

Recherches sociographiques



Sécularisation et modernité: les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970

Paul-André Turcotte

Volume 30, numéro 2, 1989

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056439ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056439ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turcotte, P.-A. (1989). Sécularisation et modernité: les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970. *Recherches sociographiques*, 30(2), 229–248. <https://doi.org/10.7202/056439ar>

Résumé de l'article

Dans l'entre-deux-guerres, des congrégations masculines lancent le projet d'un enseignement secondaire public donnant accès à l'université, pour ainsi produire les compétences nécessaires à la reconquête canadienne-française de l'économie. Elles redéfinissent alors un nationalisme, imprégné de religion, en fonction de la modernisation «technoscientifique». Ce faisant, elles entrent en conflit avec les collèges classiques, et ce, jusqu'à la réforme scolaire étatique de 1964. En même temps, elles ont dû composer avec la sécularisation à laquelle elles ont contribué et résisté tout à la fois.

SÉCULARISATION ET MODERNITÉ : LES FRÈRES ÉDUCATEURS ET L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC, 1920–1970

Paul-André TURCOTTE

Dans l'entre-deux-guerres, des congrégations masculines lancent le projet d'un enseignement secondaire public donnant accès à l'université, pour ainsi produire les compétences nécessaires à la reconquête canadienne-française de l'économie. Elles redéfinissent alors un nationalisme, imprégné de religion, en fonction de la modernisation « technico-scientifique ». Ce faisant, elles entrent en conflit avec les collègues classiques, et ce, jusqu'à la réforme scolaire étatique de 1964. En même temps, elles ont dû composer avec la sécularisation à laquelle elles ont contribué et résisté tout à la fois.

Des mesures pour contrôler l'économie du Québec, des initiatives gouvernementales aux effets durables, un bouillonnement culturel sans précédent, l'affaiblissement d'une certaine tradition teintée de religion, l'ascension sociale du fonctionariat étatique et d'une bourgeoisie industrielle francophone : voilà autant de faits marquants de la société québécoise des années soixante ! Le discours politique, médiatique et savant les a interprétés, dans une même voix, comme l'entrée dans une modernité jusque-là refusée au Québec par ses instances catholiques et ses organismes auxiliaires. Notre société aurait enfin pu se mettre au diapason de l'Occident, sur tous les plans, grâce à l'avènement de l'État moderne et des compétences à son service. Pour cela, il aurait fallu en finir avec le nationalisme traditionnel, culturaliste et passiviste à l'image de son définisseur, l'Église catholique. Elle aurait dû être reléguée au domaine strictement religieux, après avoir exercé une emprise décisive, plus que séculaire, spécialement sur l'éducation, la santé et l'assistance sociale.

Cette perspective renvoie à la sécularisation, processus collectif pour se détacher des symboles et des structures de la religion dominante dans une société

donnée. (P. BERGER, 1973 : 85-89, 172-175.) Ainsi entendue, la sécularisation rejoint les appels au pluralisme des critiques sociaux de l'après-guerre qui deviendront, pour la plupart, agents de la Révolution tranquille des années soixante. Les ruptures engagées alors ont été présentées le plus souvent comme décisives et sans précédent. D'où les discours univoques, soudés à l'événement (même dans les sciences sociales), où la religion est réduite à l'administration institutionnelle du sacré ou au « reflet » marxiste. Les quelques opposants à cette vision unidimensionnelle ne réussiront pas à s'imposer dans une société alors tout occupée à s'affirmer contre « l'insularisation » économique, politique et culturelle dans l'ensemble nord-américain. (M. FOURNIER, 1986.)

C'est dans ce contexte que se situe notre étude de l'enseignement secondaire public des frères éducateurs au cours du dernier demi-siècle. (G. CROTEAU, 1971.) Au carrefour de courants traversant l'Église et la société, ils vont tenter, au lendemain de la Première Guerre mondiale, de conjuguer la culture traditionnelle, imprégnée de religion, à la modernisation (urbanisation, industrialisation et introduction massive du savoir technique et scientifique). Le nouveau projet éducatif des frères se fraie un chemin au travers des conflits avec les instances décisionnelles supérieures (civiles et religieuses). Les congrégations ne cessent de revendiquer plus d'autonomie dans un système d'enseignement en voie de centralisation bureaucratique. Bien que dotées d'un statut particulier dans l'Église et l'État, elles doivent se soumettre au droit général et aux règlements particuliers de l'une et de l'autre. (J. SÉGUÉ, 1984.) Leurs efforts pour reformuler les normes de la socialisation ethnoreligieuse vont se heurter aux intentions monopolisatrices des autorités supérieures, au sommet, et au désenchantement de la société, à la base. La religion est au centre d'un processus de « pluralisation » auquel les congrégations participent tant par leur inscription dans la modernité que par la résistance qu'elles opposent à ses effets inattendus et jugés délétères.

La religion sera considérée ici comme un *fait social total*, au sens de Marcel Mauss. Elle comprend un corpus doctrinal et disciplinaire autant que des groupements particularisés ; son action et son influence s'étendent au-delà de la gestion du sacré pour tisser des rapports complexes avec la sécularité. Dans l'espace québécois, ces relations recourent l'affrontement de la tradition à la modernité et celui des acteurs religieux entre eux. En conséquence, les ruptures des années soixante n'ont rien de subit, et la composition sociale antérieure, rien de monolithique.¹

1. Nous avons dépouillé les archives de la Fédération des frères éducateurs (AFFE), déposées, avec celles des Clercs de Saint-Viateur canadiens, au 7400 boulevard Saint-Laurent, à Montréal. Elles vont de la fin de la Première Guerre mondiale jusqu'au début des années soixante-dix. Quinze cartons et deux classeurs renferment procès-verbaux, dossiers sur des points particuliers, correspondance

