comporte la vie du prêtre.

« Beaucoup de ceux qui, dans le passé, ont parlé de clergé indigène n'ont voulu voir dans cette réforme qu'un moyen de combattre le clergé catholique français. Là où il fallait organiser une coopération ils ont essayé de créer un antagonisme. Aussi leurs efforts, manifestement agressifs et qui heurtaient l'amour profond du peuple haïtien pour ses pasteurs n'ont-ils jamais eu de chances de succès. Non, il ne peut pas être question de renoncer aux services d'un Clergé admirable, qui vit depuis longtemps de notre vie, qui jouit de nos bonheurs comme il sait souffrir de nos souffrances, qui s'est si bien et si intimement identifié à nous qu'il considère comme une injure d'être appelé étranger. Haïti continuera à faire appel aux bons et braves prêtres dont elle tient à cœur de garder les généreuses traditions : ce qu'elle demande à ses fils, c'est qu'ils coopèrent avec ceux-là à l'œuvre d'émancipation spirituelle d'une nation sur laquelle pèsent si lourdement les fatalités de l'histoire ». (1)

La Vie Ecclésiastique. — L'isolement a été longtemps la condition de vie du prêtre de paroisse en Haïti. Aujourd'hui encore, sur 109 postes pourvus on en compte 81 qui n'ont qu'un seul prê-

(1) Exposé de la Situation d'Haïti, année 1920. — Dix prêtres haïtiens ont été déjà formés dans l'Ecole Apostolique Notre-Dame. Il s'y trouve aujourd'hui 12 théologiens, 4 philosophes et 26 autres élèves.

tre. Mais les facilités de communications sont considérablement augmentées par des routes meilleures et des sentiers moins raboteux et grâce aux véhicules modernes. Longtemps on ne vit de réunions de prêtres qu'aux fêtes patronales et à la retraite ecclésiastique annuelle. Aujourd'hui le clergé recommence à pratiquer la récollection mensuelle en commun dans les centres importants. En janvier 1906 fut tenu le premier concile provincial d'Haïti, qui, dans ses décrets, dénonça les erreurs modernes les plus en vogue dans le pays et les maux les plus nuisibles à la société haïtienne. L'année suivante, furent publiés les statuts de la Province ecclésiastique, les mêmes pour tous les diocèses. Il est heureux de constater que la lutte entreprise par le clergé contre la superstition sous toutes ses formes a été encouragée notamment par les gouvernements des présidents Leconte, Dartiguenave et Borno. Le prêtre a recouvré sa place dans les commissions locales d'instruction publique. La liberté a été reconnue aux curés de célébrer les mariages sans acte préalable de l'état civil dans certains cas urgents, puis une loi de juillet 1929 a conféré au mariage religieux les effets civils pour les personnes qui le désirent.

Missionnaires diocésains. — Un premier corps de missionnaires diocésains composé, en 1898, de membres de la Congrégation du Saint-Esprit, s'est dévoué aux prédications de missions, de retraites, de jubilés, de carêmes, d'avents, jusqu'à la guerre de 1914. En 1924, Mgr. Conan fit appel aux Rédemptoristes de la province de Belgique pour donner des missions dans les villes et dans les campagnes. Leur ministère, qu'ils ont continué pendant quatre ans a eu plein succès et, en 1929, ils ont fondé à Port-au-Prince un monastère qui les attache désormais à la province ecclésiastique d'Haïti.

Eglises paroissiales. — Le voyageur, en parcourant aujourd'hui les villes et bourgs de la République, ne peut nier que l'œuvre matérielle accomplie par le clergé dans la construction des églises et des presbytères n'ait été depuis le Concordat fort considérable. Si l'on veut tenir compte en effet qu'au lieu de 65 paroisses et 7 annexes établies dans le pays en 1864 il s'en trouve aujourd'hui 113, que chacune des nouvelles paroisses a bâti son église et son presbytère, que parmi les vieilles paroisses seules les 30 ayant un curé en résidence pouvaient le loger convenablement, que presque toutes les églises étaient en mauvais état ou

même n'existaient pas, — de misérables abris en tenant lieu, — si l'on fait toutes ces considérations, on s'attendra à trouver dans tout centre paroissial ou à peu près des églises et presbytères de construction récente : on les y trouve en effet. A chacune de ces bâtisses le nom d'un prêtre est lié, et ce prêtre s'est bien souvent sacrifié à son œuvre. S'il a eu parfois le secours de l'Etat ou de la commune, c'est à lui que revient le mérite d'avoir réuni la plus grande partie des fonds, d'avoir excité et soutenu la bonne volonté des fidèles et d'avoir dirigé, jusque dans les détails, des ouvriers souvent mal préparés à de pareils travaux.

Partout, dans les villes de leur résidence comme dans toute l'étendue de leurs circonscriptions, les Evêques s'efforcent de multiplier ou de restaurer les lieux de culte. Combien Mgr. Guilloux admirerait aujourd'hui, près de sa vieille cathédrale désaffectée, la cathédrale nouvelle dont il posa la première pierre le 13 janvier 1884 et qui fut solennellement consacrée le 13 décembre 1928!...

Chapelles rurales. — En 1885, il y en avait 200 dans les trois diocèses réunis de Port-au-Prince, des Cayes et des Gonaïves. Les statistiques du Concile provincial, vingt ans plus tard, en admettaient 140 dans l'archidiocèse, 135 aux Cayes, une trentaine aux Gonaïves, c'est-à-dire que dans ces trois diocèses le nombre des chapelles rurales avait augmenté de 100 en vingt ans. Dans les deux diocèses du Cap et de Port-de-Paix on en estimait le chiffre à une cinquantaine en 1906. Elles sont environ 400 aujourd'hui.

Une chapelle rurale dont la situation est bien choisie forme vite un centre pour la population de la section. Le prêtre y prolonge volontiers son séjour, parce qu'il s'y voit à même d'atteindre plus facilement ses ouailles. Vient enfin le temps où la résidence ordinaire du prêtre y est réclamée : c'est la paroisse fondée, dès que l'administration épiscopale peut disposer d'un curé pour ce nouveau lieu. Certains villages ou petites villes de la république doivent ainsi leur existence à la construction d'une chapelle au centre d'une région agricole ou en un point de rassemblement pour l'échange des produits. Beaucoup de prêtres mériteraient le nom de créateurs de villes : nous avons parlé du cas du Père Caze et de Ganthier. Nous pourrions citer La Vallée de Jacmel qui, grâce au P. Bonneau et à ses successeurs, est devenu l'une des agglomérations les

plus intéressantes du pays tant au point de vue agricole qu'au point de vue religieux et scolaire.

Ecoles presbytérales. — Les écoles presbytérales — nous le savons déjà — sont fondées par les curés et restent sous leur direction à l'aide de maîtres ou maîtresses qu'ils préparent eux-mêmes ou qui sont formés dans des écoles normales primaires rurales instituées par les Evêques. Le P. Jean-Louis Boivin, curé de Vallière de 1898 à 1911, amplifia dans sa paroisse l'œuvre scolaire de ses prédécesseurs en instituant une école près de chacune des chapelles rurales. Le curé de Grande-Rivière du Nord, le P. Darricades (1900-1928), fut aussi l'un des premiers et plus zélés propagateurs de l'instruction élémentaire dans les campagnes. Le P. Crespel, à Saint-Michel de l'Atalaye, tenta d'établir une ferme-école. A leur exemple, des curés de l'Artibonite, de l'Ouest, du Sud eurent bientôt leurs centres d'instruction qu'ils soutenaient de leur influence et de leurs deniers. Le gouvernement de Michel-Oreste s'honora en 1913 en favorisant la fondation des écoles rurales presbytérales et en les aidant de ses subsides. En juin 1914, l'archidiocèse comptait 37 écoles et 1663 élèves, le diocèse des Gonaïves, 24 écoles, 879 élèves, bien que, depuis le mois de mars, l'allocation n'eût pu être augmentée et que, par suite, on eût dû cesser d'y admettre de nouveaux élèves.

La guerre de 1914 enleva aux écoles presbytérales leurs fondateurs et leurs soutiens. Quand revinrent les prêtres, elles refleurirent, quoique le gouvernement ne fût plus en mesure de les aider aussi efficacement que par le passé. Un grand problème se posait : pourvoir à la bonne formation des maîtres et maîtresses. Pour la résoudre, l'évêque du Cap, Mgr Kersuzan, forma, sous la direction des Sœurs de la Sagesse, en 1916, l'école normale de Nazareth : il la ferma en 1927, la mort dans l'âme, faute de trouver à ses jeunes maîtresses des postes à occuper, l'administration de l'instruction publique se refusant à subventionner de nouvelles écoles presbytérales. En 1922, l'archevêque de Port-au-Prince a établi, près de l'école des Filles de Marie au Bel-Air, une section normale qui reçoit des jeunes filles déterminées à retourner dans leurs campagnes pour y faire la classe sous la direction du clergé. Enfin, aux Cayes, deux essais de sections normales de garçons au Camp-Perrin et à Bourdet n'ont pas réussi, mais les filles ont à l'Ecole des Sœurs de la Sagesse de Port-Salut un centre excellent de formation. Les Frères

res de l'Instruction Chrétienne avaient eux-mêmes accepté de préparer de futurs maîtres : leur bonne volonté n'a pu surmonter tous les obstacles qu'ils ont rencontrés dans cette œuvre. La tâche de donner au peuple des campagnes l'instruction dont il est susceptible est une tâche ardue : entreprise avec zèle, comme elle l'a été, elle réussira par le clergé, qui y voit un très puissant moyen de faire pénétrer les idées chrétiennes dans la masse.

Voici comment le docteur J. Catts Pressoir, qui fut directeur du Service de la Production Nationale et de l'Enseignement rural, a raconté en 1932 sa visite au quartier de Moron, dans la Grand'Anse :

« ...Tout à coup, à un détour du chemin — et j'ai peine à en croire mes yeux — on a l'illusion d'être dans un petit coin de la Suisse. Sur un coteau pyramidal se trouve l'église en pierre de taille, et placée au sommet. A côté, un modeste presbytère à étage; puis, le long des deux arêtes de la pyramide, quatre grandes constructions dont trois à étage, en pierre de taille également: l'école des Frères et leur maison d'habitation, un 2^e bâtiment pour les classes moins avancées, l'école des filles et le cours professionnel, et enfin, la maison d'habitation des Sœurs.

« Les écoles de Moron sont des écoles presbytérales : l'effectif est de 190 garçons et 232 filles. Nous trouvons là également notre compatriote, le Frère Gamaliel, plein de zèle et de dévouement. Son directeur a su comprendre son mérite et faire de lui un vrai collaborateur. Les élèves sont réunis, et exécutent devant nous des exercices de gymnastique rythmique au son de l'harmonium, que tient le cher Frère. Le Frère Agathange bat la mesure. La pureté de voix de ces enfants nous émerveille. Les exercices prennent fin au chant de la *Dessalinienne*. A l'école de filles, dont dépend l'école professionnelle, nous admirons les travaux de lingerie, de broderie, exécutés par les jeunes filles de l'endroit.

