

**L'enseignement dans les collèges classiques
au XX^e siècle:
une vision du monde en difficile harmonie
avec la modernisation de la société québécoise**

Louis LeVasseur

Le Québec a procédé au début du XX^e siècle à une réforme de son enseignement supérieur, lequel assurait principalement la relève des professions libérales (médecine, droit, théologie) tandis que s'amorçait une deuxième phase d'industrialisation¹ qui rendait urgent, selon le gouvernement libéral de Lomer Gouin, le développement de compétences reliées aux domaines de la science, de la technique et du commerce². Plusieurs tenants de l'idéologie libérale³, dont « l'élément moteur (...) (était) la croyance au caractère positif du progrès matériel »⁴, ont donc préconisé à partir des années 1910 une réforme de l'éducation supérieure dans le but de favoriser l'accès des francophones à des secteurs d'activités dominés par la bourgeoisie canadienne-anglaise et étrangère, notamment l'industrie, le commerce et la finance, alors que la bourgeoisie traditionnelle concentrée dans les professions libérales, déjà fortement encombrées, contrôlait les secteurs culturels,

1 Fernand Dumont, J. Hamelin, F. Harvey et J.-P. Montminy, *Idéologies au Canada français. 1900-1929* (Québec : Presses de l'Université Laval, 1974), 15-26.

2 Pierre Dandurand, Marcel Fournier, Léon Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et sociétés*, XII, 2 (1980) : 103-4.

3 Dandurand, Fournier et Bernier identifient les principaux représentants de l'idéologie libérale : « (...) d'autres intellectuels francophones (...), associés au gouvernement libéral de L. Gouin, tentent de diffuser le 'culte de la compétence' et de lier 'le destin du Canada français' au développement du système d'éducation: en particulier Athanase David, Victor Doré et Édouard Montpetit, qui apparaissent comme 'les trois hommes de leur génération' et dont le mot d'ordre est 'Rien n'est possible sans l'école. Avec l'école tout est possible' » (Dandurand, Fournier et Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur », 104).

4 Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain*, (Montréal : Boréal, 1979), 603.

éducatifs, sociaux et sanitaires. Cette réforme de l'éducation supérieure a d'ailleurs donné lieu à la création de l'École des Hautes Études Commerciales en 1907, d'une école d'arpentage et d'une école de foresterie en 1910⁵. La création en 1920 de l'École des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université de Montréal poursuivait les objectifs de la réforme, soit de remédier à l'engorgement des professions libérales et d'ouvrir ainsi à la jeunesse de nouvelles carrières et même de constituer une nouvelle élite politique. La création de la Faculté des sciences de l'Université de Montréal en 1920, l'augmentation du pouvoir d'emprunt de l'École polytechnique aux débuts des années 1920 et la fondation de l'ACFAS en 1923 procédaient du besoin d'ajuster l'enseignement aux nouvelles exigences de l'économie et également de cette volonté d'offrir aux jeunes de tous les milieux sociaux des perspectives d'avenir dans des domaines autres que ceux des professions libérales.

En somme, les protagonistes de cette réforme poursuivaient un double objectif. Premièrement, celui d'exercer un plus grand contrôle sur les contextes économiques et sociaux en misant sur la science et la rationalité⁶, ce qui impliquait la valorisation d'un modèle culturel plus ouvert à l'utilitarisme des connaissances et à une conception plus pragmatique de l'éducation que le modèle culturel des élites traditionnelles (axé sur la maîtrise de la langue française et la connaissance des lettres gréco-latines) qui prédominait dans l'enseignement secondaire privé (collèges classiques) et l'enseignement supérieur (dans les facultés universitaires les plus prestigieuses, à savoir la médecine, le droit et la théologie)⁷. Deuxièmement, celui de réaliser une ascension sociale importante pour ceux qui, détenteurs des nouvelles connaissances, joueraient un rôle plus actif, sinon un rôle de commande, dans le développement des nouvelles structures économiques et industrielles⁸. En revanche, la bourgeoisie traditionnelle, essentiellement constituée de médecins, d'avocats et

5 Marcel Fournier, *L'entrée dans la modernité* (Montréal : Éditions Saint-Martin, 1986), 603.

6 Fournier, *L'entrée dans la modernité*, 9-10.

7 Ibid.

8 Dandurand, Fournier et Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur », 125.

de notaires, orientait plutôt son action vers la sauvegarde des traditions canadiennes-françaises et catholiques⁹ et se méfiait du modèle culturel scientifique qu'elle associait au matérialisme et, partant, des effets de la réforme de l'enseignement supérieur sur le plan idéologique.

Même si le but de cette réforme ne visait pas la dissolution des collèges classiques, qui constituaient la « voie royale » conduisant à l'université et qui préparaient aux professions libérales, mais plutôt la création de voies d'éducation parallèles favorisant la constitution d'une main d'oeuvre qualifiée capable de s'imposer dans le domaine de l'économie, certains ont critiqué dans les années 1920 les carences de son enseignement¹⁰. À titre d'exemple, Adrien Pouliot a publié dans la revue *L'enseignement secondaire* une série d'articles en 1929 et 1930 où il dénonçait avec force le retard de la société canadienne-française sur le plan scientifique et évoquait le spectre d'une seconde conquête attribuable à l'absence de compétences sur les plans scientifique, économique et industriel et à l'incapacité des collèges classiques à remédier à cette faiblesse nationale¹¹. La formation offerte dans les collèges classiques aurait donc contrarié la préparation à un marché du travail en pleine transformation alors qu'il importait, selon les représentants de l'idéologie libérale, d'en prendre le contrôle via la réforme de l'enseignement.

Nous nous proposons dans cet article¹² d'analyser les fondements idéologiques qui apparaissent dans les programmes d'enseignement classique entre les années 1920 et 1960 et de dégager la position

9 Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain*, 608.

10 Dandurand, Fournier et Bernier écrivent à ce sujet: « (...) déjà à la fin du XIX^e siècle, le collège classique était contesté, principalement par les quelques 'intellectuels libéraux' qui reprochaient au collège classique de ne pas préparer les jeunes vers les 'carrières industrielles' et qui réclamaient une réforme de l'enseignement secondaire (Edmond de Nevers, Errol Bouchette, Léon Gérin, etc.) » (Dandurand, Fournier, Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur », 111).

11 Adrien Pouliot, « Les sciences dans notre enseignement classique » *L'enseignement secondaire*, IX, 8 (mai 1930) : 466.

12 Cet article constitue une version remaniée de la seconde partie de notre thèse de doctorat : Louis LeVasseur, *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise* (Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, 1997).

des clercs face à la modernisation de la société québécoise. Cette modernisation touche certes à l'industrialisation, à la transformation de la nature et à la tertiarisation de l'économie. Elle touche également à la vie sociale, à la rationalisation des cadres de vie et à la recherche d'une plus grande maîtrise des processus économiques et sociaux. Elle touche enfin à la sphère de la culture, de par l'émergence des valeurs individualistes, de la critique, de nouvelles sensibilités littéraires et artistiques et même par l'introduction de courants philosophiques et le développement des sciences humaines. Ces différents éléments de la modernité ont en commun de chercher leur propre justification en eux-mêmes¹³ et non dans des systèmes religieux ou métaphysiques¹⁴. Par exemple, la science définit ses propres critères de validation tout comme l'individu trouve en lui-même la justification de son comportement, de ses propres valeurs et du rapport qu'il établit au monde. Il ne s'agit pas de montrer les rapports que les clercs ont entretenus avec tous ces phénomènes en particulier, mais de déterminer en quoi la vision du monde qui se dégageait de leur enseignement s'articulait difficilement à la modernisation de la société canadienne-française et particulièrement au modèle culturel scientifique auquel s'identifiait de plus en plus l'élite libérale de la société. Nous identifierons cette vision du monde des clercs grâce à une analyse des savoirs scolaires et des discours de légitimation s'y rapportant.