A) Enjeux du cours primaire supérieur des années 1920

En 1920, sept congrégations enseignantes² de la région métropolitaine se mirent d'accord sur un programme du primaire supérieur, ou secondaire public,³ qui rompait avec l'enseignement commercial pratiqué jusque-là — lequel débouchait directement sur le marché — pour mettre de l'avant une formation dite « théorique » préparant aux carrières scientifiques, industrielles et polytechniques de niveau supérieur. L'introduction du latin, en 1923, allait permettre aux finissants d'envisager aussi l'accès à d'autres professions. Le nouveau programme fut d'abord mis à l'épreuve à l'école Saint-Louis du Mile End. Parmi les premiers finissants, sept furent admis en Rhétorique au Collège de Rigaud et se classèrent parmi les premiers aux examens du baccalauréat de l'Université de Montréal. En 1928, deux anciens de l'école reçurent respectivement une licence et un baccalauréat en sciences commerciales. Par la suite, six compteront au rang des meilleurs étudiants de l'École polytechnique (qui avait modifié ses conditions d'admission en conséquence), un autre sortira premier de sa promotion en pharmacie et d'autres encore réussiront bien à l'École des Beaux-Arts ou à l'Université d'Ottawa. (G. CROTEAU, 1971 : 97.)

L'objectif des frères éducateurs répondait à des besoins circonstanciés. Durant les années vingt, le processus d'urbanisation était déjà irréversiblement engagé : la proportion urbaine de la population québécoise avait déjà atteint 48 % en 1911 et 56 % en 1921 ; elle serait de 63 % en 1931. Or, les villes d'accueil, et particulièrement Montréal, manquaient de maisons d'enseignement pour contenir le flot des nouveaux. Il fallait surtout en ériger à l'intention des jeunes francophones, majoritairement fils et filles d'ouvriers, de petits commerçants et d'artisans. De surcroît, l'enseignement privé des humanités classiques n'était pas à la portée

active et passive, transcriptions de conférences, coupures de journaux, et publications externes et internes. Outre des entrevues, nous avons pris connaissance de documents des Archives de la Commission des Écoles catholiques de Montréal (A.C.É.C.M.), de celles du Comité catholique (AMEQ), de la Centrale de l'enseignement du Québec (ACEQ), de la Fédération des collèges classiques (A.F.C.C.) et, parmi les congrégations, principalement des Clercs de Saint-Viateur de Montréal (A.C.S.V.M.) et des frères des Écoles chrétiennes de Québec (AFECQ). Nous allons nous en tenir aux références archivistiques principales ; pour le détail, nous renvoyons à la note 3 de notre rapport de recherche. (TURCOTTE, 1986.)

2. Ce sont les Clercs de Saint-Viateur (c.s.v.), les frères de l'Instruction chrétienne (f.i.c.), les frères du Sacré-Cœur, les frères Maristes (f.m.s.), les frères de Saint-Gabriel, les frères de Sainte-Croix et les frères de la Présentation. Signalons que les frères des Écoles chrétiennes (f.é.c.) ont procédé, de leur côté, à des essais similaires à ceux des congrégations mentionnées, postérieurement et pour leurs écoles privées.

3. À l'origine, le cours primaire supérieur comprenait les 9^e, 10^e et 11^e années, après les 7^e et 8^e années du cours complémentaire. Signalons que l'appellation « secondaire » est réservée officiellement aux humanités classiques jusqu'en 1956 ; bien avant cette date toutefois, elle désigne l'enseignement public dans les archives consultées.

financière des familles souvent nombreuses et les collègues ne pouvaient simplement pas accommoder toute la clientèle apte aux études secondaires et supérieures. Il était donc difficile de dépasser le cap des études élémentaires.⁴

D'autre part, à la fin de la Première Guerre mondiale, il n'y avait que dans le périmètre québécois où le français avait encore véritablement droit de cité. L'industrialisation avait permis d'enrayer l'émigration francophone vers les États-Unis, mais les grandes entreprises à capitaux anglo-canadiens et américains avaient éliminé les ateliers canadiens-français, tandis que l'ensemble de la structure socio-économique basculait : l'agriculture, qui représentait 37 % de la production en 1920, ne comptait plus que pour 10 % en 1940, alors que les manufactures étaient passées de 38 % à 64 % ; le nombre d'ouvriers, de 129 000 en 1901, atteignait 291 000 en 1931. (J. HAMELIN et J. PROVENCHER, 1987 : 119-123.)

Dans ce contexte inquiétant, les frères enseignants crurent devoir s'employer à l'avancement de la nation canadienne-française. Pour eux, il passerait par l'appropriation des moyens détenus par la majorité anglo-saxonne, tels que la maîtrise de l'anglais et du savoir « technicoscientifique », par la prise en charge de l'urbanité (donc, la différenciation de la ville et de la campagne) et par l'affirmation du français sur le terrain économique, grâce à la constitution d'une classe commerçante et industrielle cultivée aussi bien dans les choses de l'esprit que dans la gestion des affaires. Et plutôt que de rester réservée à une élite minoritaire, l'éducation supérieure devait être accessible aux jeunes issus des classes populaires : d'où le choix de l'école Saint-Louis du Mile End, un quartier ouvrier et commerçant de la métropole, pour mettre en marche l'expérience pilote. Sur plus d'un front, les frères rencontrèrent de l'opposition.

Un enseignement pour les régions urbaines et un autre pour les régions rurales, par exemple, ne risquaient-ils pas d'accélérer l'exode des campagnes et de compromettre les valeurs traditionnelles ? Ce à quoi les frères éducateurs objectaient qu'il valait mieux freiner la prolétarianisation d'une main-d'œuvre soumise à des patrons étrangers que de pleurer une urbanisation aux facteurs multiples et incontrôlables ; au lieu de chanter les vertus de la vie campagnarde, ils en relevèrent les inconvénients, comme la dureté du travail à la ferme et sa maigre rémunération. Aux autorités diocésaines qui les soupçonnaient de vouloir profiter des richesses de la ville en refusant de donner des services bon marché dans les régions rurales, les frères rétorquèrent que l'enrichissement collectif et individuel des Canadiens français n'était pas un vice et accompagnerait leur implantation sur le terrain industriel urbain. (AFFE, 1920a ; LAFONTAINE, 1920.)