« Tout ce quartier de Moron est la création du Père Pierre Onno. Ce noble ecclésiastique, ayant hérité de sa famille un certain bien, qui aurait pu lui permettre de vivre en France avec une large aisance, a préféré consacrer sa fortune à la construction des bâtiments dont nous venons de parler et à l'organisation des écoles ; et, pour assurer la durée de son œuvre, il vient de faire don à l'Etat de tous ces édifices scolaires. Nous sommes heureux de signaler au public la belle œuvre accomplie par ce bienfaiteur de notre pays ». (1)

Cet hommage est précieux parce qu'il vient d'un protestant militant. Mais les exemples sont nombreux des prêtres, frères et sœurs qui se sont consacrés avec un aussi grand dévouement que le Père Onno à la mission chrétienne et *patriotique* d'élever

(1) Haïti-Journal, 1^{er} août 1932.

les populations rurales. Un romancier haïtien, M. J. B. Cinéas, a écrit en 1929 :

« Il faudrait longtemps parler du prêtre et, à cette heure où le Clergé est l'objet d'une campagne intempestive et maladroite, montrer les liens intimes qui unissent le peuple haïtien à son clergé ; faire ressortir la nécessité actuelle de ce clergé « breton », le seul qui puisse se faire à notre milieu, en attendant un clergé national, esquisser en passant le portrait de quelques bons prêtres qui se sont dépensés corps et âme au service de notre pays : un Père Chatté, le légendaire, le plus populaire de tous les prêtres et qui a laissé des traces dans toutes les paroisses du Nord ; un père Bertin, le patriarche de Limonade; un père Boivin, qui, en dix-huit ans, a bâti des écoles et des chapelles sans nombre à Vallière et qui a laissé la réputation d'un saint; un Père Valentin, Haïtien intégral, qui se vantait d'oublier le Français et se jugeait capable d'écrire une grammaire créole ; un Père Méliandre, père des pauvres ; un Père Darricades, qui a tant fait pour les écoles de la Grande-Rivière et à qui nous devons le Père Codada, et combien d'autres, pour ne nommer que les morts ! » (1)

De tels témoignages sont faits pour reconforter ceux des Haïtiens, que l'on accuse d'avoir *colonialisé* Haïti parce qu'ils ont encouragé les efforts du Clergé et des Congrégations enseignantes dans leur lutte contre l'ignorance et la superstition des masses paysannes.

Collèges ecclésiastiques. — En 1903, Mgr Kersuzan fonda au Cap-Haïtien, sa ville épiscopale, un collège ecclésiastique. Il prit des prêtres de talent et de science, 3 d'abord, 8 enfin, à qui il adjoignit des laïques dévoués, loua une maison bourgeoise mal distribuée pour une maison d'instruction et ouvrit son collège de Notre-Dame du Perpétuel-Secours. A la guerre, les huit professeurs ecclésiastiques furent mobilisés : en pareil cas, le vicaire général n'hésita pas, pour sauver l'œuvre, à en prendre la direction. Il la remit intacte en 1919 aux anciens maîtres. Mais pour étendre les bienfaits du collège et les assurer, il fallait un local qui convint. Mgr Jan, devenu coadjuteur du Cap, entreprit, à l'aide d'un prêtre d'un incontestable talent d'architecte, un vaste ensemble de bâtiments qui abritent maintenant 400 élèves. Le premier supérieur du collège, le P. Brangoulo, est mort le 24 novembre 1928, après avoir donné vingt-quatre années de sa vie à l'instruction et à l'éducation des jeunes gens du Cap. Il a formé une équipe d'Haïtiens qui gardent pieusement sa mémoire et qui comptent parmi les patriotes les plus

(1) *Stella*, Cap-Haïtien, mars 1929.

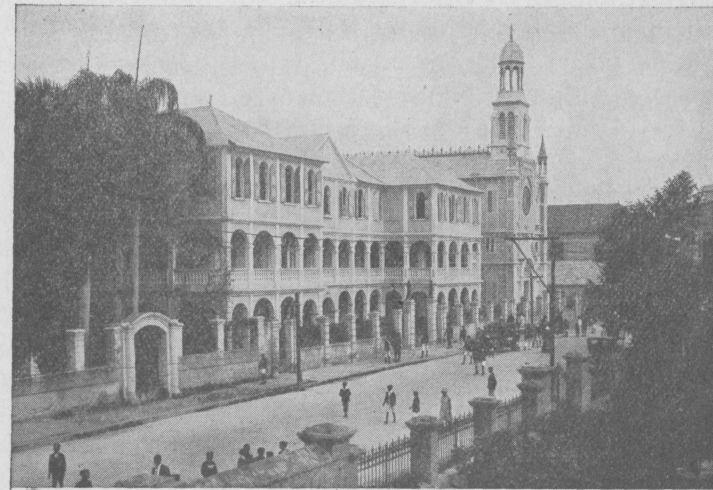
ardents et les plus soucieux du progrès moral et matériel de leur pays.

Aux Cayes, comme au Cap, on sentait le besoin d'un collège catholique. Mgr Morice le fonda en 1909. L'incendie de la ville entière en 1911 lui porta un coup dont il ne put se relever.

Petit Séminaire-Collège Saint-Martial. — Le Petit Séminaire de Port-au-Prince fut ouvert en mai 1865 mais la création en avait été décidée depuis 1863 par Mgr Testard du Cosquer. Dès juillet 1864, la direction de la maison fut confiée à l'abbé Dégerine, licencié ès-lettres de la Faculté de Paris. MM. Beauger et Sainté y furent les premiers élèves admis (février et avril 1865) et devinrent ainsi les deux premiers prêtres Haïtiens ordonnés depuis le Concordat. Après Pâques furent reçus les élèves qui ne se destinaient pas à l'état ecclésiastique, car la volonté de Mgr du Cosquer était d'ouvrir largement son Séminaire à toute la jeunesse haïtienne et d'en faire un établissement régulier et complet d'instruction secondaire. Mgr. Guilloux donna à l'institution son organisation définitive et assura son succès. Après les pénibles années de fièvre jaune, de petite vérole, de guerre civile, l'établissement prospéra. De 250 élèves qu'il avait en 1885, il passa à 400 en 1890 et à 500 en 1893. Les ressources matérielles abondèrent en même temps qui permirent d'élever des bâtiments assez spacieux pour tous les services. Quand vint la gêne financière de 1897 et des années suivantes, le nombre des élèves diminua, puis, à mesure qu'on s'habitua dans la population à ces embarras, il remonta à 500. La guerre de 1914 et la mobilisation de plusieurs professeurs troubla l'œuvre, maintenue cependant par le dévouement de ceux qui restaient. En 1917 on craignit de ne pouvoir tenir plus longtemps : des mesures furent même prises pour diminuer les classes, puis aussitôt écartées grâce à la bienveillance de l'archevêque. Mais en 1919 il sembla qu'on en était à bout : la Congrégation du Saint-Esprit décida d'abandonner le Petit-Séminaire qu'elle ne pouvait plus entretenir. Les mêmes concours dévoués que la maison avait déjà rencontrés et qui lui avaient permis de vivre s'unirent de nouveau pour conjurer le danger. Les anciens élèves surtout se groupèrent : par leur appui solide ils soutinrent leurs anciens maîtres et leur permirent de revenir sur la décision prise par eux de quitter Haïti. Le Gouvernement de la République, pour aider au développement de l'œuvre, concéda à la Congrégation du Saint-Esprit le terrain sur lequel est bâti le

séminaire, l'établissement gardant par ailleurs sa condition d'établissement diocésain; il lui donna en outre les moyens de bâtir enfin une chapelle en lui versant l'allocation votée à cet effet par les Chambres en 1913. En ces dernières années, la prospérité du Petit Séminaire-Collège s'est accentuée : les élèves s'y sont trouvés au nombre de 700. Le progrès se marque aussi par la persévérance des élèves : ceux-ci parviennent plus nombreux au terme de leurs études et par suite reçoivent une formation plus complète.

Frères de l'Instruction Chrétienne. — Le 17 avril 1864, quatre Frères de La Mennais partirent de Paris pour Liverpool et de là s'embarquèrent pour Port-au-Prince où ils arrivèrent le 13 mai au soir. Le 3 octobre de la même année ils ouvrirent à la capitale leur première école, — où affluèrent immédiatement 300



Institution Saint-Louis de Gonzague à Port-au-Prince

enfants, — dont le local exigü ne leur permit de garder que 150 formant trois classes de 50 chacune. Depuis, les Frères de l'Instruction Chrétienne sont restés attachés à Haïti, — ceux d'entre eux qui y ont travaillé faisant d'elle leur « seconde patrie » et considérant comme un bonheur d'y dormir leur dernier sommeil. Ils se consacrèrent principalement à l'enseignement primaire auquel le gouvernement de Geffrard donnait une si grande importance que Elie Dubois, parlant au Sénat le 1^{er} août 1860 en faveur du Concordat, prônait avant tout la valeur

du concours qu'il espérait du clergé et de ses auxiliaires pour l'éducation du peuple. Et qui pouvait mieux réaliser cet espoir, suivant les vues pratiques du ministre de l'instruction publique exposées dans un rapport du 21 mars de la même année, que ces Frères de La Mennais, dont la maison principale donnait avec tant de succès l'instruction professionnelle en même temps que l'enseignement primaire à des orphelins ou enfants abandonnés, répartis dans des ateliers de serrurerie, de charronnerie, de menuiserie, etc. Malheureusement, de nombreuses vicissitudes assaillirent les nouveaux établissements, causées ou par les conditions du recrutement en France de leur personnel enseignant ou par les circonstances plus ou moins favorables dans lesquelles vécut Haïti. De 1885 à 1897 le nombre des Frères en Haïti s'éleva de 40 à 110. Il décrut ensuite jusqu'à 91 en 1901 pour remonter à 117 en 1905, diminuer insensiblement jusqu'à la guerre et tomber en 1917 à 63 en comptant les mobilisés, — 54 seulement étant présents en Haïti. Ils sont actuellement au nombre de 122.

Les Frères subirent douloureusement le contre-coup des épidémies et des malheurs publics. En 1893 ils perdirent 13 des leurs, dont 8 victimes de la fièvre jaune. Comme tous les employés de l'Etat, ceux d'entre eux qui dirigeaient des écoles publiques furent souvent mal payés. Ils tinrent quand même, mais s'affaiblirent au point de ne pouvoir résister à la maladie quand celle-ci se déclarait. Souvent leurs écoles disparurent dans les incendies, comme à Jérémie et à Port-de-Paix en 1892, à Jacmel en 1897, à Petit-Goave en 1902, aux Cayes en 1911. Il est rare qu'à aucune époque ils se soient trouvés en nombre suffisant pour tenir toutes leurs classes : ils durent souvent faire appel au concours dévoué de jeunes gens, leurs anciens élèves, qu'ils formèrent ainsi à l'enseignement ; mais, malgré cette aide précieuse, leur tâche dépassa bien souvent leurs forces, et l'on a vu plusieurs d'entre eux, déjà avancés en âge et épuisés par le climat des tropiques, remplir leurs fonctions comme des jeunes pleins d'énergie.