Éléments méthodologiques et théoriques

Nous avons privilégié la constitution d'un corpus documentaire centré sur les savoirs disciplinaires et leur légitimation de manière à pouvoir définir les finalités éducatives du cours classique et ainsi déterminer si celles-ci s'harmonisaient ou non avec la modernisation de la société québécoise. Nous avons donc retenu deux sources principales. Une première composée de synthèses

13 Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité*, traduit de l'allemand par C. Bouchindhomme et R. Rochlitz, (Paris : Gallimard, 1986), 1-26.

14 Jürgen Habermas, *La technique et la science comme "idéologie"*, traduit de l'allemand par J.-R. Ladmiral, (Paris : Gallimard, 1973), 27.

définissant l'esprit et la lettre de l'enseignement classique ainsi que de rapports et de mémoires ayant pour but d'établir un bilan de cet enseignement à une époque importante de son histoire. Ces documents officiels ont tous affirmé diversement la valeur pérenne de l'enseignement classique et particulièrement des humanités classiques qu'ils ont situées en regard d'autres domaines de savoirs, notamment scientifique et technique, associés à la modernisation de la société. Ils ont également tous défini l'idéal normatif de la culture classique, l'intentionnalité pédagogique et les valeurs éducatives de l'enseignement.

La seconde source documentaire conservée aux archives de l'ancien Séminaire de Saint-Hyacinthe¹⁵ se compose de matériel pédagogique (plans de cours, manuels d'enseignement, notes de cours des élèves, questions d'examens et réponses d'examens, stratégies éducatives) et de matériel divers, comme des correspondances ou des documents informatifs n'ayant aucun statut officiel et ayant été adressés à des responsables de l'enseignement. Cette seconde source documentaire permet de vérifier si le

15 Le Séminaire de Saint-Hyacinthe a exercé un leadership pédagogique important auprès de l'ensemble des collèges classiques tout au cours de la période étudiée. Les *Notes du Comité permanent* (Conseil de la Faculté des arts, Université de Montréal, 1937), présentées comme une synthèse des savoirs classiques à l'usage des jeunes enseignants oeuvrant dans les différents collèges du Québec, ont d'ailleurs été rédigées par l'abbé Vadnais du Séminaire de Saint-Hyacinthe. Des enseignants du Séminaire ont participé au *Rapport des examens du baccalauréat* publié annuellement par la Faculté des arts et ayant pour but de commenter les résultats des élèves et de formuler une appréciation du niveau de difficulté des examens. Seules des autorités pédagogiques se voyaient confier de pareilles responsabilités. Plusieurs auteurs affirment de plus que l'enseignement classique s'inspirait d'une même tradition dans tous les collèges de la province et que cette tradition est demeurée inchangée (Claude Galarnéau, *Les collèges classiques au Canada français* (Montréal : Fides, 1978), 51, 242; Catherine Pomeyrols, *Les intellectuels québécois. Formation et engagements, 1919-1939* (Paris : L'harmattan, 1996); Claude Corbo, *La mémoire du cours classique* (Montréal : Boréal, 2000). Mentionnons également que les examens que nous citons, conçus par la Faculté des arts de l'Université de Montréal, servaient d'épreuve pour tous les collèges se trouvant sous sa juridiction et recèlent de ce fait une valeur de représentation supérieure à celle d'examens institutionnels. En cela, bon nombre de documents dont nous nous sommes servis dans nos analyses ne concernaient pas exclusivement le Séminaire de Saint-Hyacinthe mais un nombre très important de collèges classiques. Nous estimons pour ces raisons que les documents archivés dans l'ancien Séminaire de Saint-Hyacinthe sont représentatifs de la culture scolaire diffusée dans l'ensemble des collèges classiques de la province.

curriculum réel prolongeait dans les faits le *curriculum* formel¹⁶, autrement dit, si les conceptions officielles (formelles) de l'enseignement se retrouvaient dans l'enseignement concret (réel), dans les pratiques éducatives des clercs et dans le travail quotidien des élèves.

Notre étude porte sur l'idéologie pédagogique des clercs responsables de l'enseignement classique des années 1920 à 1967. Nous montrerons en quoi les matières au programme et la justification donnée à la connaissance par les clercs responsables du cours classique s'apparentent à une idéologie moderne ou non moderne. Quels critères permettent alors de décider de la modernité ou de la non modernité d'une idéologie? Les analyses de Louis Dumont sur les idéologies modernes et non modernes sont à cet égard d'un grand enseignement. Selon lui, toute configuration idéologique se caractérise par la mise en relation des éléments qui la composent. Ainsi, deux configurations idéologiques peuvent contenir les mêmes éléments, disons A et B, mais néanmoins être de nature différente, par exemple quand, dans la première configuration, A domine B et quand, dans la seconde, B domine A. Ainsi, des éléments de modernité peuvent se retrouver dans l'enseignement classique mais s'agencer néanmoins à des éléments non modernes. Cet agencement prend essentiellement deux formes: l'intégration des éléments dans un tout (idéologie non moderne) ou leur autonomie relative au sein du système idéologique (idéologie moderne). Prenons le cas de la présence des sciences au sein des humanités classiques. Cette présence de la science ne signifie pas nécessairement qu'elle ait réussi à s'autonomiser en regard des valeurs implicites contenues dans le programme des humanités ou que celui-ci se soit modernisé. Le fait de retrouver des éléments modernes dans une structure idéologique ne suffit donc pas à décider de sa modernité. À quelle condition peut-on alors parler de la modernité ou de la non modernité d'une idéologie? Dans l'idéologie non moderne, les sphères de la culture (connaissance, morale, esthétique) se pensent en relation au tout (intégration) alors que dans l'idéologie moderne,

16 Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école* (Paris : Armand Colin, 1999), 130-31.

elles ne se pensent qu'en fonction de leur principe spécifique et de façon exclusive (autonomie). Le schéma analytique de L. Dumont suit en cela la coupure épistémologique kantienne¹⁷. Conséquemment, chacune des sphères doit trouver en elle-même sa propre justification. L'esprit moderne affirme donc l'irréductibilité des lois et des prescriptions d'un domaine en regard de celles d'un autre, mettons celui de l'économie par rapport à celui du social.

Il importe donc, afin de statuer sur la nature moderne ou non d'une idéologie, de déterminer:

– la nature des rapports entre les éléments d'une configuration idéologique: leur intégration (non modernité) ou leur autonomie les uns par rapport aux autres (modernité)

– le type de légitimation donnée aux éléments de la configuration idéologique. La légitimation non moderne repose sur des principes onto-théologiques, mythiques ou métaphysiques; la légitimation moderne fait appel à la rationalité économique et scientifique¹⁸.

Nous nous interrogerons donc sur la nature des liens entre différentes matières au programme dans l'enseignement classique et leur principale légitimation. Les cours de langue (anciennes et maternelles), d'histoire, de philosophie et de sciences s'inscrivaient-ils dans un tout, convergeaient-ils vers une finalité commune et procédaient-ils d'une vision essentiellement religieuse du monde leur servant de légitimation? Ou au contraire, les clercs les dispensaient-ils indépendamment de tout fondement religieux? Ont-ils cherché dans leur enseignement à subsumer la vision moderne du monde (qui s'incarnait notamment dans un nouveau modèle culturel scientifique et rationnel et de nouvelles structures économiques) à leur vision religieuse du monde fondée sur des principes onto-théologiques et sur la morale sociale de l'Église catholique?

17 Louis Dumont, « La valeur chez les modernes et chez les autres », *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne* (Paris : Seuil, 1983), 233-234.

18 Habermas, *La technique et la science*, 34.

L'encadrement religieux des matières

Comme l'écrit l'historien Claude Galarneau,

« Le collègue classique ne pouvait (...) considérer sa mission accomplie que s'il préparait un homme dévoué à l'Église avant de l'être à l'État ou à la nation. La religion imprégnait et encadrait chaque moment de la vie quotidienne, donnait l'argument à toute démonstration et fournissait réponse à toute question »¹⁹.