4. La C.É.C.M. ne comptait guère plus de 30 000 élèves en 1917 et 79 536 pour l'année 1920-1921. De plus, en 1920, plus de 94 % des élèves inscrits abandonnèrent le primaire avant la septième année. (A.C.É.C.M., 1927 : 6-7 et 14.)

En accordant une grande importance à l'apprentissage de l'anglais, surtout de la conversation et de la terminologie des affaires, les instigateurs du nouveau programme furent accusés par M^{gr} François-Xavier Ross, l'abbé Lionel Groulx et leurs sympathisants d'angliciser la population ; ce contre quoi on faisait valoir la nécessité du bilinguisme, non seulement pour s'insérer dans les rouages de l'industrie et du commerce, mais encore pour renforcer un patriotisme désormais plus conscient de sa différence culturelle. D'ailleurs, les congrégations prirent des mesures pour inverser le mouvement d'anglicisation, en accord sur ce point avec les nationalistes de tout poil : sur les vingt-six heures de classe hebdomadaires, huit étaient réservées au français, soit près du tiers comparativement à 15% pour l'anglais ; les Clercs de Saint-Viateur, suivis par d'autres ordres, enseignèrent la comptabilité bilingue plutôt qu'exclusivement anglaise, à l'encontre des recommandations de l'inspecteur Cuddihy de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) ; les frères décidèrent enfin, d'un commun accord, de ne s'approvisionner que chez des fournisseurs canadiens-français, sans aller toutefois jusqu'à fermer la porte à ceux dont la raison sociale était anglaise. (AFFE, 1919 : 1 ; 1921 : 2-3 ; L'Association de La Salle, 1921.)

Le français, l'histoire, la religion et la bienséance, noyau de la socialisation dans l'identité culturelle francophone, transmettaient le sentiment patriotique. Ainsi le français exigeait-il une maîtrise aussi parfaite que possible, au titre de véhicule privilégié de notre singularité. L'histoire rappelait les hauts faits et les vertus d'ancêtres découvreurs et défricheurs pour inciter les jeunes à poursuivre l'œuvre de civilisation, l'avancement de la nation. Cette matière se conjugait à la religion qui avait pour mission de combattre les superstitions et l'ignorance des réalités surnaturelles, de dégager le sens providentiel de l'histoire humaine (et particulièrement nationale) et de définir le modèle des comportements et des attitudes spécifiquement catholiques : d'où son lien avec la bienséance au sens d'instruction civique. Ces enseignements, y compris la géographie, étaient regroupés sous le bloc des matières *invariables*, commun à toutes les écoles. Les autres (anglais, sciences et mathématiques) pouvaient être adaptées selon les régions et les apports cognitifs.⁵

L'importance quantitative revenait aux mathématiques et aux sciences, qui occupaient respectivement 15% et 20% du temps. Les maîtres, dont l'enseignement suivait les manuels américains, se faisaient l'honneur d'être à la fine pointe des connaissances. La formation scientifique allait d'ailleurs prendre de plus en plus d'ampleur, d'autant qu'elle remportait l'assentiment général (élèves, parents, curés, commissaires d'école et associations professionnelles).

5. René FANDRICH (1934) a étudié l'ensemble du programme du primaire supérieur canadien, en comparaison avec ses homologues français et suisse. Georges CROTEAU (1971 : 78-83) a dressé le détail de chacun des segments du programme et la liste des manuels scolaires correspondants.

L'attrait pour le latin poussa l'école Saint-Louis à l'inscrire à son programme : n'était-il pas le fondement d'une noblesse franco-catholique qui devait s'affirmer jusque dans les affaires et en rehausser la dignité? Par incidence, l'amour de l'Église s'en trouverait renforcé, comme aimait le rappeler le pape lui-même. Fort de ces arguments, on se disait que le nouveau secondaire des frères valait bien celui des *high schools*. (G. CROTEAU, 1971 : 64-68.)⁶ Enfin, l'accès élargi aux institutions supérieures d'éducation, jusque-là surtout réservées aux enfants des classes bourgeoises et aux futurs membres du clergé, promettait aux couches inférieures une promotion socio-économique sans précédent qui élèverait l'ensemble de l'ethnie canadienne-française.

L'option prise en faveur de la réconciliation des Canadiens français avec l'américanité environnante menaçait la position des élites héritée de la structure sociale québécoise du siècle précédent. Cette option n'était peut-être pas non plus étrangère au fait que, parmi ses principaux initiateurs, deux étaient originaires de l'ancienne grande Louisiane (le Centre-Ouest américain) et avaient une vision continentale : Wilfrid Coderre, né à Vulcan, dans le Michigan, en 1884, et Édouard-Charles Piédalue, à Mead, dans le Nebraska, l'année suivante. Peut-être plus « populistes » pour la même raison, ils entendaient en même temps profiter de l'occasion pour hausser le prestige des professeurs de l'école publique (les frères) par rapport à celui réservé aux *prêtres* du collège classique dans leur propre communauté des Clercs de Saint-Viateur (regroupant les deux catégories, mais sous la préséance des pères).⁷ Sans doute convenait-il spontanément à ces religieux traités en minorité subordonnée dans le système d'enseignement, l'Église et la société, d'assimiler leur cause à celle d'un groupe ethnique lui-même minoritaire et infériorisé.

Le projet des frères dérangeait dans le contexte d'un certain nationalisme conservateur des années 1925-1936 dont la revue *L'Action française* (plus tard, *L'Action nationale*), d'inspiration plus ou moins maurrassienne, donnait le ton. Ce nationalisme déterminait l'originalité, voire la mission de la race canadienne-française contre la modernité continentale, anglo-saxonne, protestante, matérialiste et urbaine. Le cours classique devait former l'élite en conséquence : humanités françaises, la littérature du Grand Siècle ; langues mortes dites « de culture » ; philosophie dogmatique, confessionnelle, doctorale ; valorisation des vertus terriennes ; et déboucher sur les professions libérales et les fonctions cléricales, c'est-à-dire à l'écart de l'univers corrompu de l'économie et de la technique industrielle. (TURCOTTE, 1984.) Les frères se voyaient au contraire former les jeunes Canadiens français comme si leur destin national se trouvait du côté de

6. L'abbé Perrier écrit au provincial des c.s.v. le 11 juillet 1922 : « Je vous féliciterai, si vous mettez votre œuvre sur un pied qui ne nous laisse plus rien à envier aux Saxons. » (M. de GRANDPRÉ, 1954 : 62.)