De 1885 à 1896 on les appela de tous côtés : le Gouvernement d'Hippolyte voulait des écoles de Frères dans tous les centres importants et faisait voter des crédits à cette fin : on en fonda tant qu'il y eut suffisamment de maîtres. Quand la misère publique restreignit les dépenses pour l'instruction publique, que les Frères eux-mêmes furent dans l'incapacité de suffire aux dépenses de voyages de nouveaux professeurs, des écoles se fermè-

rent à la grande désolation des populations. Le Gouvernement de Nord-Alexis ayant redonné quelque activité aux affaires et l'Institut des Frères disposant de plusieurs de ses membres que la suppression des maisons religieuses en France avait rendus disponibles, il fut possible de rouvrir quelques-unes des écoles fermées et d'en fonder de nouvelles. Mais la guerre amena une nouvelle crise et les Frères, comme les Pères du Saint-Esprit, envisagèrent la fermeture définitive de leurs établissements d'Haïti. A la fin des hostilités, des demandes leur venaient de différents pays, Canada, Argentine, Egypte, Espagne, etc., et leur personnel était en nombre insuffisant. Pendant ce temps, les villes haïtiennes réclamaient de nouvelles écoles et leurs populations proposaient elles-mêmes de souscrire les fonds nécessaires pour la construction des bâtiments scolaires. Le Gouvernement de Dartiguenave signa alors avec les Frères de l'Instruction Chrétienne un contrat qui, en consacrant un état de fait qui existait depuis 1864, établit l'Institut des Frères en Haïti sur une base désormais stable.

Les Frères dirigent aujourd'hui 21 écoles primaires publiques de garçons, dont quelques-unes donnent l'enseignement primaire supérieur. 155 maîtres y sont employés, dont 84 Frères et 75 laïques. Leurs effectifs étaient comme suit en 1935 : Ouanimthe (300 élèves), Grande-Rivière du Nord (178), Cap-Haïtien (920), Saint-Louis-du-Nord (240), Port-de-Paix (420), Jean-Rabel (136), Gonaïves (430), Saint-Marc (422), Arcahaïe (230), Port-au-Prince (565), Carrefour (64), Pétionville (309), Léogane (250), Petit-Goave (350), Anse-à-Veau (181), Jérémie (560), Moron (245), Cayes (503), Camp-Perrin (332), Jacmel (425), La Vallée (312); soit en tout 7.372 élèves dont 281 reçurent en 1935 le certificat d'études primaires et 30 le brevet élémentaire.

En 1890, les Frères de l'Instruction Chrétienne ont fondé l'Institution Saint-Louis de Gonzague, établissement d'enseignement secondaire qui, tout de suite, se plaça dans l'estime des familles à côté du Lycée de Port-au-Prince et du Petit Séminaire-Collège Saint-Martial. Quelques-uns des anciens élèves de cette Institution figurent avec honneur dans les plus hautes positions de l'Etat. Elle a été jusqu'ici la principale pépinière de l'Ecole des Sciences Appliquées, les études scientifiques y étant particulièrement soignées. Les bâtiments du collège et sa chapelle forment un ensemble qui ne le cède à aucun établissement similaire de l'étranger. Son effectif est actuellement de 861 élèves.

Les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny arrivèrent en Haïti, comme les Frères, en 1864. Elles ouvrirent leur premier établissement dans une pauvre maison de fortune. Le 9 février 1865, elles occupèrent la maison Faubert à la rue Pavée (aujourd'hui rue Dantès-Destouches). Le 19 mars, Mgr du Cosquer donna l'habit à une novice haïtienne, Sœur Marie-Joseph Meunier, consacrant ainsi l'union de la Congrégation avec Haïti, et le 30 août, il bénissait la chapelle de la communauté sous l'invocation de Sainte Rose de Lima. Et depuis, que de souffrances noblement supportées, mais aussi que de succès mérités sont venus récompenser les efforts des Religieuses de St-Joseph de Cluny ! Leur œuvre a rayonné sur toute la République. Elles sont aujourd'hui au nombre de 159. Outre le Pensionnat Ste-Rose de Lima où elles ont formé des milliers de jeunes filles, elles dirigent deux hospices et 21 externats et écoles primaires.

Les Filles de la Sagesse fondèrent leur première école à Port-de-Paix le 11 novembre 1875 et la seconde à Jérémie le 25 octobre 1877. A l'ombre de l'église Saint-Joseph à Port-au-Prince, elles ont créé le Pensionnat de Notre-Dame du Sacré-Cœur qui, comme Sainte-Rose de Lima, donne l'enseignement secondaire spécial de jeunes filles. Elles se sont consacrées en grande partie au service hospitalier et dirigent, outre leurs 17 externats et écoles primaires, sept hospices et hôpitaux. Elles sont aujourd'hui au nombre de 191 religieuses.

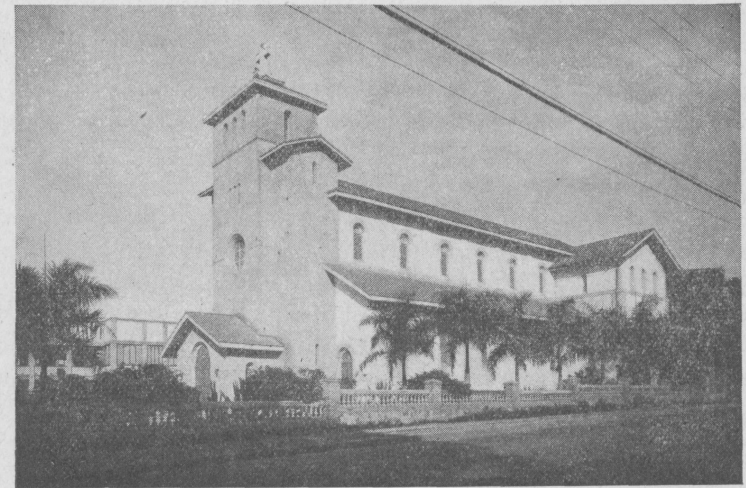
Les Filles de Marie de Louvain, appelées directement par le Gouvernement haïtien sur l'initiative de M. Tertullien Guilbaud, ministre de l'instruction publique, prirent en 1913 la direction de l'Ecole Professionnelle Elie-Dubois, qu'elles réorganisèrent avec le plus grand succès. Elles ont ouvert, de plus, cinq écoles primaires dont l'une est établie au quartier populaire du Bel-Air de Port-au-Prince et une autre dans le quartier de la Fossette du Cap-Haïtien. Elles sont au nombre de 29 religieuses.

*
*
*

Il n'y a aucun Haïtien de bonne foi qui ne reconnaisse la grandeur des services rendus à Haïti par le Clergé catholique et les Congrégations enseignantes et hospitalières. Non seulement des milliers d'hommes et de femmes ont été formés dans leurs écoles ou soignés dans leurs hospices, mais les religieux de nos dif-

férentes institutions ont, par leurs travaux personnels ou les facilités d'études qu'ils ont mises à la portée de tous, contribué largement à la diffusion de la culture intellectuelle dans le pays. L'Observatoire Météorologique de Petit-Séminaire, qu'ont illustré les travaux du P. Schérer, la Bibliothèque historique de cet établissement et la Bibliothèque Haïtienne de Saint-Louis de Gonzague, sont des créations d'une utilité incontestable. Aussi l'écrivain — qui a reçu toute son instruction dans les écoles laïques exclusivement dirigées par des Haïtiens — éprouve-t-il une satisfaction particulière à reproduire ici l'hommage loyal qu'il rendait en 1920, comme ministre de l'instruction publique et des cultes, aux Congrégations enseignantes d'Haïti dans son « Exposé de la Situation générale » présenté au corps législatif :

« ...La crise de personnel, créée par les lourdes pertes de la guerre et les besoins des Missions françaises à l'étranger, faillit l'année dernière compromettre en Haïti l'œuvre des Pères du Saint-Esprit. Devant le péril qui menaçait le Petit Séminaire-Collège Saint-Martial, un élan magnifique de solida-



Cathédrale de la Sainte-Trinité, Port-au-Prince
(Eglise Episcopale d'Haïti)

rité souleva le cœur reconnaissant des Haïtiens : particuliers et pouvoirs publics unirent leurs efforts pour essayer de sauver un établissement qui a rendu tant de services au pays. Et je pense que la manière touchante dont le peuple haïtien manifesta son ardente sympathie pour les chers Pères du Saint-Esprit contribua, dans une large mesure, au maintien d'une œuvre que nous avons bien le droit de considérer comme l'une de nos institutions nationales.

« L'œuvre d'éducation et d'évangélisation, que rend de plus en plus pressante la situation morale de notre peuple et particulièrement de nos populations rurales, réclame de nombreux ouvriers. Trois Congrégations enseignantes travaillent depuis de longues années dans ce champ pénible, et leur dur labeur a produit de si beaux résultats que partout, dans nos villes et dans nos bourgs, on les demande à grands cris. Les Frères de l'Instruction Chrétienne, les Religieuses de Saint-Joseph de Cluny, les filles de la Sagesse tiennent un bon nombre de nos écoles primaires nationales : le désir du Gouvernement serait de multiplier ces écoles, où des maîtres dévoués se proposent comme but principal d'élever les petits Haïtiens qui leur sont confiés dans l'amour de Dieu, de la patrie et du travail. Mais ces Congrégations subissent, elles aussi, la crise que je signalais tout à l'heure : elles ne pourront de longtemps encore répondre au vœu des populations.

« La Congrégation Belge des Filles de Marie est établie depuis bientôt sept ans en Haïti : elle s'occupe plus spécialement d'enseignement professionnel et ménager. Le succès indiscutable qu'elle a obtenu à l'École Elie-Dubois fait vivement désirer qu'elle développe son activité en Haïti. Le département de l'instruction publique compte lui confier prochainement trois nouvelles écoles du même genre (Cap-Haïtien, Gonaïves, Cayes). Je voudrais tout particulièrement voir s'établir dans les bourgs et centres de l'intérieur des sociétés religieuses qui, parallèlement à leur œuvre d'évangélisation, se donneraient comme tâche d'enseigner à nos paysans la pratique des travaux agricoles et industriels. Je n'ai pas l'espoir de trouver en ce moment une congrégation d'hommes qui veuille ou puisse se charger d'une mission pareille. Mais, sur la bienveillante intervention de Mgr Conan, archevêque de Port-au-Prince, je suis entré en communication avec la Compagnie des Filles de Jésus : j'espère que mes démarches aboutiront pour le plus grand bien des populations rurales d'Haïti ».

L'espoir de l'écrivain vient de se réaliser par l'introduction en Haïti des Sœurs Salésienne de Dom Bosco. Arrivées à Port-au-Prince au nombre de cinq au mois d'août 1935, elles sont appelées à diriger l'Œuvre des enfants pauvres fondée par Mlle Résia Vincent à la nouvelle Cité-Vincent. Les Pères Salésiens ont eux-mêmes ouvert leur première école en 1936 pour recueillir et élever les garçons de ce quartier populaire.

