

# Le collège classique : la maison d'enseignement, le milieu d'études, les fins et les moyens

Normand Renaud

Volume 14, numéro 3, décembre 1981

Didactique et littérature dans les collèges classiques du Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/500553ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/500553ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des littératures de l'Université Laval

ISSN

0014-214X (imprimé)

1708-9069 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Renaud, N. (1981). Le collège classique : la maison d'enseignement, le milieu d'études, les fins et les moyens. *Études littéraires*, 14(3), 415–438.  
<https://doi.org/10.7202/500553ar>

# LE COLLÈGE CLASSIQUE : LA MAISON D'ENSEIGNEMENT, LE MILIEU D'ÉTUDES, LES FINS ET LES MOYENS

---

*normand renaud*

---

## 1. L'histoire vulgarisée

L'étude des rapports entre la didactique et la littérature dans l'enseignement classique aurait pu, il n'y a pas si longtemps, faire l'économie d'une description historique du collège ou du séminaire qui dispensaient la formation littéraire, tant ils étaient présents dans le champ de conscience des Québécois. Mais depuis 1968, la mutation des collèges et des séminaires en collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et la transformation profonde des programmes d'études ont relégué à l'histoire le traditionnel «collège classique<sup>1</sup>». Pour bien situer historiquement les sources des analyses qui apparaissent dans ce numéro d'*Études littéraires*, le lecteur pourra se référer à l'importante synthèse de Claude Galarneau, *Les Collèges classiques au Canada français*<sup>2</sup>. Il nous est apparu utile cependant de présenter ici un aperçu des trois siècles et demi d'histoire des collèges. Notre exposé tâche de réunir les données élémentaires, celles qui répondent le plus directement à la question naïve : « Qu'est-ce qu'un collège classique ? »

Notre histoire vulgarisée des collèges classiques retrace d'abord l'évolution de la « maison d'enseignement » en tenant compte des principaux facteurs d'expansion. Ensuite, nous examinerons le « plan d'études » traditionnel, c'est-à-dire le cours classique, ainsi que les positions des critiques au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle. Enfin, nous décrirons les objectifs de cet enseignement tels qu'ils sont formulés dans une synthèse représentative de l'époque : *Nos humanités*, de Georges Courchesne.

## 2. La maison d'enseignement

### 2.1 *Des origines à 1852 : le « séminaire-collège »*

Le collège classique au XIX<sup>e</sup> siècle demeure conforme au modèle de l'institution hybride qui voit le jour au lendemain de la conquête. C'est lorsque le séminaire de Québec prend la relève du collège des Jésuites en 1765 qu'est créé le type du « séminaire-collège », où sont admis aussi bien les candidats aux professions libérales que les vocations sacerdotales. Cette mesure dictée par les circonstances sera appliquée par la suite à chaque nouvelle fondation jusqu'à l'époque moderne. Même si elle déroge aux prescriptions du droit canonique<sup>3</sup>, cette structure est préservée, car elle sert efficacement les vues de l'Église québécoise, qui entendait être bien présente à tous les niveaux de la société.

Tout comme les collèges latins de la France au XVI<sup>e</sup> siècle, les collèges classiques du Québec sont créés pour combattre l'hérésie protestante et pour former les tribuns qui défendront les intérêts de l'Église dans l'arène politique. Contrairement à ce qui se passe en France, toutefois, le nationalisme québécois aura à promouvoir et non à combattre l'influence de l'Église, puisque l'occupant britannique est l'adversaire commun. Cette intégration plus ou moins avouée du nationalisme à l'idéologie de l'enseignement classique demeurera une constante, comme l'a montré Nicole Gagnon<sup>4</sup>.

Pendant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la diffusion de l'enseignement secondaire s'est accomplie au rythme de l'expansion de l'Église québécoise. Parmi les institutions fondées entre 1800 et 1850 figurent cinq fondations diocésaines qui correspondent à son extension territoriale. Des sept autres fondations non diocésaines concentrées dans les régions plus peuplées, trois seulement survivront. C'est déjà un indice historique de l'ascendant réel du séminaire-collège diocésain sur les autres types d'institutions. Toutefois, malgré cette uniformité, chaque collège veut conserver la plus grande autonomie. Quand, en 1852, l'université Laval naissante proposera l'affiliation des séminaires-collèges, elle essuiera le refus des douze maisons d'enseignement classique existantes alors.

## *2.2 Le détournement de l'enseignement pratique*

Dans l'esprit de tous, en 1852, et pour plus de cent ans encore, l'enseignement secondaire est synonyme de cours classique. Pourtant, les collèges ont été très tôt amenés à s'occuper également de l'enseignement qui prépare aux divers métiers. On peut voir dans cette cohabitation des deux cours une situation qui préserve la suprématie du cours classique en dépit d'une conjoncture politico-sociale défavorable.

En effet, dès 1840, un fort courant d'opinion s'oppose à l'expansion d'un réseau de collèges pourtant fort restreint. La cause de cette opposition est un prétendu encombrement dans les rangs des professions libérales. Si les collèges ne réfutent pas le diagnostic, ils acceptent mal le remède proposé. Plutôt que de se convertir à l'enseignement pratique, ils s'appliquent à freiner leur propre expansion. Entre 1860 et 1866, le nombre des collégiens régresse légèrement, alors que la population générale venait de faire le saut des 600 000 aux 800 000 âmes entre 1850 et 1860. Moins de 1% de la population masculine accède ainsi au collège<sup>5</sup>. De toute évidence, la critique visant la surproduction des bacheliers manquait son véritable objet. Elle s'adressait en fait à la dépossession économique d'un peuple occupé, et de ce fait incapable d'assurer la subsistance d'une classe professionnelle pourtant peu nombreuse.

Les collèges classiques auraient cédé du terrain aux collèges commerciaux en progression s'ils n'avaient pas développé une stratégie d'assimilation. Des douze maisons fondées entre 1840 et 1875, seulement quatre étaient destinées dès leurs débuts à l'enseignement classique<sup>6</sup>. Les huit autres étaient vouées plutôt à la formation des « gens de métier ». Mais graduellement le cours classique s'y introduit pour occuper bientôt la place la plus importante. De leur côté, les collèges classiques existants ne se privent pas d'offrir, en parallèle, un cours commercial. Cette cohabitation ne pouvait qu'inférioriser ce dernier. Une solution de compromis, la formation mixte qui prévoit quelques années de formation pratique préparant l'accès au cours classique, est appliquée dans quelques collèges. Ainsi, on pourrait parler d'un détour-

nement des collèges commerciaux et d'un assujettissement de l'enseignement pratique au profit des collèges classiques.