7. A.C.S.V.M., Correspondance particulière dans des dossiers de religieux décédés.

l'Amérique, de la science, des carrières industrielles urbaines, quitte à s'approprier la langue d'usage des affaires et même certaines attitudes pragmatiques et scientifiques teintées de protestantisme. Des années vingt à soixante, les frères ne dévièrent pas de cette ligne, allant jusqu'à contester la valeur de la culture française européenne à dominante littéraire, empreinte de passéisme, étrangère au contexte canadien-français, contraire à l'humanisme scientifique. (AFFE, 1958a ; C. LOCKUELL, 1958.)

B) *Autonomie congréganiste et centralisation bureaucratique*

Les congrégations avaient pu avancer un projet éducatif innovateur du fait qu'elles jouissaient d'une autonomie d'intervention dans un système d'enseignement relativement décentralisé. Depuis 1875, le Département de l'instruction publique, auquel l'État avait délégué la plus grande partie de ses pouvoirs, servait de lien entre l'autorité supérieure — en principe, le Conseil de l'instruction publique, mais en fait, les comités confessionnels (protestant et catholique) — et les commissions scolaires locales. C'est à ce dernier niveau que les frères éducateurs veillèrent de près à la défense et à l'expansion du cours secondaire public. Avec tact et subtilité, mais sans déroger, ils ne cessèrent de réclamer d'une bureaucratie scolaire centralisatrice plus d'espace où mener leurs projets. (R. HEAP, 1985.)

Durant les années vingt, les supérieurs des congrégations recoururent ainsi à certaines manœuvres pour suivre leur affaire, par exemple, compter sur la présence de tel journaliste au conseil central de la C.É.C.M. ou sur la discrétion du secrétaire de l'évêché de Montréal pour en obtenir de l'information supplémentaire : ils tenaient à être bien au fait des discussions et surtout des personnes sur qui faire pression, en particulier si le secondaire était en cause. En 1916, les commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal s'étaient regroupées par entité géographique, avec à leur tête un directeur-secrétaire dont les pouvoirs paraissaient menacer l'aménagement d'un enseignement répondant aux visées et aux normes de chaque congrégation.⁸ Les problèmes scolaires faisaient l'objet de négociations serrées, notamment entre les administrations des congrégations et les directeurs-secrétaires. C'est ce qui permit aux Clercs de Saint-Viateur de profiter de l'appui ferme d'un curé et d'un directeur-secrétaire influents (l'abbé Philippe Perrier et Joseph-Pierre Labarre) lors de l'implantation du primaire supérieur dans le district Nord (école Saint-Louis).

L'expérience se propagea en des programmes similaires à celui de Saint-Louis dans les écoles dirigées par les frères Maristes, les frères du Sacré-Cœur et

8. La loi 7 (Geo. V, chap. 28, art. 6) de 1916 formait les districts Nord, Sud, Est et Ouest, à l'intérieur de la C.É.C.M.

les frères de l'Instruction chrétienne. Dans la fluidité des commencements, les fragments de programme côtoyaient les cours complets. Le nombre d'écoles touchées par l'expérience atteignait 156, en 1929, quand le Comité catholique refusa de sanctionner la version « théorique » du cours primaire supérieur. Le programme officiel ne retint alors le latin qu'à l'intention des anglophones, ne laissant aux francophones que l'étude des racines et des maximes. Il réduisit la philosophie aux notions de la logique, après l'avoir amputée de la psychologie et de la morale. De la chimie, de la physique et des mathématiques, le Comité ignora les emprunts récents des *high schools* américains par Saint-Louis et les autres. (G. CROTEAU, 1971 : 96-101.)

Qu'est-ce qui amena le Comité catholique à de telles décisions? Les archives n'en disent mot, à part quelques allusions griffonnées dans les marges des textes officiels. Nous pouvons toutefois suggérer des raisons plausibles. Le Comité craignait que le secondaire public ne concurrence les humanités classiques, tant sur le terrain de l'accès aux professions que sur celui de la légitimité culturelle et nationale. Le succès des finissants de Saint-Louis constituait un précédent redoutable.

D'un commun accord, les congrégations concernées outrepassèrent les restrictions du Comité, dès la rentrée scolaire suivante. Elles choisirent de tenir le programme officiel pour une exigence minimale, à laquelle on pouvait ajouter le supplément nécessaire à l'admission des élèves aux études supérieures. (G. CROTEAU, 1971 : 102-105.) Les transgressions se multiplièrent, avec le concours d'associations nationalistes locales et de doyens universitaires préoccupés du développement de leur faculté.

Ainsi, à Shawinigan, de 1943 à 1960, des classes spéciales de sciences et de mathématiques, dites « de première année universitaire », furent constituées par les frères de l'Instruction chrétienne pour que leurs élèves soient plus facilement admissibles à la Faculté des sciences de l'Université Laval. Adrien Pouliot, professeur et doyen, encouragea l'initiative d'où sortirent des centaines de futurs diplômés universitaires, dont un bon nombre, avec un doctorat. (D. OUELLET, 1986.) À Sherbrooke, Maxime Lafond (frère Théode) fut un ardent défenseur de l'égalité ethnique dans une ville où, en 1937, les enfants des 5 000 anglophones disposaient d'une école supérieure bien organisée et ceux des 25 000 francophones, de simples classes terminales de neuvième année. Devant ce qu'il considérait comme une injustice, ce frère du Sacré-Cœur s'affaira à mettre sur pied un cours secondaire public complété par une treizième année orientée vers l'École polytechnique ou les facultés des sciences de Montréal et de Laval. En 1951, il créa une première année de génie, suivie d'une seconde, trois ans plus tard. Quand le Séminaire Saint-Charles devint l'Université de Sherbrooke (avec ses facultés de droit, des arts et des sciences), elle incorpora la treizième année et les classes de génie. (A. DÉSILETS *et al.*, 1982.) Quant aux frères Maristes, ils établirent à Chicoutimi une treizième année axée sur le programme

de la Faculté des sciences de l'Université Laval et, par la suite, une première année de génie, cette fois à la demande expresse de la Commission scolaire. Quatre cents jeunes, de 1946 à 1960, purent poursuivre des études supérieures grâce à ces années supplémentaires hors des cadres réguliers. (J.-G. GENEST, 1975.)