CHAPITRE XXVI

Les Eglises Protestantes

Ces éloges du Clergé Catholique et ces appels aux Congrégations enseignantes et hospitalières ne s'inspirent d'aucune préoccupation confessionnelle. On a vu, dans le chapitre sur l'histoire, qu'Haïti a toujours accueilli avec sympathie les différentes Missions protestantes qui sont venues s'établir dans le pays. La première fut introduite dans le Nord par Christophe qui confia à trois pasteurs anglicans la direction des écoles de la capitale de son royaume. Les premiers missionnaires Wesleyens arrivèrent dans l'Ouest en 1816 et furent cordialement reçus par le Président Pétion : l'un d'eux, le Pasteur Bird, qui dans son livre *l'Homme Noir* a manifesté un si sincère amour pour le peuple haïtien, a raconté en détail les débuts de sa mission et les encouragements qu'elle trouva de la part d'un Honoré Féry par exemple, qui, ministre de l'instruction publique, disait dans une circulaire de 1844 : « Ministres protestants, continuez à observer vos cérémonies religieuses avec la plus grande liberté. Nos croyances peuvent différer, mais notre espoir est dans le même Dieu ». Un autre ministre, M. Larochel, accepta d'inaugurer le 1^{er} juillet 1846, la première école wesleyenne créée à Port-au-Prince. Cette école, subventionnée par le gouvernement, devint un pensionnat ouvert à tous les enfants de la république. Ses classes pour jeunes filles sont devenues le Collège-Bird encore existant.

Grâce à cette tolérance, les communautés suivantes se sont formées en Haïti : l'Eglise Episcopale (avec un évêque à Port-au-Prince), l'Eglise Wesleyenne, l'Eglise Baptiste, l'Eglise Episcopale Africaine, la Mission Haïtienne des Adventistes du septième Jour.

Pour montrer l'attitude réelle des Haïtiens envers les Missions

protestantes, nous extrayons encore de l'Exposé de la situation de 1920 les passages que l'écrivain leur consacrait :

« Les Missions protestantes poursuivent avec une activité incessante leur œuvre d'évangélisation. Dans beaucoup de centres ils ont créé des écoles qui se distinguent par leur bonne tenue et par la morale très pure qu'on y enseigne. Je signale particulièrement, à côté de beaucoup d'autres exemples, le zèle de M. Nossirel Lhérisson, de l'Eglise Baptiste, dont les nombreuses œuvres scolaires dans la région de Jacmel méritent, en dehors de toutes considérations confessionnelles, la sincère estime de l'unanimité des Haïtiens : l'effort principal de cet éducateur se porte sur les populations des campagnes, trop abandonnées à elles-mêmes et qui ont tant besoin que des cœurs généreux s'occupent de leur faire une âme plus belle et plus haute...

« Il convient de noter l'intérêt de plus en plus grand que les Missions Américaines prennent au développement de leurs œuvres en Haïti. Quelques hauts représentants des cultes protestants des Etats-Unis ont visité notre pays et ont manifesté l'intention d'y établir des écoles sérieusement outillées, se donnant pour objet essentiel de préparer nos enfants au travail, à la vie active, et d'en faire de bons citoyens et de bons chrétiens...

« Dans mon exposé de l'année dernière je vous avais parlé de mes conversations avec plusieurs délégués des Eglises protestantes américaines. J'ai été heureux d'en retrouver un écho dans un rapport présenté par M. Gabriel-Guy Inman au *Committee on Cooperation in Latin America*. L'Evêque Colmore pense que « l'œuvre éducative des Episcopaliens en Haïti ne doit pas reposer sur une instruction académique mais sur une préparation agricole et industrielle des Haïtiens ». Le Rev. Dr Gray dit que le « principal effort de son Eglise doit être consacré à la génération qui vient... Ce qu'il faut, c'est que les Haïtiens soient industriels, maîtres de leurs foyers, dominés du désir de faire de leurs familles et de celles de leurs voisins des centres de patriotisme ».

« D'après M. Inman, le programme suggéré au *Committee on Cooperation* pour les cinq prochaines années comporte la création à Port-au-Prince, Cap-Haïtien et Gonaïves, de trois principaux centres d'éducation dont le rayonnement s'étendra peu à peu à toutes les autres parties du pays. De ce programme je retiens spécialement les points relatifs à la fondation à la capitale : 1° d'un grand établissement de caractère religieux ; 2° d'une école industrielle de garçons établie à peu près sur le modèle de l'Institut de Hampton ; 3° d'un vaste hôpital qui serait pourvu d'une école d'infirmières.

« Haïti est un champ ouvert à toutes les saines activités : ceux qui viennent y semer le bon grain sont sûrs de recevoir de nous un cordial et reconnaissant accueil. Ce que le Gouvernement demande à tous, c'est que les « ouvriers de Dieu » qui, par des voies différentes, essaient d'améliorer la situation morale du peuple haïtien professent les uns pour les autres le respect que l'on doit aux convictions sincères ; c'est qu'ils prêchent l'amour et non la haine ; c'est que, animés d'un large esprit de tolérance, ils se gardent de créer, en excitant les passions religieuses, de nouvelles causes de division parmi les Haïtiens ; c'est qu'ils fassent converger tous leurs efforts vers l'affranchissement moral et économique d'une nation qui porte fermement en elle la volonté de vivre et qui, pour s'élever dans la lumière, a besoin du concours des peuples que des siècles de culture et de liberté ont placés devant elle sur les chemins de la civilisation ».

CONCLUSION

En 1804, il n'y avait pas une seule école publique en Haïti. Tout de suite après l'indépendance, les Haïtiens comprirent la nécessité de créer des écoles pour le peuple. Mais où trouver les maîtres ? Christophe fonda quelques établissements dans le Nord et appela pour y enseigner des professeurs anglais de haute réputation littéraire, dont deux étaient ministres de l'Eglise anglicane. Pétion créa, en 1816, avec le concours d'un Français, M. Balet, le lycée de Port-au-Prince. Geffrard constitua définitivement l'enseignement supérieur en organisant l'Ecole de Médecine et l'Ecole de droit. En 1902, une école de génie — l'Ecole libre des Sciences Appliquées — naquit de l'initiative d'un groupe de professeurs et d'ingénieurs haïtiens. Cependant, la grande œuvre qui s'imposait dès le début — celle de l'éducation des masses populaires et paysannes — fut lente et rencontra des obstacles sans nombre : manque d'argent et de direction, défaut de maîtres préparés, insuffisance de traitements, rareté des locaux scolaires, absence de bonnes routes dans l'intérieur du pays.

En 1936, la République haïtienne possède plus d'un millier d'écoles publiques et privées, dont huit d'enseignement supérieur (droit, médecine, génie, agriculture, commerce) ; dix-sept d'enseignement secondaire classique ou moderne (sept lycées et dix collèges libres) ; douze d'enseignement industriel ; quinze d'enseignement secondaire spécial de jeunes filles, etc. Le personnel des écoles supérieures et des lycées est exclusivement composé d'Haïtiens dont la plupart se sont formés dans le pays même. Haïti a adopté en grande partie les programmes français, et il est souvent arrivé qu'un jeune Haïtien, sorti de l'un de nos établissements secondaires, a pu être admis dans la classe correspondante d'un lycée de France. C'est pourquoi, reconnaissant la valeur de l'enseignement haïtien, le gouvernement français a accordé aux certificats d'études secondaires obtenus en Haïti l'équivalence avec les diplômes du baccalauréat. Beaucoup des écoles haïtiennes — nous l'avons vu — sont dirigées par des Congrè-

gations françaises ou belges : Pères du Saint-Esprit, Frères de l'Instruction Chrétienne, Religieuses de Saint-Joseph de Cluny, Filles de la Sagesse, Sœurs de Marie de Louvain, auxquelles sont venus s'adjoindre récemment les Religieux et Religieuses de Dom Bosco, tandis que, d'autre part, des communautés protestantes entretiennent un certain nombre d'établissements dans les villes et dans les campagnes. Ces écoles catholiques et ces établissements protestants restent ouverts à tous, n'ayant pas de caractère strictement confessionnel.

Il serait exagéré de prétendre que tout est parfait dans cette organisation scolaire. Beaucoup d'Haïtiens conviennent de la nécessité de donner à l'enseignement national une orientation plus directement inspirée des conditions morales et économique de la société haïtienne et plus conforme aux exigences de la civilisation moderne. Ils reconnaissent qu'un effort considérable doit être fait pour que la gratuité et l'obligation de l'inscription primaire inscrites dans la Constitution cessent d'être un leurre. Le taux de l'analphabétisme est encore trop élevé en Haïti. Toutefois, l'analphabétisme n'est pas synonyme de barbarie, comme sont souvent tentés de le croire des observateurs superficiels. C'est la remarque que faisait récemment M. François Mauriac au retour d'un voyage au Portugal où, suivant quelques auteurs, le pourcentage d'illettrés atteindrait 80, — à peu près celui d'Haïti. « Si ce renseignement est exact, disait l'illustre écrivain, il prouverait — ce dont je suis moi-même convaincu — que la barbarie d'un peuple ne se mesure pas au nombre de ses illettrés ».

La même observation a été faite par une Américaine au sujet d'Haïti.

« Gratuité de l'instruction publique et culture pour tous ceux qui sont capables de la recevoir, tel fut — écrit Madame Helen Hill-Weed — l'idéal des Haïtiens pendant plus d'un siècle. Les longues années de pauvreté qui résultèrent du paiement de la lourde indemnité française de soixante millions de francs et les troubles civils qui furent la conséquence de l'évolution politique du pays empêchèrent Haïti de réaliser cet idéal. Cependant, il s'y est constitué un système d'éducation publique qui s'est développé par les subventions accordées par le gouvernement aux missions enseignantes catholiques et protestantes. Des lycées, collèges et écoles professionnelles avaient été créés depuis de nombreuses années avant 1915 et ont amené le peuple à un degré d'instruction supérieur à celui de maints Etats de l'Amérique du Centre et de l'Europe. Une élite, possédant la plus haute culture que la civilisation moderne puisse permettre d'acquérir, représente cinq pour cent de la population, et de larges groupes d'artisans, de boutiquiers, d'ouvriers habiles et de mécaniciens, pourvus d'une instruction élémentaire, forment une classe

moyenne nombreuse. Les paysans, généralement considérés comme illettrés, ont cependant des rudiments d'éducation acquis par leurs contacts continuels avec les groupes urbains dans les marchés ou dans le service domestique, aussi bien que dans les pauvres écoles de campagne. Probablement 10 pour cent de la masse paysanne et 40 pour cent de la population des villes avaient reçu une certaine instruction avant l'intervention américaine ». (1)

Vers 1820, constate M. Gustave d'Alaux, peu de personnes en Haïti possédaient quelques livres français. Frappé de cette pénurie, le général Juste Chanlatte, qui fut secrétaire de Dessalines,



Haïti
Nonciature

rédigea et édita lui-même une grammaire française à l'intention des écoliers haïtiens : ainsi l'un des premiers livres sortis de la petite imprimerie nationale qui existait alors à Port-au-Prince fut un manuel où étaient enseignés aux futurs citoyens d'Haïti les éléments du langage français. Ce fait a la valeur d'un symbole, car il montre que les Haïtiens ont dès le commencement de leur histoire, considéré la langue française comme partie intégrante de leur patrimoine national. En s'affranchissant de la domination politique de la France, les fondateurs de l'indépendance haïtienne ne pensèrent pas en effet à renoncer à la langue française : c'est en français qu'ils rédigèrent l'acte de rup-

(1) Pour l'histoire de l'instruction publique, lire le remarquable et impartial exposé de M. Rayford W. Logan, *Education in Haiti*, Washington, D. C., 1928.

turé avec la France, et cet acte, écrit par Boissond-Tonnerre, constitue le premier monument de la littérature haïtienne.