### 2.3 *L'affiliation des collèges à l'université*

Issue du séminaire de Québec en 1852, l'université Laval a comme première préoccupation de s'associer les « séminaires-collèges » existants. Il faudra pourtant près de trente ans pour atteindre cet objectif. En 1863, cinq des dix collèges éligibles acceptent de s'affilier à Laval<sup>7</sup>. En 1880, le nombre des affiliés est passé à quinze<sup>8</sup>.

L'autonomie que protège si jalousement chaque collège ne se traduit pourtant pas en de sérieuses divergences dans leur enseignement. L'affiliation les inquiète parce qu'elle comporte une redéfinition sinon un profond bouleversement des cadres de l'enseignement. En y consentant le collège renonce au privilège de conférer le baccalauréat. Celui-ci devient l'apanage de la faculté des arts de l'université, qui prépare et administre l'examen. De plus, le collège cesse d'être une maison diocésaine soumise à l'autorité ecclésiastique seulement. Avec la reconnaissance d'une instance supérieure commune à plusieurs collèges s'instaure une structure administrative propre à l'enseignement secondaire. En vertu de leur influence sur la faculté des arts, les collèges empêcheront longtemps les élèves des écoles secondaires publiques d'avoir accès à l'université.

### 2.4 *L'âge d'or du collège-séminaire*

La période de 1875 à 1910 est marquée par l'apparition de maisons d'un type nouveau : les petits séminaires des communautés religieuses. Ils représentent six des onze fondations de cette période. Les petits séminaires forment la crête d'une vague de « restauration spirituelle<sup>9</sup> » qui traverse alors toute l'Église catholique et tous les collèges classiques québécois. L'époque qui voit immigrer les religieux français et belges est caractérisée par l'ultramontanisme enthousiaste de l'évêché montréalais, par la remise en valeur de la philosophie thomiste et par l'essor d'un ensemble de pratiques et de dévotions religieuses. Dans les collèges, la revalorisation du latin et des

contenus religieux et moraux de l'enseignement classique se fait plus insistante. Par exemple, les « gaumistes » qui dénoncent le caractère païen des lettres classiques ont connu une certaine audience au Québec. Dans l'ensemble, la tradition classique québécoise connaît son âge d'or.

Le collège prend alors une allure de pépinière de vocations religieuses. En 1885, 60% des 168 étudiants qui atteignent le terme du cours classique deviennent prêtres ou religieux<sup>10</sup>. Cette proportion atteint encore 50% en 1924<sup>11</sup>. La fonction socio-économique de l'enseignement secondaire est subordonnée à la finalité religieuse et cléricale de la formation classique.

### *2.5 Le collège classique pour filles*

Les communautés de religieuses ne demeurent pas insensibles au prestige du cours classique. Leur travail de persuasion patiente s'achève avec la mise sur pied du premier collège classique pour filles, en 1908. Quoique souvent modestes, les collèges pour filles se multiplient rapidement : ils atteignent la vingtaine en 1945.

Les sœurs ont réussi à obtenir pour leurs élèves le cours classique intégral. Cela représente une évolution considérable des mentalités, car l'obtention du baccalauréat ouvre aux femmes les portes de l'université et leur donne accès ultimement aux professions libérales. En écartant toute demi-mesure, les autorités ecclésiastiques élargissent quelque peu les conceptions traditionnelles du rôle social de la femme. Mais l'opinion publique ne suit pas nécessairement. C'est le déclin de la famille, fondée sur la naïve vertu surnaturelle de la femme, que l'ambition « féministe » allait entraîner. En fait, le collège classique a été pour les jeunes femmes, comme il se devait, une incitation à la vocation religieuse.

### *2.6 Les nouveaux venus de l'enseignement secondaire*

La société québécoise du XX<sup>e</sup> siècle se voit déterminée de plus en plus par les impératifs de l'industrialisation nord-américaine. Le projet de société rurale, agricole et artisanale

qu'étayait l'idéologie traditionnelle s'effrite. La clientèle scolaire s'intéresse à l'étude des sciences et des techniques qui débouchent sur les nouvelles carrières prestigieuses. Dans cette nouvelle conjoncture, le monopole des collèges classiques sur l'accès à l'université ne peut plus être préservé.

En effet, en refusant d'accorder plus de temps à l'étude des sciences au détriment des humanités, les collèges classiques permettent aux écoles offrant le cours scientifique (appelé pudiquement le niveau « primaire supérieur ») d'occuper à loisir le champ des sciences laissé en friche. Créé en 1929 pour fournir deux années de formation pratique, ce niveau d'enseignement, porté par la faveur populaire, devient très tôt un cours secondaire complet. Mais sans études latines, pas de baccalauréat, donc pas d'accès aux études universitaires. Ce sont les facultés des sciences des universités elles-mêmes qui répondront aux aspirations de cette clientèle éventuelle en instaurant un examen d'admission et une année propédeutique. Ainsi les écoles publiques des frères, longtemps mésestimées parce que sans classes latines, profitent de la part accrue qu'elles ont pu donner à l'enseignement des sciences.

En 1953, les facultés des arts de Laval et de Montréal instituent la « bifurcation », qui permet à l'étudiant de préparer un baccalauréat « latin-grec » ou un baccalauréat « latin-sciences ». La position des collèges classiques continuera donc de s'aggraver. Déjà en 1952, 40% des étudiants universitaires ne sont pas passés par les collèges classiques<sup>12</sup>.

Après le monopole sur l'accès à l'université, c'est le monopole sur le cours classique lui-même qui échappe aux collèges. En effet, malgré leur expansion accélérée — 135 nouveaux collèges entre 1940 et 1965<sup>13</sup> — les nouveaux besoins dépassent leurs moyens. Ce sont de nouveau les frères qui innovent en aménageant dans le système public la « section classique ». La première apparaît en 1945. En 1961, elles sont au nombre de 58<sup>14</sup>. Dans les écoles où cette formule s'implante, les classes sont limitées aux quatre premières années du cours classique. Elles sont sanctionnées par un examen administré par le collège classique de la région. Les « séminaires-collèges » retiennent ainsi le contrôle, sinon la diffusion

exclusive, du cours classique. Mais l'intervention de l'État dans l'enseignement classique s'avère de plus en plus nécessaire. D'autant plus que le niveau secondaire ne rejoint en 1953 que 8% des garçons et 1% des filles d'âge à y accéder<sup>15</sup>.