La tâche dernière des collèges classiques consistait en la formation de catholiques, véritables militants sachant défendre l'Église dans un monde dont les assises commençaient à vaciller. L'esprit de l'adolescent prenait racine dans les humanités gréco-latines mais il revenait à la religion catholique de donner forme à son âme. On objectera aussitôt qu'on enseignait dans le cours classique la philosophie et les sciences. Ces enseignements demeuraient-ils indépendants de toute considération morale où servaient-ils de relais à la morale religieuse des clercs? Nous avons choisi ces matières en raison du fait que selon nos références actuelles elles demeurent, en bonne partie à tout le moins, indépendantes de toute justification morale. Nous commencerons néanmoins notre analyse avec l'enseignement des langues.

Les cours de langue Le latin constituait la base de l'éducation intellectuelle du cours classique mais son enseignement comportait un but pratique, celui de la transmission de l'héritage de la pensée chrétienne:

« Faisons remarquer d'abord, avec Mgr Dupanloup, dans sa Haute Éducation, que 'l'étude de la langue latine et l'usage pratique de cette langue doivent être

19 Claude Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français*, (Montréal : Fides 1978), 215.

considérés comme la sauvegarde et le boulevard des plus chers intérêts de l'Église catholique' »²⁰.

Le latin ne s'enseignait ni pour lui-même ni pour sa contribution, en tant que gymnastique intellectuelle, à l'éducation formelle, mais parce qu'il donnait accès aux principaux enseignements et à la morale sociale de l'Église. Parmi les thèmes de latin proposés aux élèves dans ce qui apparaît comme un examen précédant les vacances de Noël de 1953, certains, mais pas tous, incitaient les élèves à réfléchir sur des « vérités » prescrivant la bonne conduite:

« Il est certain que les lois ont été instituées pour le plus grand bien des citoyens. En lisant les inscriptions sur les tombeaux, je me rappelle les morts. Que les jeunes gens évitent l'intempérance et se rappellent la modestie »²¹.

L'enseignement du latin n'obéissait donc pas qu'à des critères formels. Il servait de véhicule à des valeurs. Il donnait une représentation de la juste vie. La culture scolaire outrepassait les limites de la formation intellectuelle de l'élève pour lui fournir une formation morale. Les exercices scolaires remplissaient leur fonction d'instruction certes, mais ils servaient simultanément de prétexte à l'acquisition de préceptes moraux. Les clercs affirmaient d'ailleurs que les cours de français ne présentaient un intérêt éducatif qu'à la condition d'être assimilés à l'esprit chrétien. Le passage suivant souligne la perception qu'avaient les clercs de la vacuité du seul enseignement formel du français:

« Le sang français seul s'altère et se corrompt vite, plus vite peut-être que tout autre; mêlé au sang chrétien, il produit les héros, les semeurs de doctrines spirituelles et fécondes, les artisans glorieux des plus

20 Conseil de la Faculté des arts, *Notes du comité permanent*, 145.

21 Archives du Séminaire de Saint-Hyacinthe, décembre 1953, Section A, 12, 1.10.

belles oeuvres divines'. (Mgr Paquet). (...) Qui ne voit que le génie français, par ses meilleurs écrivains, représente à peu près d'une façon complète le génie humain lui-même, et même, disons-le, le génie chrétien »²².

Les travaux des élèves des années 1920, notamment de composition française, révèlent l'imbrication du « génie français » et du « génie chrétien ». Ces travaux incarnaient les prescriptions de la morale sociale de l'Église: condamnation du vice, exaltation de la vertu, du dévouement, du sacrifice, de l'amour filial. L'extrait suivant est tiré d'un cahier de devoir d'élève de l'année scolaire 1921-1922 :

« Un jour passant vers minuit devant l'atelier d'un pauvre forgeron, je m'aperçus (sic) qu'il (sic) travaillait encore j'entrai. Quel motif lui dis-je vous retient donc à l'ouvrage jusqu'au milieu de la nuit. Ce n'est pas pour moi que je travaille dit le forgeron; c'est pour Pierre mon voisin; le malheureux a été incendié; il est sur la paille avec ses enfants je me lève deux heures plus tot (sic), je me couche deux heures plus tart (sic) cela fait deux journées par semaine dont je puis lui céder le produit: ce sont quelques coups de marteau que je donne de plus »²³.

Ce devoir de composition française montre la très forte intériorisation par l'élève de la morale religieuse des clercs, de valeurs comme l'abnégation, le sacrifice de soi, l'altruisme et la discipline. L'enseignement des langues reposait donc sur un arrière-fond de pensée chrétienne. Il en allait de même de l'enseignement de la langue anglaise. Un examen de rédaction anglaise de 1936 obligeait l'élève à une réflexion sur la grandeur de la vocation religieuse des Canadiens français:

²²Conseil de la faculté des arts, *Notes du comité permanent*, 110-11.

²³Archives du Séminaire de Saint-Hyacinthe, 1921-22, Section AFG, 95, 1.2.

« Dans une lettre adressée à un ami, vous dites ce que sont les croix du chemin dans la province de Québec : ce sont de petits autels que nous trouvons ça et là. Les paroisses rivalisent entre elles afin d'avoir les plus beaux Calvaires. La “Croix du chemin” nous rappelle les aspirations pieuses des ancêtres; elle spiritualise la vie des Canadiens français; elle fut et demeure le principe latent de son héroïque survivance. Écrivez en anglais (Environ 30 lignes) »²⁴.

Cet extrait de copie d'un examen d'anglais de 1949 portant sur le thème « My nationality » montre la très forte identification de l'élève à la valeur morale des Canadiens français :

« The history of Canada is nothing less than a great epic. Famous heroes and heroines, magnificent examples of self-sacrifices and devotion, successful political and military clashes fill most of the pages of history of Canada. Patriotism and loyalty are the only lessons that could be learned from the acts of the French Canadians. This history of this outstanding nation gives every Canadian the right of being proud of his nationality »²⁵.

L'élève enchaînait en insistant sur le fait que la valeur morale des héros nationaux avait rendu possible la survivance du peuple:

« Two of the noblest qualities of the French Canadians are his courage and his unfailling perseverance. These were especially displayed in his struggle for his rights. Even though the odds against them were great, the inhabitants of French Canada did not hesitate, one moment in insisting that their language, their religion, their laws, their traditions be duly recognized, admitted

24 Faculté des Arts, *Rapport des examens du baccalauréat*, 15^e année, (Montréal : Université de Montréal, 1936), 31.

25 *L'enseignement secondaire au Canada*, 29, 2 (novembre-décembre 1949) : 141.

and respected. The road to success was long and painful, but the French Canadians never lost hope »²⁶.

Ce passage tiré d'un examen d'anglais traduit le sentiment patriotique de l'élève et le fait que l'histoire répondait à des impératifs moraux, à la nécessité pour l'élève d'intérioriser les valeurs propres de son groupe d'appartenance. Mais d'où ce sentiment nationaliste pouvait-il venir? L'enseignement de l'histoire diffusait-il une représentation idéalisée du peuple et de la nation?

L'enseignement de l'histoire

L'abbé Courchesne, dans *Nos humanités*, a cherché à démarquer l'histoire d'une conception scientifique qui vise à objectiver les événements et qui présuppose le « point de vue désintéressé du scientifique ». Or, selon lui, l'histoire s'interprète toujours d'un « point de vue » qui lui donne sa crédibilité:

« sous peine de faire oeuvre stérile, l'enseignement de l'histoire doit se faire d'un point de vue qu'on n'aura pas à changer plus tard. Ce point de vue, il faut le trouver au plus tôt. Il existe. L'Incarnation et l'Église sont les faits qui dominent et jugent tous les autres, leur donnant leur place et leur importance réelle »²⁷.