Ce choix s'imposait d'ailleurs, puisque l'usage avait fait du français la langue commune de l'ancienne St-Domingue. Sans doute, le français parlé par l'ensemble de la population coloniale n'était point la langue pure de Voltaire ou de Chateaubriand. Bien des éléments étrangers s'y étaient introduits : expressions africaines, locutions espagnoles, termes anglais, quelques vocables indiens ayant survécu à la conquête castillane. Même les mots français, en passant par le rude gosier des nègres de la Guinée ou du Congo, s'étaient transformés au point de devenir méconnaissables. Les colons, venus de divers points de la France et notamment de la Normandie, mêlaient à leur langage des provincialismes qui s'incorporèrent au parler local. Et de tout cela s'était formé le « créole » (1). Mais on ne pouvait songer à élever ce patois — mixture coloniale — à la dignité d'une langue nationale. N'ayant ni grammaire ni littérature écrite, le créole ne peut faire la matière d'un enseignement méthodique. Instable, soumis à de continuelles variations dans son vocabulaire, dans sa prononciation et dans sa syntaxe, il ne peut se conserver ou se transmettre que par l'usage. Idiome local, parlé et compris par un petit nombre d'individus, il condamnerait les Haïtiens à l'isolement s'ils devaient en faire leur langage exclusif, — isolement non seulement politique et commercial mais encore intellectuel, qui les empêcherait d'entrer en communication avec les grands esprits dont les œuvres immortelles ont enrichi le patrimoine de l'humanité civilisée. Il y avait donc pour eux une triple nécessité à adopter une langue, ayant un caractère assez universel pour que sa possession pût les mettre en contact avec le monde entier, assez riche par elle-même pour que son étude et la connaissance de ses œuvres fussent pour eux un moyen d'atteindre à la plus haute culture. Or aucune langue n'a plus que le français ce caractère d'universalité, aucune ne possède une littérature plus abondante en chefs-d'œuvre.

Observant la position géographique d'Haïti au milieu de l'immense Amérique et la voyant entourée de pays de langues anglaise, espagnole et portugaise, quelques personnes déplorent la « fatalité historique » qui nous a imposé le français comme ins-

(1) Marie Bellegarde : *La Langue française en Haïti*, Chéraquit, P.-au-P., 1925.

trument de la pensée. Heureuse fatalité, à laquelle nous devons notre physionomie originale au milieu des autres républiques américaines et qui nous permet d'avoir un sentiment plus vif de notre personnalité comme nation.

« Je ne connais pas — écrit M. Auguste Viatte — le Honduras ni le Guatemala, mais je les imagine volontiers interchangeables. Haïti est unique. En cette mer des Antilles, au confluent des langues et des civilisations, elle défend sa personnalité par son idiome à elle, et cet idiome qui la distingue est cependant un des plus illustres et des plus universels ». (1)

L'usage d'une langue commune ne pouvait manquer de créer entre le peuple haïtien et le peuple français de profondes affinités mentales. Par leur commerce constant avec les livres où les Français ont déposé les trésors de leur intelligence et de leur sensibilité, les Haïtiens vivent et respirent dans l'atmosphère créée par les idées, les traditions, les croyances françaises : comment n'en seraient-ils pas profondément imprégnés, et comment s'étonner qu'ils aient la même conception que les Français du droit, de la justice, des principes supérieurs de vie qui font la noblesse de la civilisation humaine ?

L'Allemand Ernst-Robert Curtius disait en 1928 : « Les idées civilisatrices n'ont jamais pu se développer chez les autres nations qu'après avoir traversé la France et trouvé là leur formule définitive. Il faut chercher l'explication de ce mystère dans les trois qualités essentielles du génie français : la *clarté*, la *sociabilité* et la *sympathie*. C'est par là que, pour reprendre un mot de Guizot, la France est le cœur de la civilisation. »

C'est un grand bonheur pour Haïti de participer à cette civilisation. Ainsi pensait W. Bellegarde quand il écrivait en 1904 :

« Il y a une loi sociologique à laquelle n'échappent pas plus les sociétés que les individus : la grande loi de l'imitation. Nul peuple n'a pu conserver son originalité primitive. S'il devait en être autrement, l'état social type serait la barbarie. Les peuples s'imitent, se pénètrent réciproquement : là est la condition normale du progrès. Nos origines, nos antécédents historiques nous ont, de bonne heure, imposé la France comme modèle. Dans la formation de notre esprit national, l'apport le plus considérable a été fourni par elle. Toutes les fois que nous essayons de pénétrer dans les profondeurs de la science et de l'art universels, c'est à la France que nous demandons des guides, car c'est elle qui, sans faire attention à la couleur de notre peau, nous ouvre à deux battants les portes de ses Universités. C'est du même geste

(1) *La Revue des Jeunes*, Paris, 15 avril 1936.

maternel qu'elle tend ses mamelles à ses nourrissons, qu'ils soient blancs, qu'ils soient noirs. » (1)

Quelques Haïtiens, partisans d'une communauté « fermée » ou « autarchiste », trouvent peu glorieux qu'Haïti soit considérée comme une province intellectuelle de la France, de même qu'il leur paraît humiliant que l'Eglise catholique d'Haïti soit une province ecclésiastique de Rome. Ils ne veulent point entendre parler de culture française, ni même de culture latine. Ce qui est bon pour la Belgique wallonne, la Suisse romande ou le Canada français ne vaut rien pour Haïti. Pourquoi ? Parce que le peuple haïtien est d'origine africaine. Il doit par conséquent se proposer comme idéal de former, au centre des Amériques, un royaume dahoméen, avec une culture bantoue et une religion congolaise ou arada, — pour l'amusement des touristes yankees et la grande joie des Seabrook et des Loederer en quête de sujets sensationnels.

De telles exagérations s'expliquent par la confusion que font trop de gens en Haïti entre les notions cependant distinctes de race, de nation, de civilisation ou culture.

« Il y a déjà longtemps — dit Marcellin Boule dans son grand ouvrage sur les *Hommes Fossiles* — qu'en France de bons esprits, dans le camp des historiens comme dans celui des naturalistes, ont insisté sur ce que la confusion des mots race, peuple, nation, langue, culture ou civilisation présente d'extrêmement fâcheux. Pourtant la distinction et l'emploi bien approprié de ces différentes expressions n'ont pas encore pénétré dans le public même éclairé. C'est véritablement à tort et à travers qu'aujourd'hui encore les auteurs les plus éminents et les plus académiques, quand ils traitent des groupements humains, se servent du mot *race* dans un sens totalement faussé... Il faut bien se pénétrer que la race, représentant la continuité d'un type physique, représente un groupement essentiellement naturel, pouvant n'avoir et n'ayant généralement rien de commun avec le peuple, la nationalité, la langue, les mœurs, qui répondent à des groupements purement artificiels, nullement anthropologiques, et ne relevant que de l'histoire dont ils sont les produits. C'est ainsi qu'il n'y a pas une race bretonne mais un peuple breton ; une race française mais une nation française ; une race aryenne mais des langues aryennes ; une race latine mais une civilisation latine. »

M. Henri Berr, directeur de la *Revue de Synthèse Historique*, après avoir rapporté ce passage de Boule, émet les considérations suivantes :

(1) W. Bellegarde fut lui-même élève de l'Ecole Normale Supérieure de Paris. Il y connut Charles Péguy qui fut son répétiteur bénévole. Un grand nombre d'Haïtiens — médecins, ingénieurs, juristes, agronomes — sont diplômés des grandes écoles de France.

« L'indice céphalique — ou le rapport entre la longueur et la largeur du crâne — semble répondre au trait le plus proprement racial, celui qui résiste le mieux aux influences de toutes sortes et qui, héréditaire, ne se modifie que par l'hérédité même, c'est-à-dire par le croisement des races... L'indice céphalique, s'il est un caractère tout à fait fondamental pour la classification des races, n'a aucune signification psychologique ni sociale : dans le crâne qui ne change pas le cerveau se modifie... La couleur de la peau qui, si longtemps, a été considérée comme propre à distinguer les races humaines, ne constitue, au point de vue anthropologique, qu'un caractère secondaire... Répétons-le, le cerveau change : certaines actions s'exercent sur lui seul. La psychologie des groupes humains, si elle est en rapport avec tels caractères physiques, ne leur est pas liée. A la longue, la couleur peut n'exprimer que des conditions plus ou moins abolies ; elle a beau persister : des conditions nouvelles ont produit leur effet interne... Du brassage perpétuel de l'humanité — qui s'ajoute et aux transformations du milieu et aux changements de milieu — on ne saurait nier l'action considérable sur la race... Les groupes humains en contact les uns avec les autres s'imitent — même quand ils ne mêlent pas leurs sangs, à plus forte raison quand ils les mêlent. L'imitation-mode, selon l'expression de Tarde, agit contre l'imitation-coutume, travaille contre l'hérédité, façonne et diversifie le type intellectuel et moral... La forme de la tête, au cours de l'évolution, perd tout rapport avec son contenu : le progrès logique, la pensée pure, dans la mesure où elle intervient, où elle triomphe de la poussée des instincts, où elle préside aux transformations sociales et à la vie civilisée, assimile les hommes, *humanise* de plus en plus l'humanité... Tout en se combattant, les nations se pénètrent, elles font œuvre commune de civilisation, elles tendent à s'unir en Société. L'humanité se fait — ou se refait : l'unité physique, si elle a existé, est remplacée peu à peu par l'unité psychique, l'unité de ressemblance par l'unité de conscience ». (1)

Il nous a semblé que pareilles vérités devaient être rappelées au moment où tant de doctrines contraires à cette « humanisation » de l'humanité paraissent triompher, où, par exemple, le nazisme prétend faire reposer toute une organisation politique et religieuse sur le mythe aryen de la supériorité nordique, tandis que des sociétés secrètes, invoquant un gobinisme sans valeur scientifique, poursuivent de leur campagne haineuse, dans le Sud des Etats-Unis, les nègres, les juifs et les catholiques. Il n'est pas moins utile de les faire connaître en Haïti où une fausse conception de la notion de race a servi de prétexte aux luttes politiques les plus atroces et sert à entretenir dans la nation des malentendus absurdes hérités du régime colonial.

On ne peut parler d'une « race africaine d'Haïti » ; tout d'abord parce qu'il n'y a pas de race africaine mais des races d'Afrique, ensuite parce que le brassage de ces races à Saint-Domingue et leur mélange avec les « sangs français » — car il

(1) Préface de *Les Races et l'Histoire*, par Eugène Pittard, Paris, 1924.

n'existe pas au point de vue ethnique de nation plus bigarrée que la nation française — ont amené le peuple haïtien à un métissage infiniment complexe. Le docteur J. C. Dorsainvil dit avec raison :

« Le peuple haïtien est aux 4/5 un produit de métissage. On relève rarement chez le type haïtien, dans leur *pureté* première, les caractères anatomiques dominants de la race noire qui particulièrement contribue à le former. Ce métissage — si l'on s'en rapporte aux récits des voyageurs qui visitèrent l'Afrique dès le XVII^e siècle — avait déjà commencé pour la race noire dans cette partie du monde ». (1)

Ce serait une absurdité plus grande encore de croire à l'existence d'une « race haïtienne ». Ce qui existe, c'est une *nation haïtienne*, que l'on peut ainsi définir : « un groupe ethnique d'origine africaine et française, habitant la partie occidentale de l'île d'Haïti en Amérique centrale, chrétien et en majorité catholique, de langue et de culture françaises, formant un état républicain ». Cette définition réunit les éléments *essentiels* qui constituent l'idée de nationalité, avec leurs particularités propres à la nation haïtienne.