### *2.7 La refonte des structures scolaires*

La volonté de réforme dans le domaine de l'éducation mûrit dans le climat propice des tempêtes politiques et sociales des années cinquante. Le refus qu'oppose le gouvernement provincial au projet fédéral de subventionner l'enseignement supérieur provoque la mise sur pied de la commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels en 1954. De cette querelle est issue aussi la Fédération des collèges classiques : les collèges se rallient pour réclamer la part des subventions qui reviendrait à leurs classes supérieures. Les mémoires que reçoit la commission remettent sérieusement en question tout le système scolaire de la province. La critique s'étend dans la presse et dans les écoles. Elle fournit même des succès de librairie.

En 1960, un nouveau gouvernement est élu dont le programme promet le libre accès de l'éducation à tous. La commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961) conclut que la résolution des problèmes administratifs que pose l'expansion souhaitée doit passer par une refonte globale qui mettra de l'ordre dans un fouillis d'institutions et d'organismes scolaires. Dans la réforme subséquente, les collèges classiques disparaissent.

Les nouvelles structures tentent de ménager une place centrale à la tradition classique de l'enseignement secondaire. Mais la maison d'enseignement privée et autonome est devenue anachronique. L'heure est au gigantisme. Les nouveaux collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) ne préserveront pas l'esprit des anciens collèges qui leur fournissent pourtant les premières ressources matérielles et humaines. La formation spécialisée empiètera rapidement sur le tronc commun de culture générale. De leur côté, les collèges qui choisissent de survivre en marge du régime public restent soumis aux normes du nouveau ministère de l'Éducation et ne peuvent perpétuer la tradition classique.



### 3. Le milieu d'études

Les collèges classiques n'ont jamais cessé de reconnaître dans leur fidélité plusieurs fois centenaire à la tradition de la *ratio studiorum* la raison de l'excellence de leur enseignement. Exposée aux avatars de plus de trois siècles d'histoire, cette tradition se maintiendra pourtant intacte, pour l'essentiel, jusqu'à la crise de ces dernières années.

#### 3.1 *La tradition des études classiques*

##### 3.1.1 *Origines du cours classique*

En 1635, lorsque Mgr de Laval fonde à Québec le premier collège de la colonie, le plan d'études conçu par les jésuites en France au début du XVI<sup>e</sup> siècle conserve toujours un grand prestige. Les jésuites avaient réussi, en effet, à soustraire la jeunesse des classes nanties à l'influence inquiétante des collèges protestants en récupérant le véhicule de l'hérésie : la nouvelle culture lettrée gréco-latine que la Renaissance a fait triompher de la scolastique médiévale. Aux excès de la logique querelleuse, l'époque oppose les charmes de l'éloquence que la pratique des belles-lettres épanouit.

De ces origines françaises, les études classiques québécoises ont gardé plus d'une marque : le projet de promotion sociale d'une élite catholique, l'idéal de la culture générale, c'est-à-dire des études à caractère formel et non utilitaire, la prédominance accordée à la pratique des lettres, la lente progression depuis l'exercice des rudiments grammaticaux jusqu'à la maîtrise de l'art d'écrire, les exercices et les procédés pédagogiques traditionnels, la formule du pensionnat, et, bien sûr, comme préoccupation fondamentale, la formation morale et religieuse à asseoir sur l'ensemble des facultés de l'esprit harmonieusement développées.

##### 3.1.2 *La valeur des humanités au collège*

Les collèges sont convaincus qu'ils détiennent, avec le cours d'humanités gréco-latines, la meilleure forme d'enseignement qui soit. Plus que tout autre, pensent-ils, ce cours se présente comme une saine « gymnastique intellectuelle ».

L'apprentissage des langues mortes, parce qu'il est purement formel et désintéressé, peut s'ajuster intimement aux divers âges et aux diverses facultés de l'esprit. Les lettres antiques ont l'avantage incomparable de se prêter consécutivement à l'apprentissage lexical et syntaxique des plus jeunes, à l'initiation à la lecture et à l'interprétation dans les classes intermédiaires, et à la maîtrise de l'art d'écrire dans les classes littéraires. Elles sollicitent autant la mémoire que l'imagination, autant la sensibilité que l'intelligence, et, ultimement, le sens moral. Chacune des facultés de l'esprit y trouve son compte.

Par contre, en imposant l'étude spécialisée de quelque autre matière, on limiterait l'esprit au lieu de le développer. Certaines de ses virtualités non sollicitées s'étioleraient. En favorisant principalement l'étude de la langue maternelle, on priverait l'élève du bénéfice de l'analyse, de la réflexion et du raisonnement que comporte la traduction du latin ou du grec. On empêcherait le commerce des chefs-d'œuvre inégalables de l'antiquité. Les matières secondaires telles les sciences, l'histoire ou la géographie n'ont de place que pour autant qu'elles alimentent le travail rhétorique en meublant la pensée de données concrètes propices.

Le cours classique peut ainsi promettre de modeler un esprit équilibré, d'opérer la subordination harmonieuse des facultés inférieures aux facultés supérieures<sup>16</sup>. L'esprit acquiert toute sa puissance quand la foi vient couronner cette hiérarchie. La gradation des classes et des exercices selon ce plan d'études éprouvé par les siècles correspond aux étapes de la réalisation de la personnalité idéale.

### 3.1.3 *Le travail du professeur et le travail de l'élève*

La cohésion du cours classique traditionnel provient, d'une part, de son objet d'étude qui est essentiellement littéraire, d'autre part, d'une approche pédagogique unique adaptée à chaque niveau. Le procédé généralement mis en œuvre consiste à faire passer l'élève du texte modèle aux règles ou aux « préceptes », et des préceptes à la performance souhaitée.

Dans les classes de belles-lettres et de rhétorique, le professeur est appelé à faire dans un premier temps une présentation méthodique du texte à étudier. Cette intervention suit la

tradition classique de la *praelectio*. Une première lecture du texte, suivie d'indications brèves sur le sujet et sur son contexte, prépare une relecture plus fine. Le professeur commente le texte phrase par phrase, faisant porter ses remarques sur une construction syntaxique, sur une difficulté ou une nuance de l'expression, sur la démarche d'un raisonnement, sur les différences de l'expression d'une même idée en latin ou en français, sur des données historiques ou sur des considérations morales.

L'explication magistrale du texte tend à ériger celui-ci en modèle. Dans le texte se manifeste une forme, une perfection qu'il faut saisir pour pouvoir ensuite l'imiter. La description du texte révèle les règles intrinsèques du genre. La culture rhétorique de l'élève est constituée ainsi d'exemples et non de règles. L'induction des préceptes de l'art d'écrire à partir d'un modèle, plutôt que la référence à la théorie dans les manuels, est la démarche idéale de l'enseignement classique.