Dans ces cas (et d'autres du même genre), le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation exerça de fortes pressions sur les commissions scolaires pour qu'elles ferment les classes désavouées ; mais à plus d'un endroit, l'opposition farouche des populations touchées força le Comité à surseoir à sa décision. Par exemple, à Sherbrooke en 1951, le Premier ministre Duplessis lui-même recula devant l'électorat, prêt à voter contre son candidat si la treizième année était abolie. La même année, les parents de Chicoutimi refusèrent de plier sous les pressions gouvernementales ; décidés à retenir leurs enfants en région au-delà de la douzième année, ils invoquèrent les désavantages de leur départ en trop bas âge vers les grandes villes.

L'efficacité des revendications entraîna l'essor quantitatif du secondaire public dans tout le Québec. En 1952, ses finissants (2 000) dépassaient de 800 ceux des collèges. (L. LORTIE, 1953 : 186.) La même année, les deux cinquièmes des étudiants des universités francophones ne possédaient pas de baccalauréat ès arts et l'Université McGill comptait 30 % d'étudiants catholiques, francophones pour une grande part.⁹ Encore plus, les humanités étaient réapparues dans le secteur public quand les frères de l'Instruction chrétienne avaient ouvert, à Arvida en 1944, une section classique où se donnaient les quatre premières années du cours latin-grec. Cette implantation fut suivie par six autres, dans Charlevoix et au Saguenay/Lac-Saint-Jean, avant les initiatives, à partir de 1952, des frères des Écoles chrétiennes à Québec et d'Eucher Lefebvre (c.s.v.) à Montréal. En 1954, l'aval donné par le Comité catholique aux humanités dans le public amena leur multiplication et certaines « sections » classiques devinrent des externats en portant à six ans leurs programmes, soit jusqu'à la Rhétorique (deux ou trois maisons offrirent exceptionnellement les huit ans du baccalauréat ès arts) ; les externats ne dépendaient plus des séminaires diocésains mais des facultés des arts des universités Laval et de Montréal. (J. PRIMEAU, s.d. : I et 46-47 ; A. TREMBLAY, 1954 : 1-3.)

Devant l'irruption du secteur public, les directions des collèges et des séminaires intervinrent auprès des facultés des arts pour que les classes terminales du collégial (de préférence, les quatre dernières années) soient offertes exclusivement

9. En 1952-1953, l'Université de Montréal comptait 2 190 étudiants bacheliers (57,3%) et 1 630 non-bacheliers (43,7%); l'Université Laval, 1 711 ou 69,8% contre 739 ou 30%. Toujours en 1952, les 12 000 inscriptions aux collèges affiliés à Laval paraissaient insuffisantes pour son vice-recteur, M^{re} Parent, qui en réclamait 14 000.

par des collèges privés reconnus.¹⁰ Cette même année, en 1956, leurs pressions amenèrent le Comité catholique à soumettre l'expansion du classique public à des mesures restrictives : demande officielle de la commission scolaire au Surintendant de l'instruction publique, appuyée par l'autorisation explicite de l'Ordinaire du lieu ; enquête de la Commission des écoles secondaires publiques ; dépôt d'un rapport au Comité, instance décisionnelle finale.

De 1956 à 1958, le Comité catholique s'acharna contre le primaire supérieur. Il allégea ses programmes de sciences et de mathématiques, en particulier de géométrie analytique et d'algèbre, pour ainsi faire du cours scientifique un cours général de catégorie B, l'une des voies du cours de quatre ans (8^e à 12^e année) désormais appelé « secondaire ». L'obligation à obtenir l'autorisation du Surintendant limita également le droit des commissions scolaires d'offrir la douzième année spéciale et la treizième année. En 1960, c'est le maintien même de ces classes qui allait requérir une permission spéciale.

Il semble bien que les décrets du Département de l'instruction publique découragèrent toute nouvelle ouverture de ces classes dès 1956, et plus d'une fut contrainte de fermer après 1960-1961. Mais comme elles étaient nombreuses et les appuis pour leur maintien, encore fermes, leur avenir fut assuré jusqu'en 1964. Les congrégations de frères dirigeaient 206 écoles secondaires en 1961 (25 632 élèves) et 238 (67 014 élèves) en 1964 ; le nombre des classes était passé, dans l'intervalle, de 1 041 à 2 454, alors que les inscriptions en terminales spéciales étaient de toute évidence détournées par les fermetures. Les frères accrurent aussi leur part de l'enseignement des humanités classiques, mais de façon moins sensible que du côté du cours secondaire scientifique. En 1964, ils dirigeaient 275 classes dispensant les humanités jusqu'aux Belles-lettres et, en 1965, 5 collèges classiques sur 94. (G. FORTIER, 1962 : 1 ; L. GIROUARD, 1965.)