Beaucoup d'étrangers et quelques Haïtiens, peu au courant de l'histoire de la nation haïtienne et de sa psychologie, pensent que l'attachement des Haïtiens à la culture française est simple imitation de singe. Ils ne se rendent pas compte que cette culture fait partie de la personnalité nationale haïtienne et qu'y renoncer serait une mutilation. Il s'est en effet créé en Haïti une « entité », qui n'est ni africaine ni française mais qui appartient à l'Afrique par le sang et à la France un peu par le sang et beaucoup par l'esprit : c'est là un alliage indissoluble d'où le peuple haïtien tire sa force et sa volonté de « durer ».

« La culture nationale — dit Arnold Toynbee — provient d'une volonté réfléchie de développer l'héritage ancestral et tout ce qui s'y rattache par le moyen d'un *certain langage particulier*. Il s'ensuit qu'une culture nationale, lorsqu'elle se manifeste ainsi, devient une force aussi vivante qu'une démocratie nationale, et qu'il serait aussi coupable de la combattre que de lutter contre Dieu même. Nulle autre culture n'a le droit de lui disputer l'existence ».

Or cette culture nationale haïtienne est née d'une activité intellectuelle qui s'exerce dans toutes les directions de la pensée et qui s'est manifestée, depuis plus d'un siècle, en des œuvres d'une réelle valeur, écrites en ce *langage particulier* aux Haï-

(1) Lectures historiques et géographiques, Port-au-Prince, 1922.

tiens — la langue française. La liste est longue des Haïtiens qui, dans la science, dans l'industrie, dans le commerce, dans la politique, dans les arts et particulièrement dans les lettres, ont fourni la preuve éclatante des qualités d'assimilation et d'invention du peuple d'Haïti.

A la veille du centenaire de l'indépendance nationale, l'Œuvre des Ecrivains Haïtiens confia à quatre de ses membres, MM. Solon Ménos, Georges Sylvaïn, Amilcar Duval et Dantès Bellegarde, le soin de publier un recueil de morceaux choisis de nos poètes et prosateurs. Cette anthologie en deux volumes, magnifiquement imprimée à Port-au-Prince, parut le premier janvier 1904 et fut, deux ans plus tard, couronnée par l'Académie française qui, à cette occasion, adressa, par la bouche éloquente de son secrétaire perpétuel Gaston Boissier, « un salut lointain aux Haïtiens restés fidèles à la culture française ». (1)

Commentant cet événement, M. Solon Ménos disait dans un discours du 14 janvier 1907 :

« Notre Société avait tenu à honneur d'apporter, sous la forme spéciale d'une anthologie, sa contribution au grand acte de commémoration enthousiaste et reconnaissante qui devait réunir les descendants des fondateurs de la nationalité haïtienne. Il nous avait paru qu'il pouvait y avoir un puissant intérêt moral à montrer, comme dans un tableau d'ensemble, les phases diverses de l'évolution intellectuelle d'une race tirée du néant par un gigantesque effort de solidarité. N'est-ce pas en effet un légitime et fervent hommage, une offrande rare et délicate, que cette double gerbe où notre piété et notre admiration ont assemblé et réparti, avec un soin diligent, l'éclat et le parfum de la poésie, l'agrément ou la vigueur de la pensée, le raffinement ou l'aisance naturelle du style, enfin tant d'inappréciables trésors de notre littérature, en l'honneur de ces ancêtres dont l'héroïque volonté fit surgir une nation tout armée de l'horrible abjection de l'esclavage ? Il était juste que dans ces fêtes du souvenir retentit, ainsi qu'un écho des générations successives, le verbe de nos poètes et de nos prosateurs, de ces esprits d'élite qui tour à tour rayent d'un trait lumineux la déconcertante obscurité de notre route.

« Mais nous n'avons pas pensé qu'il fallût s'en tenir à une simple manifestation de gratitude filiale. Nous avons estimé qu'il convenait de provoquer, par une publicité qui s'étendît au-delà de nos rivages, une sorte de révision ou tout au moins une atténuation des jugements si fâcheusement téméraires dont l'étranger a coutume à l'égard d'Haïti. Car c'est encore témoigner en faveur des héros de 1804 que de faire connaître que leur mémorable entreprise n'a pas été en tous points vaine et stérile. C'est ainsi que l'attention de l'Académie française fut sollicitée sur les deux volumes des *Morceaux Choisis d'Auteurs Haïtiens*. Vous savez déjà le résultat de cette démarche, et c'est

(1) *Morceaux Choisis d'Auteurs Haïtiens*, 2 vol., Imp. Mme F. Smith, Port-au-Prince, 1904.

avec un réel plaisir que tous les Haïtiens, soucieux du bon renom du pays au dehors, ont applaudi au couronnement par l'illustre Compagnie des deux recueils soumis à son suffrage. Cette distinction si flatteuse est commentée avec un rare bonheur d'expressions par M. Gaston Boissier dans son remarquable rapport lu, le 30 novembre 1906, à la séance publique annuelle de l'Académie française... Telle est l'excellence de l'art que devant lui s'évanouissent instantanément les malentendus et même les préventions les plus invétérées. Le prix décerné par l'Académie française est d'autant plus estimable qu'il s'applique à un ouvrage consacré à la glorification de notre indépendance. Le rapprochement est significatif, et il n'est pas imprudent de dire qu'une coïncidence aussi caractéristique accroît dans une proportion considérable la haute valeur de cette récompense, attribuée, comme par un décret de grande naturalisation, à notre littérature autonome. »

Littérature autonome : telle est l'expression qui convient pour caractériser la production haïtienne au cours d'un siècle d'existence nationale. La très grande majorité des auteurs haïtiens se sont inspirés de la lutte héroïque de l'indépendance ou se sont consacrés à débrouiller nos origines historiques et à étudier des plans d'organisation politique : c'est pourquoi le groupe des historiens et sociologues est particulièrement imposant et comporte des noms qui mériteraient d'être mieux connus à l'étranger. Peu de poètes ou de romanciers ont jusqu'ici cherché leur inspiration dans le riche folklore haïtien où beaucoup trouveraient une source de renouvellement de leur art, — comme l'a fait avec bonheur le musicien Justin Elie qui a puisé dans les chants populaires la matière de ses admirables « Danses Vaudouesques ». Les autres, en plus grand nombre, sont descendus en eux-mêmes et nous ont raconté leurs peines et leurs joies. Quelques-uns ont osé aborder ces grands thèmes éternels — l'amour, la mort, la destinée humaine, la nature, Dieu, — qui sont les mêmes pour les poètes de tous les pays. Que, dans l'expression de leurs sentiments et de leurs pensées, les écrivains haïtiens aient subi l'influence de leurs modèles français en sacrifiant bien souvent à des modes littéraires passagères, rien de plus naturel. Quelques rares élus ont pu se dégager de ces influences pour faire œuvre originale. Il y a juste un siècle, Emile Nau, un précurseur, écrivait dans le journal *Le Républicain* de 1836 :

« Nous ne pouvons pas nier que nous ne soyons sous l'influence de la civilisation européenne : autrement, il faudrait affirmer que nous ne devons qu'à nous-mêmes nos éléments de sociabilité. Mais il y a dans cette fusion du génie européen et du génie africain, qui constitue le caractère du peuple haïtien « quelque chose » qui nous fait moins Français que l'Américain n'est Anglais ».

C'est ce *quelque* chose qui donne aux œuvres haïtiennes leur timbre particulier, même lorsque l'auteur, se souvenant qu'il est citoyen de l'humanité, aborde ces hauts sujets dont se nourrit la littérature universelle. Sans assigner à leur effort des limites trop étroites, on voudrait pourtant que nos écrivains fussent plus attentifs à l'observation du milieu où ils vivent — milieu physique, milieu moral — et que l'on trouvât, plus souvent reflétées dans leurs productions, la magnificence tropicale de notre pays et la psychologie particulière de son peuple. C'est de cette manière que la littérature haïtienne peut avoir une signification vraiment nationale et contribuer à l'enrichissement de la culture humaine.

A propos de la flatteuse récompense décernée par l'Académie française en 1912 à l'œuvre poétique de M. Etzer Vilaire, le critique respecté du *Journal des Débats*, Augustin Filon, faisait ce noble vœu pour le peuple haïtien :

« Pourquoi Haïti, la première née à la liberté parmi les républiques noires, Haïti que le percement du canal de Panama place au centre du monde, au croisement de toutes les routes, ne deviendrait-elle pas le noyau d'une confédération antilléenne où la race noire pourrait enfin montrer au monde tout ce qu'elle contient de germes bienfaisants et de virtualités héroïques ? Personne ne s'en réjouirait plus sincèrement que les Français, ses maîtres d'autrefois et ses maîtres d'aujourd'hui dans un sens dont l'humanité n'a plus à s'émouvoir : le seul sens qu'un peuple civilisé puisse attacher à ce mot dans son vocabulaire ».

Les Haïtiens ne caressent pas de rêve si ambitieux. L'âge des espoirs héroïques et des projets grandioses est passé : ce qu'ils désirent aujourd'hui, c'est — par la coordination de leurs forces morales et le développement de leurs ressources économiques — assurer à la société qu'ils ont fondée l'ordre et le bien-être dans la paix féconde.