L'élève effectue pour sa part un travail de reproduction des modèles. Dans les classes de grammaire latine, les exercices typiques sont la *version* et le *thème*, exercices de traduction de textes modèles. Dans les classes de lettres, les exercices littéraires exploitent d'abord les genres simples : lettre, dialogue, description, portrait. Lorsque l'élève est d'âge à aborder les sujets d'ordre moral, les genres oratoires et les genres narratifs sont introduits. Dans les classes avancées, il pratique la dissertation et le discours historique, genres qui explorent le monde de l'intelligible.

Tout l'enseignement classique est ainsi concentré en définitive sur l'éducation du langage. Mais l'éducation du langage se veut aussi l'éducation de la pensée. Cultiver l'art de bien écrire et de bien dire, la perfection de l'expression, en un mot : l'éloquence, c'est développer les forces de l'esprit. C'est apprendre à concevoir l'idée juste et sûre qui permet de « produire par ses paroles et ses écrits un effet déterminé, puissant et ordonné<sup>17</sup> ». C'est également apprendre à juger de la valeur de ce qui est dit. La pratique des lettres éprouve donc le jugement, la rigueur et l'honnêteté intellectuelles. La future élite catholique conservera ces règles de travail scolaire comme règles de vie.

Malgré la tradition gréco-latine qui est au cœur du cours classique, l'étude des lettres françaises donne la pleine mesure de la méthode. Et malgré l'hommage rendu à l'antiquité, la littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle (en extraits bien choisis) rivalise avec celle du grand siècle dans la faveur des maîtres.

#### 3.1.4 *La vie collégiale*

La formule du pensionnat fait partie intégrante de la tradition de l'enseignement classique. On ne cessera jamais de la promouvoir. L'horaire qui règle toute la journée crée dans les collèges un milieu propice au respect de la discipline qui fortifie la morale. Les jeunes collégiens, même externes, doivent se distinguer de la population environnante. Le « costume » sera longtemps de rigueur ; les visites seront contrôlées ; les vacances seront soumises à un « règlement ». Parmi les habitudes de la maison figurent les exercices religieux quotidiens.

Le sentiment de communauté ainsi créé est mis au profit de l'éducation. En marge des classes, « l'académie », le cercle littéraire, la société historique fournissent l'occasion de manifester des talents oratoires devant ses confrères. L'émulation encouragée de la sorte est une autre tradition héritée des anciens collèges français.

#### 3.2 *Les critiques du cours classique*

Ayant triomphé des critiques de plus de trois siècles, l'enseignement classique semble pour ses partisans une valeur immuable. Ils peuvent afficher une assurance tranquille face à ceux qui critiquent « pour le plaisir d'être irrévérencieux<sup>18</sup> ». L'histoire leur a appris que les adversaires chevauchent toujours les mêmes montures, soit l'utilitarisme, soit l'anticléricisme. Cette réduction est sentencieuse mais exacte.

##### 3.2.1 *Les libéraux au XIX<sup>e</sup> siècle*

La critique de l'enseignement classique au XIX<sup>e</sup> siècle s'inscrit dans la critique libérale de la société coloniale. Les libéraux déplorent un enseignement qui forme des hommes « étrangers à l'esprit de leur siècle<sup>19</sup> ». Les deux thèmes

essentiels de leur critique sont la mauvaise éducation politique et l'absence de système d'enseignement secondaire public et laïque. Ils reprochent au collège-séminaire d'inculquer aux collégiens reclus un monarchisme anachronique et un préjugé anti-démocratique soigneusement préservé de toute lecture éclairante. Le collège produit de bons clercs, mais non de bons citoyens qui lutteraient pour la liberté et la prospérité républicaines. Par ailleurs, ils remarquent que l'enseignement secondaire donne des signes de fatigue. Les bacheliers parleraient et écriraient le français beaucoup moins bien que leurs parents (ce refrain ne vieillira jamais!). Les activités culturelles dans la province sont limitées parce que le monopole que l'Église s'est mérité dans le domaine de l'éducation grâce au bénévolat des prêtres laisse peu d'autres carrières pour les laïcs cultivés.

Ces critiques scandent l'histoire du Québec, mais leur influence véritable reste faible. Les propos qu'avançaient Louis-Antoine Dessaulles et l'Institut canadien dès 1850 ont été repris, sans plus de succès, par Louis Fréchette en 1892 et par Edmond de Nevers en 1899.

### 3.2.2 *L'avènement des sciences au niveau secondaire*

À partir de 1920, les collèges essuient le feu plus nourri des partisans des sciences. Ces nouvelles critiques pourront profiter de la modification des conditions de l'affrontement. En effet, les revendications idéologiques peuvent maintenant se réclamer des transformations économiques et sociales importantes que connaît l'époque de l'industrialisation massive, ainsi que d'une opinion publique consciente des nouveaux avantages que promet l'éducation. Aussi, les critiques sont eux-mêmes des éducateurs sinon des maîtres de collège, qu'il est plus difficile de discréditer. Contre ceux qui prêchent la confiance en la tradition classique intégrale, des universitaires font état de ses lacunes que signale le manque de candidats aux spécialisations scientifiques. La controverse se concentre cette fois sur le concept de « culture humaniste ».

Les partisans des sciences se proposent d'élargir ce concept. Le professeur Adrien Pouliot de l'université Laval entamera en 1929 une série d'interventions remarquées, d'autant plus

qu'elles ont lieu dans *L'Enseignement secondaire*, organe des collèges classiques. De son exposé, on peut retenir l'argument principal : au même titre que les humanités, les sciences sont des disciplines formelles qui sollicitent les diverses facultés de l'esprit. La même position avait été défendue, un peu plus tôt, par le frère Marie-Victorin :

**[...] nous croyons fermement à la valeur proprement « humaniste » d'un bon usage des sciences et de la méthode scientifique<sup>20</sup>.**

**Une culture de l'esprit qui reste exclusivement littéraire, tout aussi bien qu'une culture scientifique, ne peut décemment s'appeler culture générale.**

**[...] Vouloir limiter arbitrairement les contacts de l'esprit en formation à certains ordres de pensée, n'est-ce pas le déformer, le mutiler [...] ?<sup>21</sup>**

D'autre part, ces deux professeurs soutiennent que l'œuvre du scientifique est une valeur culturelle humaniste, au même titre que l'œuvre de l'artiste. Une introduction à cette dimension de l'œuvre de l'esprit doit concourir à la culture générale bien comprise.

Les partisans des sciences ne cherchent donc pas à argumenter contre l'enseignement classique, ni en marge des collèges. Ils insistent au contraire pour que soient conciliées la culture humaniste traditionnelle et la culture scientifique. La contribution des sciences à l'identité nationale plutôt qu'à l'influence assimilatrice de l'étranger, de même que la compatibilité de l'esprit scientifique avec le sentiment religieux, seront d'importantes justifications<sup>22</sup>. La concession tardive des collèges sur cette question sera la création en 1953 du cours « latin-sciences ».