L'histoire enseignée dans les collèges classiques visait moins l'objectivation des événements que la défense et l'illustration des principaux éléments reliés à la pensée nationaliste des clercs, soit la langue, la religion et les moeurs canadiennes-françaises. La connaissance ainsi articulée à un idéal normatif ne parvenait pas à s'affranchir de l'ordre et de la morale. L'histoire diffusait l'idéologie de survivance des Canadiens français à travers le panégyrique et l'évocation des hauts faits des pères fondateurs de la nation:

26 Ibid.

27 Courchesne, *Nos Humanités*, 615.

« Suivons la marche des découvreurs, des fondateurs, des missionnaires; pénétrons dans les parlements pour y entendre Papineau, Lafontaine revendiquer nos droits. Campons les héros sur des socles, en grandeur et en beauté; dégageons de fortes leçons religieuses, patriotiques et morales. L'enthousiasme s'emparera de nos jeunes gens qui voudront reproduire dans leur vie quelques-unes des vertus admirées dans l'histoire nationale »²⁸.

L'enseignement conférait à l'élève un sentiment d'appartenance au groupe national et l'incitait à « reproduire » le modèle des ancêtres. Un enseignant proposait d'ailleurs dans la revue *L'enseignement secondaire au Canada* un travail d'équipe visant l'exaltation des héros nationaux:

« Un sujet aussi vaste que le Génie français en Nouvelle-France ne peut se traiter avec succès en équipe, que s'il est très simplifié et soigneusement divisé selon le nombre d'équipes formées. Choisissons par exemple, six aspects de ce sujet: le génie explorateur, colonisateur, missionnaire, civilisateur, militaire et créateur d'une race nouvelle. Six équipes se les partagent et les subdivisent encore entre les équipiers. Ainsi le génie explorateur (premier aspect) s'incarne dans Cartier, Champlain, Jolliet, Cavelier de La Salle, La Vérendrye (...) »²⁹.

Là encore, l'enseignement partait de la prémisse d'un héritage à mettre en valeur, à glorifier et dont l'élève devait s'imprégner. Voici d'ailleurs un extrait de réponse d'examen qui, bien que de composition française, portait sur « les principales théories de Fénélon sur l'Histoire » et montrait à quel point l'élève adhérait à ce

28 Conseil de la Faculté des arts, *Notes du comité permanent*, 523-24

29 Jules Emery, « Travail d'équipes en belles-lettres sur le Génie français en Nouvelle-France. Histoire du Canada », *L'enseignement secondaire au Canada*, 26, 4-5 (janvier-février 1947) : 212-13.

qu'il qualifiait de « conception à la fois scientifique et artistique » de l'histoire :

« Quel est, d'après Fénelon, le sujet de l'histoire? A-t-elle pour but de nous montrer une série d'événements, de raconter la vie d'un roi ou d'un général? Pas du tout. Fénelon veut qu'elle soit moralisatrice, philosophique et politique. Par l'histoire moralisatrice, Fénelon ne demande pas à l'historien de moraliser. Mais il lui demande d'exposer les faits de manière à ce qu'on puisse facilement en tirer une leçon. “Montrer de grands exemples, faire servir les vices des méchants à l'éducation des bons”, voilà le rôle moral que Fénelon exige de l'histoire »³⁰.

Cette conception de l'histoire reprenait donc celle de l'abbé Courchesne selon qui l'histoire « doit aider l'homme, sinon directement à atteindre sa fin, du moins à ne pas s'en détourner », c'est-à-dire « à se préparer ici à servir le bien commun, par le culte de tout ce qui entretient et peut accroître la vertu chez notre peuple: traditions nationales et traditions religieuses »³¹. Pareille conception de l'histoire s'arrimait donc à des finalités morales³² tout comme celles que nous avons pu identifier au sujet des divers enseignements des langues. Qu'en était-il de cette filiation entre la connaissance et la morale en philosophie?

30 *L'enseignement secondaire*, 30, 2 (novembre-décembre 1950) : 116.

31 Courchesne, *Nos Humanités*, 627-28.

32 Fernand Dumont mentionne que la morale des clercs avait entre autres fonctions d'assurer la survivance du peuple : « Il serait pourtant erroné de confondre les vitupérations des moeurs de l'époque avec un pur et simple moralisme. Le moralisme y est, bien entendu, mais on décèle toujours en corollaire le souci de maintenir la continuité d'une société malgré les bouleversements qui l'affectent. » (Dumont et al., *Idéologies au Canada français*, 8).

L'enseignement de la philosophie³³

Soulignons d'emblée le caractère indissociable de la philosophie et de la pensée religieuse dans l'enseignement des collèges classiques. En effet, dans la visée ontologique et la visée éthique de la philosophie, le monde et la pratique humaine étaient considérés à l'aune de Dieu. L'oeuvre de saint Thomas d'Aquin constituait la source d'inspiration de cette philosophie à dominance religieuse. Saint Thomas rendait possible l'enracinement dans une pensée « authentique »³⁴ qui non seulement conduisait aux vérités éternelles et rapprochait de Dieu mais, du même coup, prémunissait contre les idées nouvelles et les modes intellectuelles que les clercs considéraient comme des sources d'égarement³⁵.

Les visées ontologique et éthique de l'enseignement de la philosophie se rencontraient en Dieu. La philosophie religieuse du Moyen Âge, dont l'oeuvre de saint Thomas représentait un des sommets, recherchait en Dieu les fondements de l'être. Les clercs ont d'ailleurs fait de Dieu le candidat par excellence au titre de « premier Être et premier Moteur »³⁶:

33 L'analyse de l'enseignement de la philosophie se heurte à la difficulté que constitue l'usage du latin dans les cours. Les élèves écrivaient effectivement leurs travaux et les enseignants leurs plans de cours en latin. Nous avons donc limité nos analyses à la documentation écrite en français.

34 Voir à ce sujet la critique que fait Martin Blais de l'appropriation de la pensée de Thomas d'Aquin au Québec (Martin Blais, *L'autre Thomas d'Aquin*, (Montréal: Boréal, 1990), 9-14).

35 D'ailleurs, Mgr L.-A. Paquet répondait ainsi, en 1917, aux critiques selon lesquelles l'enseignement classique ne favorisait pas le contact avec la philosophie moderne: « A tous ceux dont l'esprit est hanté par ce regret, nous dirons que, en effet, nos professeurs, dans l'enseignement proprement dit de la philosophie, ne s'attardent guère à monter et démonter des systèmes, et à encombrer des déchets de tant d'opinions fragiles l'intelligence de leurs élèves. Ils enseignent la philosophie qui reste, non celle qui passe. Ils estiment que ce dont ces jeunes esprits ont besoin, c'est un faisceau des doctrines qui ont subi l'épreuve des siècles et mérité les suffrages des plus hautes autorités intellectuelles, et non un ramassis d'idées et de théories disparates, éphémères comme leurs auteurs. » (Mgr. L.-A. Paquet, « Coup d'oeil sur l'histoire de l'enseignement philosophique canadien », in Yvan Lamonde, *Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971* (Montréal : Hurtubise HMH , 1972), 78-79).

36 Conseil de la Faculté des arts, *Notes du comité permanent*, 311.

« La vérité est dans les causes. Et la raison d'être, l'objet propre de la philosophie, 'ce sont les principes premiers, les causes, les lois, ces sommets de monde intellectuel, d'où descend toute lumière sur le chemin de la vérité, où se mêlent dans leurs sources, avant de prendre leur cours fécond, toutes les lois secondaires des connaissances humaines, et sur lesquels, comme sur des assises inébranlables, repose et se construit tout ce qui aspire au noble titre de science'. (...) La raison prenant pour point de départ l'existence, la vie, le mouvement qu'elle remarque dans l'homme et, tout autour de l'homme, dans le monde dont l'homme est un abrégé (microcosme), la raison s'élève de cime en cime jusqu'à la connaissance de Dieu, cause éminente et exemplaire parfait de tout ce qui frappe et ravit les sens »³⁷.