Pour tirer parti de ses richesses naturelles, Haïti a besoin de l'aide amicale de toutes les nations, auxquelles elle ouvre généreusement ses portes. Mais elle compte et se croit le droit de compter particulièrement sur la France, à laquelle l'unissent si fortement les liens du sang, du cœur et de l'esprit. Grâce à son enseignement français et à l'influence souveraine qu'y exercent le livre et le journal français, la République haïtienne, sans renier ses origines africaines et tout en restant fermement attachée à son indépendance politique et intellectuelle, peut devenir — avec le libéral concours de la France — un centre de rayonnement français dont l'influence s'étendrait à toute l'Amérique latine et aux douze millions de noirs des Etats-Unis.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS (Henri) — *Historical Essays* (Napoleon I and San Domingo), New-York, 1891.
- ARDOUIN (Beaubrun) — *Etudes sur l'Hist. d'Haïti*, 11 vol., Paris, 1855 ; 2^e édit., Paris, 1869 ; 3^e édit. (3 vol. parus), P.-au-P., 1924.
- ARDOUIN (Céligni) — *Essais sur l'Hist. d'Haïti*, P.-au-P., 1865.
- ALAUX (Gustave d') — *L'Empire de Soulouque*, Paris.
- AUBIN (Eugène) — *En Haïti*, Libr. A. Colin, Paris, 1910.
- AUDAÏN (Léon) — *Le Mal d'Haïti*, Imp. Verrolot, P.-au-P., 1903.
- AUDAÏN (Louis) — *Fragments d'Hist. contempor.*, P.-au-P., 1903.
- AUGUSTE (D^r Nemours) — *Le Choix d'une discipline*, Cap-Haïtien, 1908.
- BALCH (Emily G.) — *Occupied Haïti*, New-York, 1927.
- BARKER ET DARDEAU — *La Flore d'Haïti*, P.-au-P., 1930.
- BASKET (Sir James) — *The History of Toussaint Louverture*, London, 1814.
- BEARD (John R.) — *The Life of Toussaint l'Ouverture*, London, 1853.
- BEAUVOIR (Vilfort) — *Le Contrôle Financier du Gouvernement des Etats-Unis sur la République d'Haïti*, Recueil Sirey, Paris 1930.
- BEEBE (William) — *Beneath tropic Seas*, New-York, 1928.
- BELLEGARDE (Dantès) — *Pages d'Histoire, Chéraquit*, P.-au-P., 1924.
- *Pour une Haïti heureuse*, 2 vol., P.-au-P., 1928-1929.
- *L'Occupation américaine d'Haïti*, P.-au-P., 1929.
- En Coll. : *Morceaux choisis d'auteurs haïtiens*, P.-au-P., 1904.
- *Un Haïtien parle*, P.-au-P., 1934.
- BELLEGARDE (Windsor) — *Petite Histoire d'Haïti*, P.-au-P., 1921.
- *Manuel d'Instruct. civique*, 1925.
- BENJAMIN (X.) — *The Life of Toussaint Louverture*, Los Angeles, 1888.
- BERGEAUD (Emeric) — *Stella*, roman historique, Paris, 1859 ; 2^e édit. 1887.
- BIGELOW (John) — *The Wit and Wisdom of the Haitians*, New-York, 1854.
- BIRD (Rev. M.-B.) — *L'Homme noir ou l'Indépendance haïtienne*, Edimbourg, 1876.
- BLAIR NILES — *Black Haïti*, New-York, 1926.
- BOISROND-TONNERRE — *Mémoires*, P.-au-P., 1804 ; 2^e édit., Paris, 1851.
- BONNEAU (A.) — *Intérêts français à Saint-Domingue*, Paris, 1861.
- BONNET (Guy-Joseph) — *Souvenirs historiques*, Paris, 1864.
- BORNO (Louis) — *Les Relations extérieures d'Haïti*, P.-au-P., 1917.
- BOUZON (Justin) — *La Présidence de Soulouque*, P.-au-P., 1895.
- BUELL (Raymond Leslie) — *The American Occupation of Haïti*, New-Y. 1929.
- BUCON — *Almanach royal d'Haïti*, Cap Henri, 1818.
- CABON (A.) — *Contribution à l'étude de la Géographie d'Haïti*, P.-au-P., 1916.
- *Histoire d'Haïti*, 3 vol. parus, P.-au-P.,
- *Mgr J.-M. Guilloux*, P.-au-P., 1929.
- *Notes sur l'Histoire religieuse d'Haïti*, P.-au-P., 1933.

- CANCELADA (Juan Lopez-Vida de) — *J.-J. Dessalines*, Gefe de los Negros, Mexico, 1806.
- CANDLER (John) — *Brief Notices of Haïti*, London, 1842.
- CASTONNET DES FOSSES — *La perte d'une Colonie*, Paris, 1893.
- CAUVIN (Léger) — *Discours parlementaires*, P.-au-P., 1902.
- CHALMERS (Colonel) — *Remarks on the late war in Santo Domingo*, London, 1803.
- CHANCY (Emmanuel) — *L'Indépendance d'Haïti*, docum. hist., P.-au-P., 1890.
- CHAROLAIS — *L'Indépendance d'Haïti et la France*, Paris, 1851.
- CHAUVET (Henri) et GENTIL (Rob.) — *Géographie d'Haïti*, P.-au-P., 1895.
- CHAUVET (Henri) et PROPHETE (Raoul) — *A travers la République d'Haïti* Paris, 1894.
- CINEAS (J.-B.) — *Le Drame de la terre roman, rural, Cap-Haïtien*, 1933.
- CORVINGTON (H.) — *Condition juridique de l'étranger*, P.-au-P., 1934.
- COULON (Garrañ J.) — *Rapport sur Saint-Domingue*, 1792.
- DALENCOUR (François) — *Pétion et Bolivar*, P.-au-P., 1928.
- *Précis méthodique d'Hist. d'Haïti*, P.-au-P., 1935.
- DAVIS (H.-P.) — *Black Democracy*, New-York, 1928.
- DELORME (Dem.) — *Haïti et la France* (voir Charolais), Paris, 1851.
- *Les Théoriciens au pouvoir*, Paris, 1870.
- DESCOURTILZ (M.-E.) — *Voyage d'un Naturaliste*, Paris, 1809, rééd. 1935.
- DEVOT (Justin) — *La Nationalité*, Pichon, Paris, 1893.
- *Acta et Verba*, Paris, 1893.
- *Cours d'Instruction civique*, Paris, 1894.
- *Etat mental de la Société haïtienne*, 1901.
- *Travail intellectuel et mémoire sociale*, 1901.
- DORSAINVIL (J.-B.) — *Histoire des Flibustiers*, P.-au-P., 1885.
- *Les Institutions et les mœurs de Saint-Domingue*, P.-au-P., 1892.
- *Cours d'Histoire d'Haïti*, P.-au-P., 1897.
- DORSAINVIL (J.-C.) — *Manuel d'Hist. d'Haïti*, P.-au-P., 1926.
- *Lectures hist. et géog.*, P.-au-P., 1922.
- *Une explication philologique du Vaudou*, P.-au-P., 1924.
- DOUGLAS (Paul-H.) — *Econ and Financ. Aspects of the Am. Occup. of Haïti*, 1927.
- DOUGLASS (Frederick) — *The Life and Times of Fred. Douglass*, 1882.
- EASTON (William E.) — *Dessalines, a dramatic tale*, Galveston, Tex., 1893.
- EDOUARD (Emm.) — *Essai sur la politique intér. d'Haïti*, Paris, 1890.
- EDWARDS (Bryan) — *An historical Survey of San Domingo*, London, 1796.
- *History of the West Indies*, London, 1810.
- FAINE (Jules) — *Etude sur le Créole*, P.-au-P., 1936.
- FEQUIERE (Fleury) — *L'Education haïtienne*, P.-au-P., 1906.
- FIRMIN (Anténor) — *De l'Egalité des races humaines*, Paris 1885.
- *La Question du Môle, dans Bullet. Lois et Actes*, 1891.
- *Président Roosevelt et Haïti*, Paris, 1905.
- *Lettres de Saint-Thomas*, 1906.
- FORTUNAT (Dantès) — *Nouvelle Géographie d'Haïti*, P.-au-P., 1888.
- *Carte de l'Ile d'Haïti*, Paris, 1888.
- GIBBS-MARSHALL (Harriett) — *The Story of Haïti*, New-York, 1928.
- GRAHAM (Harry) — *Splendid Failures*, London, 1913.
- GREEN (Frederick C.) — *Eighteenth Century France*, London, 1929.
- HARVEY (W.-W.) — *Sketches of Haïti*, London, 1827.

- HASSALD (Miss) — *Secret History, or the Horrors of Sto Domingo*, Philad., 1808.
 HAZARD (Samuel) — *Santo Domingo with a glance at Haïti* New-Y., 1873.
 HERAUX (Edmond) — *Mélanges polit. et littér.*, P.-au-P., 1896.
 HIBBERT (Fernand) — *Romulus*, Roman du siège de Miragoane, P.-au-P.,
 — *Les Simulacres*, Roman de mœurs polit., P.-au-P.
 HILL (Leslie) — *Toussaint l'Ouverture*, dramatic history, Boston, 1928.
 HIPPOLYTE (Dom.) — *Le Forçat*, comédie de mœurs polit., P.-au-P., 1933.
 INMAN (Gabriel-Guy) — *Through Sto Domingo and Haïti*, New-York, 1920.
 JANVIER (L.-J.) — *Les Affaires d'Haïti*, Paris, 1884.
 — *Les Constitutions d'Haïti*, Paris, 1885.
 JEAN-JOSEPH (Dalb.) — *La Question dominicaine*, P.-au-P., 1897.
 JEAN-LOUIS (Dulciné) — *Manuels de culture*, 1877, réédités 1893.
 JEAN-LOUIS (Victor) — *Manuel d'agriculture haïtienne*, P.-au-P., 1918.
 JEREMIE — *L'Effort*, Port-au-Prince, 1905.
 JUSTIN (Joseph) — *Etude sur les Institutions haïtiennes*, Paris, 1894.
 — *De la Nationalité*, P.-au-P.
 JOCELIN (Marcelin) — *L'Emprunt de 1910*, Paris, 1912.
 — *La Guerre de l'Indépend. dans le Sud*, P.-au-P., 1934.
 KELSEY (Carl) — *The American intervention in Haïti*, Philadelphie, 1921.
 KERNIZAN (Clovis) — *Les Etrangers et le Droit de prop.*, Paris, 1922.
 KUSER (John Dryden) — *Haïti*, Boston, 1921.
 LACOSTE (Gragnon) — *Toussaint l'Ouverture*, Paris, 1877.
 LACROIX (Pamphile de) — *Mémoires sur la Révolution de St-Domingue*, Paris, 1819.
 LAFOREST (Antoine) — *Croquis haïtiens*, P.-au-P., 1906.
 LALEAU (Léon) — *Le Choc*, roman historique, P.-au-P., 1932.
 LAMARTINE (A. de) — *Toussaint Louverture*, poème dram., Paris, 1850.
 LAMOUR (Saladin) — *Vie de Pétion*, P.-au-P.
 LA SELVE (Edgar) — *Le Pays des Nègres*, Paris.
 — *La Littérature haïtienne*, Paris.
 LÈGÈRE (Abel-N.) — *La Doctrine Drago et la 2^e Confér. de la Paix*, P.-au-P., 1915.
 — *Le Droit intér. privé en Amérique*, P.-au-P., 1929.
 — *La Codification du Droit des Gens*, P.-au-P., 1929.
 — *Histoire diplomatique d'Haïti*, P.-au-P., 1932.
 — *Le Code civil d'Haïti annoté*, P.-au-P., 1932.
 LÈGER (Jacques-N.) — *Haïti, son Histoire et ses Détracteurs*, New-York, 1907.
 LÈGITIME (François) — *Deux ans au Ministère de l'Agriculture*, P.-au-P., 1885.
 — *Histoire du Gouvernement de Légitime*, Paris, 1890.
 LÈSPINASSE (Beauvais) — *Histoire des Affranchis de St-Dom.*, Paris, 1882.
 LÈSPINASSE (Pierre-E. de) — *Gens d'autrefois, Vieux Souvenirs*, Paris, 1926.
 LÈRERISSON (Justin) — *Histoire d'Haïti*, P.-au-P., 1903.
 — *La Famille des Pitite Caille*, roman de mœurs politiques, P.-au-P., 1897.
 LÈRERISSON (L.-C.) et VINCENT (S.) — *La Législation de l'Instr. publique*, P.-au-P.
 MACKENZIE (Charles) — *Notes on Haïti*, London, 1830.
 MADIOU (Thomas) — *Histoire d'Haïti*, 3 vol., P.-au-P., 1848, 2^e édit. 1922.
 MAGLOIRE (Auguste) — *Etude sur le tempérament haïtien*, P.-au-P., 1908.
 — *L'Erreur révolution. et notre état social*, 1909.
 — *L'Histoire d'Haïti à l'usage des adultes*, P.-au-P., 1909.