### 3.2.3 *Les dernières réformes du cours classique*

Alors que le mémoire de la Fédération des collèges classiques de 1954 rejette toujours la spécialisation et l'introduction de matières à option au programme, le mémoire de 1962 envisage la multiplication des programmes d'enseignement des humanités dans la perspective des besoins propres aux élèves d'aptitudes différentes. Les nouvelles attitudes témoignent également de la reconnaissance définitive de la valeur de la culture « objective ». La culture formelle n'est plus seule à avoir droit de cité au collège. Cependant, ces projets seront sans grands lendemains. Pendant la période de

gestation des cegeps, on ne songera plus à maintenir les collèges privés, mais seulement à assurer une place importante aux humanités dans les nouveaux programmes d'études collégiales. En dépit des espérances initiales, les humanités glisseront bientôt de leur position de composante commune à tous les programmes pour figurer simplement comme une valeur égale à bien d'autres dans la culture polyvalente que l'époque moderne exige de la nouvelle jeunesse québécoise.

#### **4. Les fins et les moyens de l'enseignement classique**

Les collèges appuient leur action sur une théorie pédagogique qui allie la psychologie à la rhétorique. Cette théorie permet de structurer la personnalité de l'élève selon un modèle de la personnalité essentielle, idéale. Cependant, dans la mesure où les bacheliers ont bien intériorisé l'identité symbolique que leur propose l'enseignement, ils devront modeler leur action dans la société conformément à cette vision de l'homme, envers et contre le désordre que connaît la société à parfaire<sup>23</sup>. En définissant la personnalité idéale, le projet pédagogique poursuit une vision idéale de l'ordre social. La finalité de l'enseignement classique au Québec — c'est le propos de cette troisième section — se laisse bien aborder par ce biais.

La source de notre étude est l'ouvrage de Georges Courchesne, *Nos humanités*<sup>24</sup>. Paru en 1927, ce livre « contient des leçons qui ont d'abord été données aux élèves de l'École Normale Supérieure de l'Université Laval<sup>25</sup> ». Parce qu'il a eu une longue influence dans les milieux de l'enseignement secondaire et aussi parce que la réflexion y est pertinente et limpide, cet ouvrage porte un témoignage inestimable sur les temps de gloire de l'enseignement classique au Québec.

##### *4.1 Les fins sociales*

La définition des choses par leur « fin » est un vieux principe logique auquel Georges Courchesne ne se fait pas faute de recourir :

**La théorie catholique de l'éducation pose en principe que la fin principale et dernière de l'éducation, c'est la fin surnaturelle de l'homme, [...] tout homme**

**ayant comme vocation commune d'adhérer à son principe et de tendre vers sa fin, et comme vocation personnelle, de s'élever par là à un certain degré de sainteté correspondant à sa réalisation [...] <sup>26</sup>.**

Dans la recherche d'un devenir social, ce principe de finalité se subordonne les autres « fins » comme « moyens » :

**La théorie catholique de l'éducation soutient ensuite que la fin secondaire de l'éducation, c'est la position sociale à acquérir et que, dans l'ordre des rapports, cette dernière est subordonnée, comme moyen, à la fin principale <sup>27</sup>.**

Le parallélisme entre l'ordre moral (« vocation personnelle ») et l'ordre social (« position sociale ») qui se dégage de ces deux citations, de par le postulat des fins surnaturelles de l'homme, est surprenant. L'individu qui ignorerait tout des fins surnaturelles de son existence se conformerait néanmoins à cette éthique, car il œuvre à sa réalisation surnaturelle par le fait même qu'il occupe une position quelconque dans l'ordre social. La vérité de ce rapport doit se vérifier ultimement dans la concordance d'une échelle sociale et d'une échelle de la culture morale individuelle <sup>28</sup>.

Cependant, chez Courchesne, cette signification morale reconnue à la vie sociale s'exprime principalement dans le sens inverse : l'insistance porte sur la signification sociale de la vie morale. L'élève se consacre à l'acquisition d'une culture morale pour mieux s'acquitter de sa responsabilité individuelle envers son milieu, sa famille, sa nation et envers l'idéal de la charité inspirant les rapports sociaux <sup>29</sup> :

**La justice générale est une disposition constante de la volonté qui nous presse de respecter dans tous nos actes les exigences du bien commun. Elle a trait au bien du tout dont on fait partie, et elle tend à aider la société à réaliser sa fin, qui est la vertu de l'ensemble de ses membres <sup>30</sup>.**

Par exemple, c'est grâce à l'intensité de la personnalité morale de certains êtres exceptionnels que l'humanité progresse dans la voie de la civilisation <sup>31</sup>. Plus modestement, les hommes qui accèdent aux positions de direction exercent « une action morale directe sur les hommes <sup>32</sup> ». Les valeurs morales sont diffusées dans la société grâce à l'influence bienveillante de ces fortes personnalités, de cette élite d'« hommes d'action » qui ont reçu une éducation classique <sup>33</sup>. Le rapport entre le dirigeant et le subordonné, relation constitutive de la société dans son ensemble, est conditionné par l'admiration et le



respect que doit susciter la personnalité volontaire dans son entourage :

**L'élève de nos collègues [...] devra commander un groupe dans la société. Il sera donc utile [...] de faire voir que les meneurs d'hommes qui ont fait du bien ont toujours été gens d'empire sur eux-mêmes. [...] L'empire sur soi, l'énergie de la volonté, constitue une supériorité devant laquelle la foule s'incline<sup>34</sup>.**

Par conséquent, les inégalités observables dans la vie sociale ne font que manifester la disproportion des puissances morales des individus. L'inégalité des personnalités est inscrite dans la nature, plus exactement dans la nature humaine. Elles résultent des entraves rencontrées par chacun dans l'entraînement de sa volonté, cet adjuvant naturel de la vertu. Par exemple, « [...] c'est l'absence de frein sur les réactions d'instinct qui expliquerait l'inhabilité des femmes à commander<sup>35</sup> ». Puisque la misère sociale résulte du manquement, trop répandu, aux obligations de la charité, seul le perfectionnement de la personnalité de chacun (et non les jeux de force de l'action collective) résoudra le problème. Dans la théorie catholique de la société, la promotion sociale est fonction du dévouement actif à cet idéal.