Cette philosophie religieuse indiquait la voie menant à la sagesse. Il suffisait de reconnaître à la philosophie de saint Thomas le pouvoir d'y conduire. La connaissance de la vérité et des erreurs à éviter justifiait l'utilisation de manuels, lesquels procédaient à une forte codification du message philosophique. Citons le manuel de l'abbé Henri Grenier en usage dans une très grande majorité de collèges classiques dans les années 1950. L'extrait porte sur la métaphysique:

« Une sagesse spéculative est une connaissance certaine des choses par leurs causes premières et leurs principes suprêmes, connaissance qui a pour fin la contemplation de la vérité. (...) (La Métaphysique) considère les choses sous leur aspect le plus universel, qui est celui de l'être, et s'élève jusqu'à Dieu, qui est la cause première de tout ce qui existe. Elle est donc une sagesse spéculative. La Métaphysique est une sagesse

37 Ibid., 302-3.

spéculative qui raisonne, qui démontre des conclusions à partir de principes certains »³⁸.

Les questions d'examen de philosophie (métaphysique) qui suivent incitent d'ailleurs à une réflexion à partir de forts *a priori* religieux :

« Posez l'existence dans le monde du mal moral et vous supprimez la Providence. Or, l'existence dans le monde du mal moral est un fait brutal. Donc, il n'y a pas de Providence. - a) Résoudre l'objection. - b) Prouver de quelle façon la Providence divine se comporte par rapport à l'aspect formel du mal moral »³⁹.

« Deus est finis ultimus creationis. (Datis praenotionibus). Ex simplicitate et spiritualitate animae humanae probate ejus immortalitatem. (...) Creaturae ad existendum indigent necessario positiva Dei conservatione. (Datis praenotionibus) »⁴⁰.

Or, la formulation même des questions ou des énoncés à commenter orientait déjà en bonne partie la réponse, interdisait à l'élève de critiquer la vérité qu'ils contenaient implicitement, à l'effet par exemple que Dieu soit source de vérité ou créateur du monde. Certes, la philosophie reconnaissait à la raison le pouvoir de conduire à la vérité mais celle-ci était donnée en amont de l'investigation philosophique, à savoir Dieu conçu comme « cause première de tout ce qui existe ». Ainsi, l'entreprise philosophique se subordonnait à la théologie et la raison à la foi⁴¹.

38 Henri Grenier, abbé, *Cours de philosophie*, (Édité par l'auteur, 1950), 267-68.

39 Faculté des arts, 1942, 57.

40 Faculté des arts, 1934, 53.

41 Stanley French, « Considérations sur l'histoire et l'esprit de la philosophie au Canada français », in Yvan Lamonde, *Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971* (Montréal : Hurtubise HMH, 1972), 157.

La croyance fondamentale des clercs en l'existence de Dieu avait de fortes incidences sur leur pensée morale, laquelle était constituée de prescriptions sur la conduite de la vie procédant de vérités éternelles. Dans les documents pédagogiques de l'époque, la loi morale, entendons ici l'idée de la bonne conduite, se réduisait presque à une procédure rigoureusement définie. Même dans son mémoire de 1963, la Fédération des collèges classiques percevait toujours la philosophie comme un vivier contenant des vérités éternelles qu'il suffisait d'aller puiser, même si, toutefois, en réponse aux critiques adressées au cours classique, les clercs préconisaient désormais une ouverture aux courants philosophiques contemporains et la lecture de saint Thomas dans le texte, de manière à rompre avec l'usage du manuel qui pouvait en déformer la pensée. Malgré ces liens plus directs avec la tradition philosophique à la veille de la réforme scolaire des années 60, la philosophie devait demeurer un lieu de transmission de vérités religieuses clairement établies:

« Opposés à un éclectisme où les différents systèmes ne seraient qu'effleurés, les collèges ne veulent pas non plus dogmatiser; mais ils sont convaincus que les étudiants ont besoin de solutions valables. A cet effet, les maîtres doivent jouir d'une certaine liberté dans l'élaboration de leur programme. Leur tâche consiste à poser les grands problèmes (sur l'homme, l'univers et leur relation à Dieu), à les résoudre à la lumière des enseignements des philosophes chrétiens et à montrer comment ces solutions, grâce à la recherche, sont susceptibles d'un approfondissement ultérieur »⁴².

L'auteur mentionnait plus loin que saint Thomas demeurait la référence ultime en philosophie, qu'il convenait de délaissier ses commentateurs afin de retourner aux sources et d'initier la jeunesse à la philosophie contemporaine. Selon S. French, toutefois, cette

42 Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire*, Tome II, (Montréal : Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1963), 31.

ouverture aux philosophies autres que celle de saint Thomas, notamment aux philosophies modernes, ne se faisait pas sans restriction et l'élève n'étudiait aucune philosophie avant d'avoir longuement pratiqué le thomisme de manière à ce qu'il fut prémuni contre les autres doctrines philosophiques:

« Les étudiants canadiens-français ne connaissent que fort peu de philosophes autres que saint Thomas, les scolastiques, Platon et Aristote. Il leur faut attendre d'être 'armés des éléments de bases de la vraie doctrine' avant d'avoir l'autorisation d'examiner d'autres systèmes. (...) Ce qui frappe ici, c'est la conviction qu'ont les Canadiens français qu'il faut s'armer avant de confronter »⁴³.

Dans la philosophie telle qu'enseignée tout juste avant la dissolution des collèges classiques, la pensée continuait à se déployer dans un cadre chrétien. L'ouverture sur le monde et aux grands problèmes contemporains se faisait toujours dans une perspective fondamentalement chrétienne. Le projet philosophique des collèges classiques demeurait arrimé à une vérité *a priori* religieuse, même si les responsables de l'enseignement classique, les auteurs du mémoire de la Faculté des arts de 1960, ont cherché à confronter l'humanisme religieux au positivisme ambiant et à l'esprit de spécialisation, à emprunter momentanément les voies du doute et de la critique afin de s'interroger sur la valeur de leur enseignement en regard du matérialisme de l'époque. Les clercs avaient alors manifestement délaissé les déclamations péremptoires au sujet de leur enseignement en faveur d'une analyse plus inquiète des principes qui le fondaient, mais sans pour autant, comme nous le verrons, renoncer à la croyance en sa valeur suprême.

L'enseignement des sciences Il est difficile de déterminer la part faite à l'expérimentation dans l'enseignement des sciences (donc à

43 French, « Considération sur l'histoire », 159-60.

l'examen objectif, par définition sans *a priori* moral, des phénomènes) à partir de notre corpus documentaire. Chose certaine, cet enseignement, d'après notre analyse des plans de cours et des travaux d'élèves, comportait des éléments théoriques comparables à ceux que l'on trouve dans les manuels d'enseignement des sciences de nos écoles secondaires. Nous insisterons particulièrement ici sur la dimension normative qui accompagnait la théorie, vision normative de la science qui tranche d'avec la conception plus objective et plus expérimentale que nous en avons aujourd'hui.

En tout premier lieu, l'enseignement de la science devait, selon l'abbé Courchesne⁴⁴, s'intégrer à la visée de formation générale du cours classique et non à une visée utilitariste. L'enseignement des sciences poursuivait donc des objectifs reliés au développement intellectuel des élèves et surtout apparaissait en cela comme un complément aux études littéraires. L'extrait suivant indique également que les sciences devaient participer à la formation morale de l'élève:

« Que l'on garde au cours de lettres son axe, qui est l'éducation de la pensée par le langage. Les notions scientifiques viendront rendre plus dru l'enseignement réel, fournir une matière plus palpable à l'observation, ouvrir un filon considérable à l'enrichissement du vocabulaire, fortifier le cours de logique naturelle imposé par l'étude des langues anciennes, accroître le pouvoir d'abstraction, donner des habitudes de sincérité dans la recherche, de modestie dans le savoir, d'honnêteté dans les affirmations, de clarté et de concision dans les énoncés, contribuer enfin à enrichir la mémoire, à nuancer le goût (...). Les sciences ne prétendent pas se substituer aux langues anciennes dans ce travail d'éducation »⁴⁵.