- *Le Parti libéral*, P.-au-P., 1934.
 MALO (Charles) — *Histoire d'Haïti*, Paris, 1825.
 MALVAL (Marc) — *La Politique financ. d'Haïti depuis 1910*, Paris, 1932.
 MALENFANT (Colonel) — *La Colonie de St-Domingue*, Paris, 1814.
 MANIGAT (Thalès) — *Histoire des Campagnes de l'Est*, Cap-Haït. 18..
 MARCELLIN (Frédéric) — *Ducas-Hippolyte*, Imp. du Commerce, Havre, 1878.
 — *Questions haïtiennes*, Paris, 1891.
 — *Choses haïtiennes*, Paris 1896.
 — *Finances d'Haïti*, Paris, 1911.
 — *Haïti et l'Indemnité française*, Paris, 1898.
 — *Epaminondas-Labasterre*, roman pol., 1902.
 MARTINEAU (Harriett) — *The Hour and the Man* (Appendix), 1841.
 MENOS (Solon) — *L'Affaire Lüders*, P.-au-P., 1898.
 METRAL (A.) — *Histoire de l'Expédition de St-Domingue*, Paris, 1825.
 MICHEL (Ant.) — *La Mission d'Hédouville*, 2 vol., P.-au-P., 1929.
 — *L'Affaire Louis Tanis*, P.-au-P.
 — *L'Emprunt d'un million*, P.-au-P., 1934
 MILLSPAUGH (Arthur-C.) — *Haïti under American Control*, Boston, 1931.
 MONFILS (Marcel) — *Considérations sur le dével. agric. d'Haïti*, P.-au-P., 1934.
 — *Considérations sur le café d'Haïti*, P.-au-P., 1935.
 MORAVIA (Charles) — *La Crête-à-Pierrot*, drame hist., P.-au-P., 1908.
 MOREAU DE SAINT-MERY — *Description de St-Domingue*, Philad., 1798, Paris, 1875.
 MOSSELL (C.-W.) — *Toussaint l'Ouverture, the Hero of San Domingo*, Lockport, New-York, 1896.
 NAU (Emile) — *Histoire des Caciques d'Haïti*, P.-au-P., 1854, Paris, 1894.
 NAU (Eugène) — *Agronomie et Agricult. en Haïti*, Paris, 1886.
 NAU (Léon) — *Code pénal d'Haïti annoté*, Paris, 1898.
 NEMOURS (Alfred) — *Histoire mil. de la Guerre d'indép. d'Haïti*, Paris, 1925.
 — *Captivité et Mort de Toussaint*, Paris, 1932.
 PAUL (Edmond) — *Les Causes de nos malheurs*, P.-au-P.
 — *Œuvres posthumes*, P.-au-P.
 PEYTRAUD (Lucien) — *L'Esclavage aux Antilles*, Paris, 1897.
 POUILH (Duraciné) — *Annuaire d'Haïti*, P.-au-P., 1863.
 POUJOL (A.) — *La Question des frontières haïtiennes-dominic.*, P.-au-P.
 POUPLARD (Abbé) — *Notice sur l'Eglise de Port-au-Prince*, P.-au-P., 1905.
 PRADEL (Seymour) — *Les deux tendances*, dans *Haïti littéraire*, P.-au-P., 1912.
 PRADINES (Linstant de) — *Lois et Actes de la République d'Haïti*, P.-au-P.
 PRESSOIR (J.-C.) — *La Médecine en Haïti*, P.-au-P., 1924.
 PRICE (Hannibal) — *Cours de Droit administ. haïtien*, P.-au-P., 1910.
 — *Dictionnaire de Droit adm. haïtien*, P.-au-P.
 — *De la Réhabilitation de la Race Noire*, P.-au-P., 1900.
 PRICE-MARS (D^r) — *La vocation de l'Elite*, P.-au-P., 1919.
 — *Ainsi parla l'Oncle*, P.-au-P., 1928.
 — *Une Etape de l'Evolution haïtienne*, P.-au-P., 1929.
 PRITCHARD (H.-H.) — *Where Black rule White*, London, 1910.
 RAINSFORD (Marcus) — *An Hist. Account of the Empire of Haïti*, London, 1805
 REDPATH (James) — *Toussaint Louverture*, an autobiography, Boston, 1863.
 RENAUD (Raymond) — *Le Régime foncier en Haïti*, Paris, 1934.
 RICOT (B.) — *La Filariose*, P.-au-P., 1910.
 ROBERTSON (William) — *The History of America*, London, 1800.

- ROBIN (Epélus) — *Abrégé d'Histoire d'Haïti*, 2 vol., P.-au-P., 1885
ROUZIER (Semexant) — *Dictionnaire géograph. d'Haïti*, P.-au-P.
SANNON (Pauléus) — *Essai sur le régime parlement.*, Paris, 1893.
— *La Révolution de 1844*, P.-au-P., 1905.
— *La Guerre de l'Indépendance*, P.-au-P., 1925.
— *Vie de Toussaint-Louverture*, 3 vol., P.-au-P., 1935.
SAINT-REMY — *Vie de Toussaint-Louverture*, Paris, 1850.
— *Pétion et Haïti*, 5 vol., Paris, 1854-1855.
SANDERS (Prince) — *Haytian Papers*, London, 1816.
SCHERER (Père) — *Les tremblements de terre d'Haïti*, P.-au-P., 1912-1921.
SCHOELCHER (Victor) — *Vie de Toussaint Louverture*, Paris, 1889.
SAINT-JOHN (Sir Spencer) — *Hayti or the Black Republic*, London, 1884.
STEPHEN (James) — *The History of Toussaint Louverture*, London, 1814.
STEVENS (Edward) — *Lettres of Toussaint Louverture* (Americ. Hist. Review, v. 16). Trad. franç. par Lecorps (Marceau), P.-au-P., 1935.
STODDARD (Lothrop) — *The French Revolution in Sto Domingo*, New-Y., 1914.
SYLVAIN (Benito) — *Du Sort des Indigènes dans les Colonies*, Paris, 1901.
SYLVAIN (Georges) — *Etude sur Hannibal Price*, La Ronde, Avril-mai 1901.
— *Etude sur la poésie haïtienne*, P.-au-P., 1901.
THOMASSEI ET POUJOL — *Carte de l'île d'Haïti*, P.-au-P.
THOBY (Armand) — *La Question agraire en Haïti*, P.-au-P., 1888.
— *La République parlementaire*, P.-au-P., 1888-1889.
— *Constitut. haïtiennes et leurs metteurs en œuvre*, P.-au-P., 1894.
— *Jacques Bonhomme d'Haïti*, dialog. polit., 1902.
VAISSIERE (Pierre de) — *Saint-Domingue*, Paris, 1909.
VANDERCOOK (John W.) — *Black Majesty*, New-York, 1928.
VASTÉY (Baron de) — *Le Système colonial dévoilé*, Cap-Haïtien, 1814.
— *Réflexions sur les Noirs et les Blancs*, 1816.
— *Réflexions politiques*, Cap-Haïtien, 1817.
VAUBLANC — *Souvenirs*, 2 vol., Paris, 1836.
VAVAL (Duraciné) — *Histoire de la Littérat. haït.*, P.-au-P., 1933.
VIELCASTEL — *Mémoires sur Saint-Domingue*, Bordeaux, 1821.
VINCENT (Sténio) — *Haïti telle qu'Elle est*, Bruxelles, 1910.
VINCENT (S.) et BELLEGARDE (D.) — *Année enfantine d'Hist. et de Géog. d'Haïti*, P.-au-P.
WALLEZ — *Précis hist. des Négociat., entre France et Haïti*, Paris 1826.
WAXMAN (Percy) — *The Black Napoléon*, New-York, 1931.
WETMORE (A) et SWALES (B. H.) — *The Birds of Haïti*, Washington, D. C. 1931.
WIMPFEN (Baron de) — *Voyage à Saint-Domingue*, Paris, 1797.
WOODRING (W. P.), etc. — *Géologie d'Haïti*, P.-au-P., 1924.

*
**

- FAINE (Jules) — *Philologie du Créole*, Port-au-Prince, 1936.
ROUSSIER (Paul) — *Lettres du Général Leclerc*, Paris 1937.
SYLVAIN (Suzanne G.) — *Le Créole Haïtien*, Paris 1937.
— — — *Les Contes chantés*, Paris 1937.

DOCUMENTS GÉNÉRAUX

- Exposé général de la Situation de la République d'Haïti, (Public. ann.)
Rapport annuel du Conseiller financier ou Représentant fiscal.
Rapport annuel du Service de la Production nationale.
Rapport annuel du Service National d'Hygiène.
Rapport annuel de la Direction générale des Travaux Publics.
Bulletin de l'Observatoire du Séminaire-Collège Saint-Martial.
Collection du *Moniteur*, journal officiel de la République d'Haïti.
Foreign Commerce Yearbook, U. S. Depart. of Commerce, Washington, D. C.

(La Bibliothèque du Collège St-Martial et la Bibliothèque haïtienne de l'Institut St-Louis-de-Gonzague contiennent des livres et documents rares sur Haïti. La Library of New-York, 135th Street Branch, N. Y. City, possède une Collection (Collection Arthur Schomburg de livres et documents concernant Haïti.)

TABLE DES MATIÈRES

Préface VII

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I Le Pays 1-25
CHAPITRE II La Nation Haïtienne 26-38

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III Coup d'œil sur l'Histoire du Peuple Haïtien . . 39-42
CHAPITRE IV Les Origines. — La Période Indienne et Espagnole (1492-1640). 43-52
CHAPITRE V La Colonie Française de St-Domingue (1640-1804) . . 53-69
CHAPITRE VI Toussaint-Louverture (1794-1802). 70-80
CHAPITRE VII La Guerre de l'Indépendance (1802-1804). 81-85
CHAPITRE VIII Haïti Indépendante. — Première Période (1804-1847) 86-116
CHAPITRE IX Deuxième Période (1847-1879) 117-134
CHAPITRE X Troisième Période (1879-1915) 135-158

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE XI La Population. — La Vie Rurale 159-175
CHAPITRE XII Les Villes 176-190
CHAPITRE XIII L'Activité Economique. — Les Occupations; L'Agriculture et le Commerce intérieur 191-198

CHAPITRE XIV : Le Commerce extérieur. 199-212
CHAPITRE XV : Finances 213-218
CHAPITRE XVI : Communications et Irrigation 219-222
CHAPITRE XVII : L'Education. 223-226
CHAPITRE XVIII : Organisation de l'Université d'Haïti 227-231
CHAPITRE XIX : L'Enseignement primaire 232-247
CHAPITRE XX : L'enseignement secondaire 248-286
CHAPITRE XXI : L'Enseignement supérieur 287-294
CHAPITRE XXII : Enseignement professionnel. — Enseignement agricole. — Enseignement rural. — Enseignement commercial. 295-300
CHAPITRE XXIII : Enseignement féminin 301-307

QUATRIÈME PARTIE

LA RELIGION

CHAPITRE XXIV : Les Croyances Religieuses en Haïti. 308-314
CHAPITRE XXV : L'Eglise Catholique d'Haïti 315-338
CHAPITRE XXVI : Les Eglises Protestantes 339-340
Conclusion 341-351
Carte d'Haïti 352-353
Bibliographie 354-359