Malgré l'action déterminante qu'exerce la vie morale sur la vie sociale, le développement moral reste sujet aux influences du milieu. La situation matérielle des élèves privilégiés, parce qu'elle favorise l'égoïsme, entrave la culture de la vertu<sup>36</sup>. L'aisance des milieux fortunés, en règle générale, n'est pas un cadre propice à la pratique des vertus. Les personnalités faibles surtout doivent s'en méfier et ne pas trop rechercher une ascension sociale qui taxera démesurément leurs ressources culturelles et héréditaires<sup>37</sup>. Les dynasties, les fortunes durables, ne se maintiennent que grâce aux vertus longuement cultivées dans ces grandes familles<sup>38</sup>. Par ailleurs, une situation humble fait tout autant appel au sens chrétien du dévouement à la collectivité. La femme, destinée à œuvrer modestement dans la famille, n'est pas vouée pour autant à une vie de l'esprit moins intense. Au contraire, « [...] la bonté qui se dévoue est une forme supérieure de l'intelligence<sup>39</sup> ». La situation sociale la plus sûre, celle qui unit le mieux l'exercice des vertus en société et l'humilité matérielle qui les favorise, est celle du religieux, particulièrement celle des

ordres religieux réguliers<sup>40</sup>. Les jeunes collégiens y sont évidemment invités avec ardeur.

Dans l'ensemble, la vision de l'ordre social fait appel à deux formulations divergentes, sinon contradictoires. Fondamentalement, un rapport de conformité est posé entre l'échelle des positions d'autorité dans la société et l'échelle de perfection de la personnalité. Toutefois, selon la nature même de l'éducation au collège, la personnalité n'est pas en fait actualisée dans un rôle social mais bien dans la maîtrise individuelle d'une pratique culturelle. Il devient donc nécessaire d'infirmier la proposition initiale de façon à préserver la validité et l'efficacité sociale de l'échelle des pratiques culturelles en dépit des cas fréquents où l'accession aux positions dominantes dans la société n'a pas exigé la formation culturelle et morale officielle. Ainsi, l'échelle sociale devient aussi amorale, ou bien voie de perte morale, lorsqu'on la gravit sans s'être procuré la sanction culturelle qu'elle exige. Les appels à la création d'une classe d'hommes d'affaires « cultivés », et la prétention du cours classique d'être une préparation efficace aux carrières scientifiques, surgissent en réaction à l'insolence du pouvoir social qu'ont acquis ces carrières qui ne doivent rien à la culture classique. L'éducation acquise au collège doit se présenter comme le facteur déterminant de tout succès en société : même les agriculteurs, soutiendra-t-on, deviendraient plus prospères s'ils se donnaient une formation classique.

#### 4.2 *Les fins individuelles*

L'ordre social idéal trouve donc son fondement dans l'homme volontaire qui sait inspirer à chacun le sentiment de responsabilité envers le bien commun. De même, l'ordre de la personnalité volontaire s'appuie sur la référence à une figure idéale, à un modèle de perfection, à une personnalité transcendante. La responsabilité de l'individu envers cet idéal devient alors l'expression plus immédiate, plus essentielle, de l'engagement de l'homme envers la société. La culture de la personnalité tient lieu de fin sociale. L'éducation n'est pas vécue comme préparation à la vie en société, mais bien à la vie intérieure, morale et spirituelle qui la fonde.

La volonté se cultive en opposant constamment la personnalité idéale à la personnalité naturelle :

**[...] le but ou l'idéal de l'éducation chrétienne doit être la restauration dans chaque sujet de la rectitude morale ou de l'équilibre psychologique [...]. Le point d'appui de cet équilibre du tempérament et du caractère se [trouve] dans la volonté à la lumière de la foi, et sous l'empire de la charité, elle se [tient] sous la dépendance de l'idéal divin** <sup>41</sup>.

En accord sur ce point avec les théories de la psychologie de l'époque <sup>42</sup>, la théorie de l'éducation classique se représente l'acquisition du « caractère » comme l'imposition de l'ordre sur l'anarchie des facultés inférieures, affection, sensibilité, imagination, qui relèvent du « tempérament ». Or la volonté, pour s'exercer, doit s'appuyer sur des motifs supérieurs, sur la conscience des fins idéales. Ainsi,

**[...] le premier devoir des éducateurs est d'inculquer dans l'âme de l'élève un ensemble de principes directeurs où le jeune homme pourra trouver des jugements de valeur pour la gouverner de son activité volontaire** <sup>43</sup>.

Les principes de la volonté participent des vérités sur-naturelles. La morale positiviste n'assure que la préservation de la vie, la gestion des tensions psychiques, alors que c'est bien la perfection de la vie, la quête du bonheur absolu, que l'homme ressent comme sa véritable fin. Cette dimension chrétienne qui complète l'imparfaite morale de la conservation fournit également à la psychologie l'explication de l'emprise qu'acquiert la volonté sur la nature animale, instinctuelle de l'homme :

**La loi de la vie, c'est que dans un être vivant il faut regarder au sommet de sa vie, à sa caractéristique, et lui subordonner tout le reste. Or dans l'homme la caractéristique, l'élément supérieur, est la raison, et dans l'homme régénéré, c'est la raison guidée par la foi. La raison ainsi éclairée, dictant la conduite à tenir et dominant ainsi les énergies inférieures, c'est la conscience** <sup>44</sup>.

L'éducation classique consiste ainsi à subordonner à l'idée morale chacune des facultés hiérarchiquement inférieures de la personnalité. Elle doit composer premièrement avec la vie des sens qui s'épanouit chez les plus jeunes. On peut compter alors dans la personnalité sensitive, sur « l'éveil du sens de la beauté, [qui] peut permettre [...] d'induire en moralité la sensibilité de l'étudiant <sup>45</sup> ». Quoique à cet âge la volonté fait encore défaut, la discipline du travail et la routine de la vie en collège y suppléeront en imprimant la précieuse habitude

d'agir contre les penchants à l'oisiveté, toujours dangereuse. Le sens de l'honneur naissant aidera le jeune étudiant à ne pas fléchir sous la discipline, et à « donner à son obéissance le caractère libérateur qu'elle doit avoir <sup>46</sup>», car la discipline joue temporairement le rôle qu'assumera la conscience, grâce à laquelle les hommes « se libèrent de l'instinct, s'appartiennent à eux-mêmes [sic] <sup>47</sup>». À l'âge de l'éveil des facultés de la pensée abstraite, la raison peut se saisir de l'idéal de la vie chrétienne et reconnaître dans le manquement à l'idéal le péché, expression du besoin naturel de l'ordre. Contre le péché, la volonté naissante se découvrira déficiente, ce qui l'amènera à désirer le secours surnaturel de la grâce. La foi, principe humain de la grâce, s'harmonise ainsi avec la raison dans la quête de l'ordre.