Ces mêmes années, les finissants du secondaire rencontraient des embûches inégalées à poursuivre leurs études. Les collèges classiques, encore moins que précédemment, ne pouvaient contenir le flot des demandes d'inscription après la Versification (4^e des humanités). De surcroît, ils étaient souvent éloignés de la résidence familiale des élèves, donc coûteux à fréquenter. Qui plus est, les administrations universitaires, après 1960, exigeaient sinon le baccalauréat, au moins la Rhétorique, pour accéder à la presque totalité des facultés (sciences et polytechnique inclus). Entre-temps, les collèges s'étaient mis à offrir une option

10. Les 7 et 8 mars 1956, les préfets des études des établissements affiliés à l'Université Laval déclaraient dans un rapport commun : « La situation sociologique de notre province exige qu'un cours latin-sciences permette l'entrée en Première Sciences après la Rhétorique, si l'on veut que le cours ait des chances de se substituer au cours primaire supérieur. Dans l'hypothèse d'un développement rapide des sections classiques adoptant un tel latin-sciences, le primaire supérieur serait dégariné des élèves aptes à des études universitaires et la solution provisoire actuelle d'un cours secondaire général "B" et d'une "12^e spéciale" ne deviendrait pas permanente. » (AFFE, 1956 : 8.)

latin-sciences (plutôt que latin-grec), et l'arrivée de leurs finissants refermaient les avenues, ouvertes au prix de négociations serrées, pour les diplômés du secondaire scientifique.

Les frères enseignants eux-mêmes étaient refoulés aux portes des universités, à moins de posséder un baccalauréat ès arts d'un collège classique. La majorité se voyaient ainsi réduits à s'inscrire comme auditeurs libres s'ils tenaient à suivre l'évolution des disciplines qu'ils enseignaient et celle des normes de qualification propres à leur profession. Les facultés des arts ne reconnaissaient plus les grades des maîtres, à moins qu'ils n'aient aussi un baccalauréat : ainsi, un doctorat en sciences obtenu sans passer par le baccalauréat classique pouvait-il se trouver rabattu au grade « d'équivalence du baccalauréat ». Des professeurs parfaitement qualifiés se virent ainsi remerciés par l'établissement où ils travaillaient depuis longtemps — une mesure particulièrement éprouvante, puisque rétroactive. Pendant ce temps, à la C.É.C.M., le brevet A (obtenu dans une école normale, il autorisait à enseigner au secondaire) ne valait qu'une prime de 400 \$ par an, alors que le baccalauréat ès arts, qui pourtant ne comportait aucune espèce de formation pédagogique, rapportait deux fois plus à ses titulaires. (AFFE, 1962 : 4, 7-10, 17 et 30-31.)

Entre 1956 et 1965, les frères Untel, Placidius et leurs épigones dénoncèrent publiquement (quoique sous un nom de plume) la subordination des frères éducateurs aux prêtres des séminaires et des collèges, et la guerre d'usure menée par les autorités contre le secondaire scientifique. (J.-P. DESBIENS, 1960 ; PLACIDIUS, 1956a ; 1956b.) La charge fut particulièrement sévère à l'endroit du Département de l'instruction publique et de son Surintendant : le frère Untel réclama le démantèlement de l'un et le licenciement de l'autre. Il en allait du développement et de la modernisation de l'école québécoise !

La critique se combinait à un effort de renouvellement pédagogique sous la double impulsion de la Fédération des frères enseignants et du Ministère de la jeunesse (créé en 1958). Les décisions de ce ministère, de 1959 à 1964, servirent de point d'ancrage à des commissions de travail regroupant religieux et laïcs. Pour chacune des disciplines, les commissions produisirent des guides pédagogiques ou des plans de cours, composèrent des manuels et organisèrent des groupes de formation à l'intention des professeurs. Ce fut un grand laboratoire, une réforme scolaire sur le tas, au moment où la société québécoise s'engageait dans un rattrapage décisif sous direction étatique. Parallèlement, les congrégations haussèrent les exigences du secondaire scientifique sur trois fronts : élimination des élèves inaptes, enseignement scientifique conforme aux normes universitaires (plus élevées que celles du Département) et formation permanente des maîtres. Celle-ci entraîna des investissements humains et financiers considérables dans le perfectionnement et dans la rénovation ou la construction des scolasticats-écoles normales. (GUSTAVE, 1960 ; AFFE, 1961.)

L'alliance entre les frères des écoles publiques et le Ministère de la jeunesse, en marge des instances confessionnelles (avec lesquelles continuaient de transiger les supérieurs provinciaux), suscita des tensions à l'intérieur des congrégations elles-mêmes, déjà tiraillées par la bureaucratisation scolaire grandissante. Quand, après 1965, le Ministère de l'éducation entreprit l'achèvement de la réforme en cours, les communautés craignirent qu'on les écarte des lieux de décision à tous les niveaux et qu'on en profite pour reléguer au second plan certaines dimensions primordiales de l'éducation : la formation culturelle, la relation personnalisée entre élève et maître, et l'association d'un humanisme d'inspiration chrétienne à la rationalité « technoscientifique ». ¹¹

L'État québécois avait assumé les pouvoirs jadis distribués entre diverses instances de la société, en particulier dans le domaine de l'enseignement. ¹² Aussi était-il à la recherche de compétences, tant pour remplir ses cadres administratifs que pour maintenir sa crédibilité. De 1964 à 1967 surtout, et en moindre nombre par la suite, le Ministère de l'éducation recruta plusieurs membres des congrégations pour l'élaboration et la gestion des programmes à tous les échelons du système, domaines dans lesquels ils s'étaient déjà signalés. À titre de fonctionnaires et de professeurs, des frères servirent d'agents de transition efficaces à une bureaucratie dont les méthodes et les intentions demeuraient, sur plus d'un point, étrangères à leurs propres visées.

En 1968, la Centrale des enseignants du Québec (C.E.Q.) dissout les commissions pédagogiques issues des initiatives des frères dans les années cinquante : elle prétexta que les particularités régionales prônées par ces commissions ne pouvaient s'accorder avec la centralisation décisionnelle du syndicat. De même, elle ignore les particularismes ¹³ dont les religieux avaient exigé la reconnaissance lors de leur adhésion syndicale en 1966, lorsque le Ministère de l'éducation avait agréé la Centrale comme seul porte-parole des maîtres. Coïncées entre les instances syndicales et étatiques, les congrégations eurent peine à tirer leur épingle d'un jeu désormais bureaucratisé, dépersonnalisé, axé sur la négociation de règles anonymes, formelles, délestées de tout appel à la responsabilité morale individuelle.