44 Courchesne, *Nos Humanités*, 319.

45 Ibid.

Les sciences se justifiaient donc d'un point de vue pédagogique mais plus fondamentalement d'un point de vue ontologique. En effet, le principe ontologique consacrant Dieu en tant que premier moteur se trouvait implicitement présent dans l'idée que les clercs se faisaient de la science. La visée religieuse de l'enseignement scientifique consistait à inculquer un sentiment d'humilité à l'élève. Celui-ci apprenait à observer la nature dans le but certes d'en découvrir les lois mais également dans celui de découvrir en quoi elle portait la marque de Dieu:

« L'homme qui étudie les sciences est mieux préparé qu'un autre homme "à reconnaître que tout être observé est mobile; il lui est donc plus facile qu'à l'ignorant de s'élever à l'idée d'un être qui est immobile, non causé, nécessaire, simple et partant, ordonnateur unique de toute choses. Il ne peut pas ne pas aboutir à la claire notion de l'Être qui est à la fois Premier Être, Vie, Intelligence et Vérité suprêmes, Justice et Sainteté parfaites, souverain Dieu; c'est dans ce sens qu'on a pu dire que 'le monde physique est le sacrement de Dieu' »⁴⁶.

La pratique des sciences devait donc amener l'adolescent à considérer les mystères de la nature comme des signes derrière lesquels se trouvait Dieu. La science ne pouvant instruire des desseins de Dieu, la lecture des Écritures devenait alors nécessaire et la foi suppléait à l'impuissance de la raison seule à orienter dans l'univers. De plus, la science, dans les années 1930, devait surtout servir à la formation de l'homme cultivé mobilisé par la recherche d'une connaissance située à mi-chemin entre le désintéressement contemplatif (que l'on oppose ici à l'utilitarisme) et l'apologétique:

« L'élève qui connaît bien les fondements de la chimie est mieux outillé pour comprendre certaines thèses solidement établies de la philosophie. Il pourra

46 Conseil de la Faculté des arts, *Notes du comité permanent*, 350-51.

constater par lui-même la concordance entre les données de la science et de la foi. Tout chrétien cultivé, un jour ou l'autre, est appelé à se faire l'apologiste de sa religion: des notions scientifiques solidement établies lui permettront de comprendre le point de vue de son interlocuteur, de le rejoindre sur son propre terrain (...) Et puis, est-il vrai que nous allons laisser l'impie se forger des arguments trompeurs dans les laboratoires? Entrons-y nous-mêmes, et mettons la science au service de Dieu »⁴⁷.

Selon Jean-François Gervais et Jean Hénaire⁴⁸, les années 1840 à 1930 correspondent à la période la plus sombre de l'enseignement des sciences dans les collèges classiques. La théologie dominait alors les disciplines scientifiques. Après 1930, l'enseignement de la science pouvait mener à la connaissance objective de la nature, mais d'une manière générale, il ne devait toujours pas remettre en cause le système des valeurs des clercs. L'extrait de plan de laboratoire suivant, en usage entre les années 1959 et 1964, rappelle à l'élève la fonction morale du travail de laboratoire de chimie:

« Avantages fournis par le travail de laboratoire. (...) Entraînement à l'objectivité du travail scientifique: 'il n'y a rien de plus difficile que de voir. Il est beaucoup plus facile d'inventer, de décorer, d'employer l'imagination. C'est précisément la grande leçon morale que l'on prend dans les sciences : L'habitude de la perfection, de l'onnêteté (sic) impartiale; l'idéal de la vérité et de la parfaite lyauté (sic) vis-à-vis de l'objet'. Toutefois, il y a dans cette objectivité, une beauté et une harmonie merveilleuse qui sont un reflet du divin 'Castiello' »⁴⁹.

47 Ibid., 469-70.

48 Jean-François Gervais et Jean Hénaire, « L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX^e et XX^e siècles », *Recherches sociographiques*, XV, 1 (1974) : 120.

49 Archives du Séminaire de Saint-Hyacinthe, 1959-1964, Section A, 12, 37.7.

Il importe de mentionner que l'extrait cité se trouve presque en tête du plan de laboratoire et que la suite contient des notions théoriques de chimie et un questionnaire exempts de toute considération morale. Il n'en demeure pas moins que ce plan de laboratoire assumait en partie une fonction de pondération à l'égard de la science. Il rappelait en effet à l'élève que les lois morales devaient englober la connaissance théorique et expérimentale. Les clercs affirmaient d'ailleurs en 1963 n'avoir rien cédé aux pressions pour que soit offerte une formation spécialisée dans les sciences, contrairement aux vœux d'A. Pouliot qui trente ans plus tôt avait préconisé la constitution d'un corps enseignant résolument scientifique et d'une main-d'oeuvre qualifiée capables de s'imposer sur les plans de l'industrie et de l'économie nationale alors contrôlées de l'extérieur par une bourgeoisie étrangère⁵⁰. Les clercs demeuraient soucieux de soustraire l'enseignement classique à toute fonction utilitariste:

« À une époque plus récente, le cours classique traditionnel fit une place plus large à l'enseignement des sciences, mais toujours dans le même esprit de formation intellectuelle. L'enseignement des sciences devait rester plus théorique qu'utilitaire. De nombreuses pressions furent faites pour donner à ce cours une orientation plus pratique, surtout au temps où le système américain s'engageait résolument dans ce sens. Après ces assauts, un observateur sagace a pu dire: 'Tout compte fait, l'enseignement secondaire classique aura bien agi en ne cédant pas entièrement ni du premier coup aux pressions qui s'exerçaient sur lui. Que serait-il arrivé s'il avait capitulé chaque fois qu'on le sommait de se rendre?...' »⁵¹.

D'après cet extrait, les clercs intégrèrent les sciences aux humanités tout en accordant à celles-ci la prépondérance dans la hiérarchie des savoirs. Nos analyses semblent donc montrer que la science n'a occupé qu'une place marginale dans l'enseignement

50 Fournier, *L'entrée dans la modernité*, 77.

51 Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire*, 22-23.

classique. Toutefois, à partir de 1952, le cours classique comprenait désormais une section latin-sciences. En quoi cette nouvelle section transformait-elle les rapports entre les humanités classiques et la science? Les sciences accédaient-elles à un statut autonome au sein du cursus? Parvenaient-elles à s'affranchir de leur filiation avec la morale religieuse des clercs. Le cours classique se modernisait-il conformément aux vœux de plusieurs?

Les rapports entre les humanités classiques et les sciences après la création d'une section latin-sciences en 1952

La mise sur pied d'une section latin-sciences sans grec en 1952 semble correspondre à une ouverture importante à l'enseignement des sciences⁵². Rappelons que dans les années 1920, l'enseignement des sciences demeurait pour plusieurs clercs un complément de culture générale, alors que dans les années 1950⁵³, il constituait pour d'autres une nécessité absolue dans le contexte d'une société à laquelle échappait la maîtrise de son développement économique en raison de la déficience de sa culture scientifique. Mais déjà dans les années 1940, le projet de créer une section scientifique semblait tout à fait stratégique. Ce projet consistait à prendre le contrôle de l'enseignement scientifique, plutôt que de laisser celui-ci à l'initiative des « laïcs », et à lui conférer un statut secondaire par rapport à la section classique. Cet extrait d'une lettre de 1940 adressée au Préfet des études du Séminaire de Saint-Hyacinthe illustre cette stratégie :

« Etes-vous d'avis qu'une refonte de nos programmes s'impose, refonte prévoyant une bifurcation après la classe de Versification? Il va falloir certainement faire quelque chose en ce sens d'ici deux ans si nous ne voulons pas nous faire couper l'herbe sous le pied par les laïques (sic).