Le but de l'enseignement est donc atteint quand le processus du développement de la personnalité provoque cet appel à la grâce. Avec son secours, toutes les facultés naturelles peuvent être mises au service de la vertu :

**Et pour que cette éducation soit efficace, il faudra retenir que la grâce tient compte de la nature, qu'elle la corrige mais ne la détruit pas, [...] que si nous avons des moyens surnaturels de rétablir l'équilibre de nos tendances, ce sera à la condition d'utiliser les moyens naturels en les surnaturalisant <sup>48</sup>.**

En somme, quoique la fin principale de l'éducation — et de l'homme — demeure l'acquisition des vertus surnaturelles, sa fin pratique devient l'épanouissement des facultés naturelles. Une éducation essentiellement morale et spirituelle a dû se présenter comme l'agent de l'épanouissement de la raison, de l'imagination et de la sensibilité. Ainsi, la formulation des fins individuelles de l'éducation exploite elle aussi deux idées divergentes. Alors que le postulat de base pose que la formation morale de l'homme volontaire résulte de l'intervention surnaturelle, l'action pédagogique elle-même se fonde plutôt sur le rôle de l'évolution naturelle de la personnalité, qu'elle s'efforce de favoriser, dans l'accession à la conscience morale. Cependant, puisque la théorie de l'enseignement classique fixe comme objectif à l'éducation une intervention surnaturelle qu'on ne saurait commander ni contrôler, cette éducation ne peut être tenue responsable de l'éventuel insuccès de l'élève.

### 4.3 *Les moyens linguistiques et littéraires*

La théorie de l'enseignement classique fait état d'une relation naturelle, qu'on entend exploiter, entre l'éducation morale et l'éducation du langage. Elle favorise la culture purement « formelle », affranchie des contraintes de la connaissance concrète de quelque objet de savoir, pour que l'esprit soit structuré exclusivement par la logique inhérente au langage. Conçues comme « l'éducation de la pensée par le langage<sup>49</sup> », les humanités « présentent le cours de logique le plus naturel et fournissent aux facultés secondaires le meilleur entraînement à leur donner<sup>50</sup> ». Cependant l'entraînement verbal vise spécifiquement l'acquisition de la manière de penser qui supporte la morale : « [...] la première condition d'une bonne morale est de bien penser<sup>51</sup> ». Ainsi le langage est tenu pour une entité morale, ou du moins pour la virtualité de la nature humaine essentielle.

D'autre part, la connaissance du langage vaut également comme connaissance virtuelle du monde. Cette connaissance s'avère plus complète et plus sûre que celle qui résulte de l'observation ou des études scientifiques. Car la réflexion sur le langage lui-même est la démarche heuristique la plus diversifiée :

**L'effort de traduction, de l'imitation et de la création personnelle met en exercice l'intelligence, la volonté, la mémoire, l'imagination, la sensibilité. Toutes ces facultés entrent en activité sur les données réelles qu'il faut lentement trouver sous les mots anciens [...]. [Ainsi] on fait comprendre peu à peu la profonde harmonie des mots, des idées et des choses<sup>52</sup>.**

Au contraire de l'érudition, qui ne concerne que la mémoire, la connaissance fait appel au jugement, qui est le garant de la valeur et de la vérité du savoir. Or les humanités apprennent justement la manière de posséder, de détenir le savoir :

**L'effort du maître doit tendre à rendre l'élève capable de juger sainement, d'avoir un goût sûr, de critiquer avec discernement, d'admirer ce qui est admirable, de rire de ce qui est ridicule. Pour cela, le procédé qui a fait ses preuves, c'est d'étudier [...] la langue<sup>53</sup>.**

Pour communiquer à l'élève cette manière de savoir, l'enseignement classique ne trouvera jamais mieux que de faire appel aux chefs-d'œuvre de la littérature.

Dans les grandes œuvres littéraires, on trouve les modèles du jugement. L'élève les fréquente en y cherchant non pas une « doctrine de vie », mais une « doctrine sur l'art de penser et de s'exprimer de façon puissante et ordonnée<sup>54</sup> ». Elles enseignent « le langage de la raison droite<sup>55</sup> » qui amène l'esprit à accueillir les vérités tant naturelles que surnaturelles. En effet, ces œuvres profanes, parfois païennes, prouvent néanmoins que l'exercice honnête des facultés dominées comme il se doit par la raison amène naturellement l'esprit à la foi<sup>56</sup>. La stratégie pédagogique dans l'enseignement littéraire, nous l'avons vu (section 3.1.3), fonde l'apprentissage sur l'induction des préceptes plutôt que sur les règles préétablies. C'est le modèle à imiter qui est le véritable maître de l'élève. On présuppose donc que les œuvres littéraires, analogues en cela à l'horaire et à la discipline de la vie collégiale, valent comme « moyens pratiques d'inculquer en quelque sorte à l'être physique la sensation de l'ordre<sup>57</sup> ». À force d'observation et de reproduction se développe l'habitude de la pensée saine, équilibrée et vertueuse. Il n'en demeure pas moins que les préceptes ont été eux-mêmes élaborés dans une « théorie des belles-lettres » qui sous-tend la lecture des œuvres particulières à l'enseignement classique.

Les préceptes expriment « la conception classique de la beauté, issue de l'ordre et régnant sur toutes les puissances humaines<sup>58</sup> ». De façon générale, ils définissent la beauté en art comme la manifestation de l'équilibre de l'esprit puissant, celui où la raison soutenue par la foi domine les facultés inférieures. La réussite esthétique traduit alors la rectitude morale de l'artiste. Par exemple, quand un écrit exploite l'image d'une façon excessive ou quand la recherche de « l'effet » n'est pas subordonnée à l'expression d'une idée centrale claire et cohérente, il trahit chez l'auteur la prédominance de l'imagination sur la raison. Ainsi l'œuvre immorale n'est pas seulement celle qui avance des idées libertines. Celle qui cultive l'image, la musicalité, la péripétie excessive ou le contraste grotesque comme autant de valeurs suffisantes en soi déforme l'esprit du lecteur, lui fait faire l'expérience intime du désordre de la personnalité. Du chef-d'œuvre, on exige que les données diverses se rejoignent dans l'unité de

l'inspiration, et que la connaissance sensitive étaye la connaissance intelligente et raisonnée de l'objet.