En dépit des transformations de l'environnement institutionnel et de la saignée de leurs effectifs (4 095 frères éducateurs en 1971 au lieu des 6 103 de 1962), les congrégations tentèrent de se tailler une place en marge du système,

11. Sur l'école de la réforme scolaire étatique et le « réaligement » congréganiste, nous renvoyons à nos ouvrages. (TURCOTTE, 1981 : 263-289 ; 1985 : 19-53.)

12. Le personnel des ministères et des régies s'accroît de 10 000 de 1966 à 1968 ; dans les années soixante, il passe de 29 000 à 53 000.

13. Mentionnons le travail en équipes communautaires, l'offre de services occasionnels au milieu, le droit à la dissidence si le bien des enfants n'était pas jugé respecté, l'abstention d'activités sociales inconciliables avec l'état de vie religieuse.

dans le secteur privé ou dans les régions périphériques, même hors frontières (frères du Sacré-Cœur à Haïti, en Côte d'Ivoire, frères de Sainte-Croix en Inde, Clercs de Saint-Viateur au Japon). Après que la rationalisation « techno-bureaucratique » eût réduit à une peau de chagrin l'aire des initiatives locales en éducation, les particularismes et les marges d'autonomie qu'ils avaient eues n'allaient plus qu'alimenter le souvenir nostalgique des frères restés au pays, repliés dans les services internes de leur communauté ou dans quelques maisons d'enseignement privé assujetties aux normes du secteur public. L'étau des ordinaires diocésains et des collèges classiques avait fait place à celui des appareils étatiques et syndicaux, également dédiés à la réglementation centralisée, et réfractaires aux particularismes de toute espèce.

C) *Enseignement religieux et apprentissage scientifique*

Le rapport de la religion à la modernité est resté constamment au cœur du cheminement innovateur poursuivi par les congrégations enseignantes au fil des décennies. Dans le primaire supérieur de 1921, les frères avaient introduit l'histoire ecclésiastique et accordé une grande place à la connaissance de l'Évangile. L'enseignement religieux comprenait aussi le catéchisme, synthèse codifiée de la doctrine catholique, et, dans les classes avancées, la morale et l'apologétique. Trois heures par semaine étaient réservées à ces matières, sans compter les cours de bienséance et les activités ou mouvements parascolaires qui venaient parfaire la socialisation ethnoreligieuse.¹⁴

L'enseignement catéchistique fut éclipsé pour une large part quand, en 1923, les frères écourtèrent de moitié le temps consacré à la religion : ils devaient privilégier les disciplines scientifiques sans rien enlever aux périodes consacrées au français et à l'anglais. Aux évêques qui exigeaient des explications, les supérieurs religieux jurèrent fidélité et obéissance, mais firent aussi valoir avec force la primauté du témoignage du maître sur la doctrine dans la formation chrétienne, en citant à l'appui quelques écrits romains à l'intention des ordres enseignants. Ils soulignèrent également que la prière était une composante de l'enseignement religieux.

Laissant l'enseignement doctrinal aux prêtres des paroisses, les frères préféraient pratiquer auprès des adolescents un enseignement de la religion plus adapté à l'esprit d'expérimentation et de découverte scientifique. À leurs yeux, la religion n'était pas coulée dans l'orthodoxie ; finalité de l'existence, voie de

14. Les associations religieuses les plus répandues étaient l'œuvre de la Sainte-Enfance, la Congrégation de l'Enfant-Jésus, les Croisés, la Fédération de charité, la Confrérie des Anges-Gardiens, l'Apostolat de la prière, la Congrégation de la Sainte-Vierge, les Cadets du Sacré-Cœur, la Conférence juvénile de la Saint-Vincent-de-Paul, l'Association canadienne de la jeunesse catholique. (AFFE, 1936.)

salut, elle demandait de l'élève une intériorisation qui ne s'enseignait pas par des formules. Si tout bon catholique ne pouvait ignorer les grandes vérités révélées et les règles de vie définies par le magistère romain, son engagement religieux était d'autant plus authentique qu'il devenait une manière d'être. En conséquence, le rôle du professeur ne pouvait pas se limiter à la répétition d'un quelconque matériau didactique, mais devait inclure au premier chef une pédagogie du témoignage, inspirée par l'expérience originale du maître qui avait à faire passer la connaissance par les fibres de sa personnalité. (AFFE, 1920b ; AFECQ, 1942 : 6-11.)

L'objectif de ce type de communication était de fournir aux jeunes Canadiens français modernes un modèle correspondant aux vertus du religieux éducateur : travail méthodique assumé individuellement ; discipline de vie imprégnée de bienséance ; domination des instincts par la raison ; canalisation des énergies dans une même direction. (A. de GRANDPRÉ, 1928 : 5-6.) Ces attitudes aux contours puritains devaient quelque chose au fait que la plupart des congrégations enseignantes (comme les Saint-Viateur, les Maristes et les frères des Écoles chrétiennes) étaient passées de la France à l'Amérique du Nord au siècle dernier et s'étaient plus délibérément adaptées au nouveau contexte de développement économique que l'Église séculière canadienne-française, encline à définir sa mission nationale aux antipodes de l'esprit anglo-protestant.

Après 1950, la formation du religieux éducateur fut soumise à une épuration et à un approfondissement. Dans les scolasticats-écoles normales, les postulants et les jeunes religieux furent incités à une spiritualité plus intériorisée et plus personnalisée, en accord avec le goût du jour, justement « personnaliste ». L'accent était porté sur une culture humaine et doctrinale attentive aux courants psychologiques et sociologiques de l'Occident, tandis que les pratiques ritualisées d'antan, assimilées à des mièvreries, étaient vertement critiquées. Le scolasticat enseignait la doctrine sociale de l'Église, les droits et devoirs du citoyen, la genèse historique du Canada français, l'évolution de l'Église (tant dans le monde qu'à l'échelle nationale). On encourageait aussi les futurs professeurs à tenir la forme physiquement (gymnastique, sports), intellectuellement (théâtre, séances de déclamation), et à se familiariser avec la nature par des loisirs de plein air à caractère scientifique. Les jeunes Canadiens français trouveraient chez des maîtres ainsi formés plus que de simples enseignants -- des modèles à la fois personnels et ethnoculturels d'identification. (AFFE, 1952 : 16 ; 1957 : 1-2.)