52 Pour une analyse de cette innovation en termes de classes sociales, voir l'article de Dandurand, Fournier et Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur », 115-25.

53 Fédération des collèges classiques, *L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, (Montréal : Éditions Fides, 1954), 19-20.

(...) Tout laisse à croire qu'ils méditent un sabotage de l'enseignement classique traditionnel pour nous imposer l'équivalent des programmes anglais, avec prépondérance du primaire supérieur. C'est une question de vie ou de mort pour nous, à mon sens, de prendre les devants, et, tout en conservant notre section classique presque intacte, d'en ouvrir une seconde; nous y pousserons davantage l'étude des sciences et des mathématiques, mais nous lui conserverons un caractère secondaire (...). sous prétexte de réformer, il ne faut pas affaiblir sensiblement notre cours classique »⁵⁴.

En 1952, le projet d'instituer une section latin-sciences se concrétise. Dans son mémoire de 1954 présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, la Fédération des collèges classiques avalisait la création de la section latin-sciences au sein même du cours classique⁵⁵. De plus, le mémoire insistait sur la nécessité d'orienter, par le recours à des tests psychologiques, les élèves dans les nouvelles sections créées et dans les différentes voies du système éducatif d'alors (chapitres 6 et 19), de favoriser l'introduction au sein des collèges classiques de professeurs laïcs grâce à une rémunération adéquate (chapitre 14), d'améliorer la formation disciplinaire et pédagogique des clercs enseignants (chapitre 12), de mettre à la disposition de la communauté les services culturels des collèges classiques

54 Archives du Séminaire de Saint-Hyacinthe, Section A, Série L, Dossier 1.28. Le souligné est de l'auteur de la lettre.

55 Toutefois, dans son livre *Les collèges et les écoles publiques*, Arthur Tremblay indique que la très grande majorité des responsables des collèges classiques s'opposaient à la création d'une section latin-sciences au sein même de leur enseignement mais pas nécessairement dans d'autres institutions, à savoir dans le cours primaire supérieur (secondaire public). Au sujet d'un éditorial paru en novembre 1951 dans la revue *Relations* des Jésuites, Tremblay écrit: « (...) si nous avons bien compris le sens de l'article de *Relations*, cette acceptation théorique d'autres formes de baccalauréat ès arts ne devrait pas amener nos collèges classiques à diversifier leur propre enseignement. Au contraire, la tradition exige qu'ils se gardent de toute mésalliance et la pureté des humanités gréco-latines ne saurait souffrir la présence d'un autre type d'humanités secondaires à l'intérieur de la même institution. » (Arthur Tremblay, *Les collèges et les écoles publiques. Conflit ou coordination?* (Québec: Presses universitaires Laval, 1954), 3).

(bibliothèques, équipements sportifs). On avançait également l'idée de démocratisation et de diversification de l'enseignement classique de manière à mieux répondre aux aptitudes différenciées de chacun:

« Ainsi, est-il devenu nécessaire de (...) mettre l'enseignement humaniste à la portée du plus grand nombre. La population scolaire devenant de ce fait moins homogène, il y a lieu de prévoir, pour répondre à des aptitudes intellectuelles plus mêlées, des formes d'un enseignement qui doit quand même rester humaniste »⁵⁶.

On croirait, de par certaines des positions de la Fédération en faveur notamment de la création d'une section latin-sciences, de la démocratisation de l'enseignement, de la formation pédagogique des professeurs et de l'orientation scolaire, que le mémoire se présentait comme une espèce de rapport Parent avant la lettre, lequel a fait de ces différents éléments certaines des conditions essentielles de la modernisation du système d'enseignement au Québec. Toutefois, le rapport Parent tranchait significativement d'avec le mémoire de 1954 de la Fédération par l'importance qu'il accordait à ce qu'il appelait l'« humanisme contemporain » qui incluait la culture humaniste, scientifique, technique et la culture de masse⁵⁷. Le rapport Parent avait même tendance à accorder la priorité à la culture scientifique, technique et à la culture de masse en raison de la transformation des structures économiques⁵⁸ et de l'importance de la culture de masse dans la société contemporaine. Mais il préconisait néanmoins le maintien des humanités classiques même si la mise en place de la réforme a conduit à leur disparition. En revanche, le mémoire de la Fédération continuait à donner, dans l'ordre de la connaissance, la priorité aux humanités classiques qui demeuraient le fondement même de toute éducation, même dans le contexte de la profonde transformation sociale et économique qui prévalait à l'époque:

56 Fédération des collèges classiques, *L'organisation et les besoins*, 40.

57 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 2 (1964) : 8.

58 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 1 (1964) : 63-80.

« Les éducateurs sont les premiers à ressentir cette crise des humanités, dont le retentissement affecte d'abord les élèves. Ceux-ci sont impatients de spécialisation, désintéressés de la culture en profondeur au profit des sciences exactes, dont le rendement immédiat est indiscutable. Mais en même temps, les éducateurs demeurent conscients qu'un recul des humanités au profit des cadres à rendement immédiat entraînerait un appauvrissement rapide de notre culture et causerait ainsi un dommage considérable au pays et au groupe ethnique français chez nous »⁵⁹.

En conséquence de quoi, la Fédération recommandait ce qui suit: « la spécialisation des connaissances ne devrait faire son apparition dans (...) (les) collèges classiques que discrètement et vers la fin de l'adolescence (...) »⁶⁰. Elle affirmait également la supériorité de l'éducation humaniste sur la spécialisation, car seules les humanités classiques pouvaient assurer « l'unité culturelle » de la société (chapitre 4) et réaliser « une véritable intégration (qui) implique une hiérarchisation des valeurs » sans laquelle « il ne saurait y avoir que superposition d'éléments inassimilables, bientôt corrosifs pour une culture »⁶¹ :

« La formation humaniste semble être la plus propre, enfin, à enrayer l'abaissement du sens religieux de notre peuple et le fléchissement des valeurs culturelles canadiennes-françaises. En remplaçant la foi et la vie chrétienne dans une vision cohérente du monde et en unifiant la vie humaine au delà des domaines strictement techniques, la formation classique favorise le plus possible l'accord entre les divers domaines d'activité du chrétien cultivé. Par le rattachement de la culture canadienne-française à ses sources gréco-romaines et catholiques, elle lui assure un renouvellement sans lequel elle ne pourrait

59 Fédération des collèges classiques, *L'organisation et les besoins*, 38.

60 Ibid., 41.

61 Ibid., 38.

probablement plus fournir son apport à la physionomie canadienne complète »⁶².

Dans l'apologie de la culture classique par la Fédération dans les années 1950, où l'on insistait sur la démocratisation, la diversification des contenus, l'orientation et la formation disciplinaire spécialisée et pédagogique des enseignants, un élément nouveau apparaissait : celui de la reconnaissance du rôle plus actif de l'élève dans l'acquisition de la connaissance. Malgré cette ouverture aux courants psychologiques donnant lieu à de nouvelles théories de l'apprentissage, la reconnaissance de la valeur pérenne de l'héritage classique demeurait⁶³. La valeur prioritaire accordée aux lettres anciennes dans le programme d'enseignement correspondait donc à la nécessité d'orienter la nouvelle civilisation qui se mettait en place à partir des « valeurs culturelles canadiennes-françaises », lesquelles tiraient leur source des humanités classiques. En cela consiste la dimension invariable de la position des clercs au sujet de leur enseignement. Quant à l'introduction d'une section latin-sciences, nous avons déjà vu qu'au moins deux sources documentaires (lettre au Préfet des études du Séminaire de Saint-Hyacinthe, mémoire de la Fédération des collèges classiques de 1954) nous indiquent qu'elle ne faisait pas l'unanimité chez les différents responsables de l'enseignement classique. Que nous indique alors le rapport de la Faculté des arts de 1960 à ce sujet?