La connaissance de l'ordre qu'aura le collégien sera longtemps strictement pratique. Elle ne deviendra spéculative qu'avec l'introduction des études philosophiques, au terme des études littéraires. En s'exerçant au savoir-faire rhétorique, le jeune esprit s'est plié aux lois de la raison naturelle. Il revient à l'esprit mûr de prendre une connaissance formelle de ces lois qui l'habitent :

**Quand ils liront que bien écrire, c'est à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre, un commentaire adroit les mènera jusqu'à l'unité foncière de leur être. Ils verront que leur formation n'est pas l'œuvre fragmentaire d'artisans qui travailleraient en eux des facultés séparées par des cloisons étanches, mais le résultat harmonieux d'une action concertée sur des puissances dont la connexion est intime, et dont la perfection ou l'imperfection se répercute jusqu'aux limites extrêmes de la personnalité**<sup>59</sup>.

L'inévitable sentiment d'imperfection influencera la réflexion sur l'univers, et surtout l'action « dans le monde ». Il s'y traduira en nostalgie de l'ordre.

*Université Laval*

#### Notes

- <sup>1</sup> Si l'expression « collège classique » est véritablement, comme certains le jugent, un « québécoïsme », il serait sûrement « de bon aloi ». Cette institution est une réalité propre à son milieu.
- <sup>2</sup> Claude Galarnreau, *Les Collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978, 278 p.
- <sup>3</sup> Cette anomalie a inquiété au moins un docteur en droit canonique. Voir René Bounadère, *Justification historique des petits séminaires de la province de Québec*. Thèse de doctorat en droit canonique, université Laval, 1945, 222 p.
- <sup>4</sup> Voir Nicole Gagnon, « L'idéologie humaniste dans la revue *L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE* », *Recherches sociographiques*, vol. IV, n° 2, mars-août 1963, p. 167-200.
- <sup>5</sup> Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, 2 vol., Montréal et Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971, Tome II, p. 145 ; et Lionel Groulx, *L'Enseignement français au Canada*, 2 vol., Montréal, Librairie d'action canadienne-française, 1931, Tome I, p. 268.
- <sup>6</sup> Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 145.
- <sup>7</sup> Honorius Provost, *Historique de la faculté des arts de l'université 1852-1902*. Thèse (M.A.), Québec, université Laval, p. 36.

- <sup>8</sup> Claude Galarneau, *op. cit.*, p. 44.
- <sup>9</sup> Pierre Savard, « La vie du clergé québécois au XIX<sup>e</sup> siècle », *Recherches sociographiques*, vol. VIII, n<sup>o</sup> 3, p. 263-264.
- <sup>10</sup> *Ibid.*, p. 270.
- <sup>11</sup> Rémi Savard, et al., *L'Orientation des finissants dans les collèges classiques du Québec*, Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'université Laval, p. 10.
- <sup>12</sup> Arthur Tremblay, *Les Collèges et les écoles publiques : conflit ou coordination*, Québec, Presses de l'université Laval, 1954, p. 15-16.
- <sup>13</sup> Claude Galarneau, *op. cit.*, p. 66.
- <sup>14</sup> *Ibid.*, p. 69.
- <sup>15</sup> *Ibid.*, p. 63-65.
- <sup>16</sup> À ce sujet, voir notre section 4.2.
- <sup>17</sup> Georges Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'École Normale, 1927, p. 282.
- <sup>18</sup> *Ibid.*, p. 255.
- <sup>19</sup> L.-A. Dessaulles, *Six lectures sur l'annexion du Canada aux États-Unis*, New York, Johnson Reprint Corporation 1968, p. 186.
- <sup>20</sup> Frère Marie-Victorin, « La science et nous », *La Revue trimestrielle canadienne*, vol. XII, décembre 1926, p. 429.
- <sup>21</sup> *Ibid.*, p. 426. Passage cité par Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 228.
- <sup>22</sup> Cette question a été étudiée par Nicole Gagnon, *op. cit.*, p. 167-200.
- <sup>23</sup> La proposition selon laquelle les rapports sociaux résultent de l'acculturation (plus ou moins accomplie) opérée par l'école est loin d'aller de soi : nous en sommes conscient. La théorie de l'enseignement classique est particulièrement vulnérable devant la critique sociologique de l'éducation. Cet exposé, pour sa part, respecte l'illusion de l'intentionnalité du projet social de l'éducation, et présente le projet éducatif des collèges tel qu'il fut formulé et vécu.
- <sup>24</sup> Georges Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'École Normale, 1927, XVI — 720 p.
- <sup>25</sup> *Ibid.*, p. VII.
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p. 10.
- <sup>27</sup> *Ibid.*, p. 11.
- <sup>28</sup> Or l'industrialisation portera atteinte à la dominance des carrières professionnelles dites « libérales » au profit des nouvelles carrières techniques et scientifiques. La crise de l'enseignement classique au XX<sup>e</sup> siècle n'a pas de cause plus importante que cette incapacité d'assurer l'accès des nouvelles carrières dominantes aux finissants.
- <sup>29</sup> Voir Georges Courchesne, *op. cit.*, p. 180 et p. 369.
- <sup>30</sup> *Ibid.*, p. 362.
- <sup>31</sup> Voir *ibid.*, p. 97-98.
- <sup>32</sup> *Ibid.*, p. 284.
- <sup>33</sup> *Ibid.*, p. 284-285.
- <sup>34</sup> *Ibid.*, p. 75.
- <sup>35</sup> *Ibid.*, p. 75-76.
- <sup>36</sup> Voir *ibid.*, p. 673.
- <sup>37</sup> *Ibid.*, p. 683.



- <sup>38</sup> Voir *loc. cit.*
- <sup>39</sup> *Ibid.*, p. 693.
- <sup>40</sup> *Ibid.*, p. 673.
- <sup>41</sup> *Ibid.*, p. 116.
- <sup>42</sup> *Ibid.*, p. 68 ss.
- <sup>43</sup> *Ibid.*, p. 667. C'est Courchesne qui souligne.
- <sup>44</sup> *Ibid.*, p. 72.
- <sup>45</sup> *Ibid.*, p. 32.
- <sup>46</sup> *Ibid.*, p. 143.
- <sup>47</sup> *Ibid.*, p. 136.
- <sup>48</sup> *Ibid.*, p. 121.
- <sup>49</sup> *Ibid.*, p. 319.
- <sup>50</sup> *Ibid.*, p. 283.
- <sup>51</sup> *Ibid.*, p. 246.
- <sup>52</sup> *Ibid.*, p. 283.
- <sup>53</sup> *Ibid.*, p. 441.
- <sup>54</sup> *Ibid.*, p. 357.
- <sup>55</sup> *Loc. cit.*
- <sup>56</sup> *Ibid.*, p. 532-533.
- <sup>57</sup> *Ibid.*, p. 234.
- <sup>58</sup> *Loc. cit.*
- <sup>59</sup> *Ibid.*, p. 236. Courchesne cite ici Ponocratès d'après la revue *L'Enseignement secondaire*, juin 1924.