La critique des humanités classiques et la reconfirmation de leur valeur dans le mémoire de la Faculté des arts de 1960

En 1960, la Faculté des arts de l'Université Laval publiait un important mémoire qui analysait les problèmes auxquels les humanités classiques étaient confrontées dans le contexte de la transformation des cadres sociaux et de l'émergence d'une civilisation technicienne. Les auteurs du rapport développaient une

62 Ibid., 39-40.

63 Ibid., 38.

argumentation extrêmement riche et complexe. Ils soulignaient sans ménagement les faiblesses de l'enseignement classique, notamment la mauvaise formation des élèves tant sur le plan des connaissances que sur le plan méthodologique. L'humanisme devait selon eux reconnaître les bienfaits de la science à l'édification de la civilisation contemporaine. La science perdait, dans le discours des auteurs du rapport, le statut contemplatif et le statut de complément à la culture générale qu'elle devait avoir selon l'abbé Courchesne⁶⁴ et la Faculté des arts dans son rapport de 1937. Le rapport Lafrenière reconnaissait à la science son statut positiviste, son pouvoir de transformer la nature en profondeur ainsi que le rapport que l'Homme entretient au monde et à lui-même qui deviennent tous deux objets d'investigation scientifique. Toutefois, quatre tentations (non pas inéluctables) guettent l'Homme qui s'en remet au pouvoir de la science de transformer le monde: l'athéisme, l'affaiblissement du sens de l'Homme, la puissance et le matérialisme. L'Homme en transformant le monde se substitue à Dieu, donne libre cours à son instinct de puissance, pêche par orgueil et surtout « affaiblit le sens de l'homme ». Autrement dit, l'Homme, en soumettant le monde et lui-même à l'investigation scientifique, le réduit et se réduit lui-même à l'état d'objet et fragmente l'univers en régions qui ne présentent plus entre elles aucun lien nécessaire⁶⁵. Le rapport citait ici une réflexion de Pierre Angers :

« Ainsi se constitue une civilisation dénuée de toute valeur religieuse, un univers d'existence où l'homme baigne constamment et qui n'a aucun rapport avec l'au-delà. Cette vision non chrétienne s'affirme de façon si logique que l'existence de la Révélation voulant que le contenu entier de la vie soit déterminé par la foi apparaît comme un empiétement intolérable. Il en résulte, chez la majorité des catholiques, que d'une part se forme une existence profane autonome, sans relations avec le divin;

64 Courchesne, *Nos Humanités*, 319.

65 *Rapport de la Commission du programme de la Faculté des arts au Conseil universitaire* (Québec : Université Laval, 1960).

et d'autre part se constitue une sphère de vie religieuse tout aussi autonome et spécialisée, sans relation avec la vie concrète et les diverses activités de l'homme, toujours appauvrie davantage de tout contenu humain. Privée de tout rapport avec la réalité terrestre, il n'est pas surprenant que la religion apparaisse comme une observance vide »⁶⁶.

À cette fragmentation de l'être par la science devait répondre un humanisme chrétien capable de hiérarchiser les différentes provinces de l'être et de leur donner une signification globale. Le rapport citait encore ici l'étude de Pierre Angers présentée à la Commission:

« L'effort humaniste intégrera donc d'abord les forces vitales de connaissance. Une harmonie parfaite de l'homme suppose qu'on ne dédaigne pas en lui ce qui dépend de sa chair, ses passions, ses instincts, sa vie, ni ce qui dépend de son intelligence. Mais il ne s'agit ni d'un naturalisme qui tiendrait les forces vitales pour seules déterminantes, ni d'un intellectualisme qui réduirait tout à quelques données abstraites (...). Les hiérarchies fondamentales de l'humanisme placeront donc à la base les valeurs vitales, y superposeront les valeurs de connaissance, mais y ajouteront, pour les ordonner et les expliquer, les valeurs spirituelles. On pourrait, dans ce sens, définir l'humanisme comme la prise de conscience par la société de ses raisons de vivre, un accord entre la vie et l'idée, ou encore, songeant aux destinées transcendantes de l'homme, la projection de l'éternel dans le temporel »⁶⁷.

Il se dégage donc de ce rapport le refus de l'autonomie de la science qui sépare les ordres de la nature, de l'Homme et du divin et également le refus d'une conception anthropocentrique de l'univers reléguant la transcendance à un au-delà sans réelle

⁶⁶ Ibid., Tome I, 184, 189.

⁶⁷ Ibid., 196-197.

conséquence dans la vie des Hommes, anthropocentrisme qui « coïncide avec un sens de Dieu, affaibli, sans action sur la vie, et avec une observance religieuse routinière »⁶⁸.

Conséquemment, les auteurs du rapport Lafrenière recommandaient:

« Que l'Université (Laval) n'accepte plus comme voie normale d'accès à ses facultés que le Cours des Humanités; Qu'elle abolisse le Cours Lettres-Sciences et qu'elle recommande aux institutions qui le donnent de suivre, selon les besoins, le programme du Cours secondaire général ou du Cours secondaire des Humanités »⁶⁹.

Le rapport affirmait toutefois l'importance pour le chrétien et pour l'éducation chrétienne de se confronter à la science et à la civilisation technicienne qui présentaient certes des dérives, mais qui les incitaient néanmoins à approfondir leur foi, à s'interroger sur le sens de leur engagement et à faire un usage de la liberté intérieure. L'émergence de la science en tant que moteur de la transformation du monde favorisait, paradoxalement, l'accomplissement spirituel du chrétien et redonnait ainsi sa pertinence à l'éducation classique.

Conclusion

Les matières au programme dans les collèges classiques s'articulaient à divers degrés à des vérités religieuses au sujet de l'Homme, de la société et du monde. Derrière ce qui se présentait au premier chef comme étant un enseignement formel, donné sur la base des lettres anciennes, se dissimulait une pensée religieuse jugée par les clercs plus fondamentale que la dimension strictement formelle ou intellectuelle de l'enseignement. La pensée religieuse devait effectivement donner une orientation à la conduite dans le

68 Ibid., 189.

69 Ibid., 259.

monde, un sens à la vie personnelle, aux activités intellectuelles et éventuellement aux activités professionnelles. En ce sens, la connaissance transmise dans les collèges classiques procédait d'une morale religieuse. Des enseignements aussi séparés épistémologiquement aujourd'hui que les langues, l'histoire, la philosophie et les sciences convergeaient vers une finalité commune et reconduisaient les valeurs religieuses des clercs. La très forte imbrication des fonctions d'instruction et de socialisation et de la transmission des connaissances et des valeurs constitue donc une des particularités marquées de l'enseignement classique.

En donnant ainsi un fondement moral à la connaissance, les clercs ont refusé à celle-ci l'autonomie, le déploiement de la rationalité, la quête prométhéenne de l'Homme qui ne contribuerait pas à son enrichissement spirituel. D'où l'importance de ramener la connaissance dans le giron de la pensée religieuse. Ainsi, à l'unité de formation devait correspondre l'unité morale de la civilisation et au fondement onto-théologique de la connaissance devait correspondre le fondement onto-théologique du monde. En ce sens, les rapports existant entre les savoirs scolaires (intégration ou autonomie) et leur légitimation donnent accès à la vision du monde des groupes sociaux à divers moments de l'histoire des sociétés.

Il importerait, dans un prochain article, de vérifier l'éventuelle continuité entre le discours officiel des clercs responsables de l'enseignement classique, auquel donne accès notre premier type de documentation, et les contenus d'enseignement, ceux traités dans la classe même et auxquels donne accès notre second type de documentation, soit le matériel pédagogique (travaux d'élèves, réponses et questions d'examen, plans de cours, manuels d'enseignement). S'imposerait alors un dépouillement plus systématique de ce second type de documentation dans des archives qui déborderaient celles de l'ancien Séminaire de Saint-Hyacinthe.