La réforme du scolasticat s'imposait pour contrecarrer l'érosion des points d'appui traditionnels de la socialisation culturelle. Dès 1946, les frères avaient commencé à percevoir une baisse de l'observance des préceptes romains chez leurs élèves montréalais : la pratique dominicale, estimaient-ils, ne dépassait pas les 40 % et même « faire ses Pâques » laissait plus d'un élève indifférent ; en outre, d'aucuns ne juraient que par la science dans leur rapport cognitif au monde. Les qualités de méthode, de constance, de conscience et de bienséance s'étaient

dissociées de leurs référents catholiques, comme si religion et vie civile constituaient deux sphères indépendantes. Cette inquiétante dérive incita les frères à reprendre en main plus fermement l'enseignement de la doctrine catholique qu'ils avaient graduellement abandonné aux paroisses. (AFFE, 1947 : 1-2.)

Pour se justifier, les congrégations rappelèrent que leurs constitutions les vouaient à l'enseignement doctrinal et que, de toute évidence, le clergé séculier se révélait inapte à rejoindre les jeunes, son discours s'étant trop éloigné de leurs préoccupations. L'archevêque de Montréal, Paul-Émile Léger, se rendit à cette requête, et en 1950 une heure au moins par semaine fut consacrée à l'enseignement de la doctrine catholique. Les maîtres, laïcs ou religieux, manquaient cependant de préparation adéquate. Des ateliers de formation, d'été ou du soir, et des cours universitaires furent mis sur pied afin de mieux arrimer les connaissances doctrinales à la pédagogie catéchistique. Mais ce mariage ne cessa jamais de poser problème, même après que l'Office catéchistique provincial et l'Institut supérieur de sciences religieuses eurent conjointement offert, en 1958, un cours fondé à 60% sur la théologie du livre *Témoins du Christ* — à la place de la *Doctrine chrétienne* de Boulanger — et à 40% sur la liturgie, la Bible et la méthodologie de l'enseignement religieux. (AFFE, 1953 ; 1958b.) Bientôt, la sociologie, la psychologie et l'anthropologie prirent place près de la théologie qui, de son côté, tentait timidement de remodeler l'emballage de la scolastique.

Le contenu de la formation des professeurs du secondaire fut ajusté en conséquence. Comme il leur reviendrait de redresser les consciences par une doctrine sûre dont la rationalité interne n'aurait rien à envier aux sciences exactes, ils devraient se plier à la codification des vérités dogmatiques et à la rigueur de leurs fondements philosophiques et « scientifiques ». Mais il fallait aussi pratiquer une pédagogie d'autant plus efficace et attrayante que la matière à dispenser, invariable et répétitive, faisait appel à une forme d'adhésion inconditionnelle à laquelle les jeunes n'acquiesçaient plus aussi facilement qu'avant. Certains allèrent même jusqu'à proposer l'analyse grammaticale des formules officielles, dans le but de mieux souder le français à la foi — encore — et d'imprimer la doctrine catholique jusque dans le bon usage de la langue. (HÉBERT, 1950.) Dans les classes avancées, l'éducateur était invité à dialoguer avec ses élèves, voire à susciter des débats, pour les diriger plus sûrement sur la bonne route, une fois les objections exprimées. Les directions incitèrent les enseignants à présenter une Église agissante dans le monde : les charités papales, les engagements ponctuels des prêtres, des religieux et des laïcs, notamment dans l'Action catholique. Il faudra privilégier la morale sociale chrétienne plutôt que le dogme et le culte. (AFFE, 1957 : 1-2.)

Au moment où la circulation des idées et la revendication de choix individualisés, typiques de l'économie libérale, étaient devenues courantes, la voie catholique devait être montrée comme la seule qui réponde intégralement au dessein divin sur l'humanité. Tirillées entre deux mondes, les congrégations

refusèrent que la modernité remette radicalement l'Église et la foi en cause, mais elles poursuivaient malgré tout leur œuvre de modernisation : durant les années cinquante, l'enseignement scientifique connut dans leurs écoles un essor aussi marqué que le regain doctrinal.

Les efforts ne produisirent pourtant pas les résultats escomptés. Une enquête menée en 1962 auprès des finissants révéla de nombreux écarts entre le prescrit et le reçu pour ce qui avait trait aux connaissances religieuses transmises depuis le primaire. (AFFE, 1963.) De plus, constatait-on avec le recul, la tentative d'accorder un statut scientifique à ce corpus dans les classes avancées avait eu l'effet inverse de le subordonner à la rationalité moderne, avec comme conséquences son retrait du réel objectif et son repli sur la subjectivité. Le décalage entre les savoirs profane et religieux avait rejoint, au tournant des années soixante et encore bien davantage par la suite, et les professeurs, et leur pupilles : que valait la doctrine catholique dans une société où la science et la technique devenaient synonymes d'intelligence créatrice, de nouveauté et de progrès ? Les lézardes de l'après-guerre s'étaient élargies en un gouffre que les congrégations, pas plus que l'Église d'ailleurs, n'avaient les moyens de refermer, tant à l'école que dans la société. (TURCOTTE, 1981 : 161-181 et 211-221.)

*
* *

Après 1964, la réforme étatique de l'éducation eut un impact décisif sur le paysage scolaire, surtout au secondaire et au collégial. Dans le remous des changements, la religion, sortie perdante de la concurrence avec les sciences humaines ou naturelles, fut réduite à un statut second au menu scolaire. En outre, la fonction de titulaire -- celle de maître principal d'histoire, de français et de religion -- disparut en même temps que son support : la classe d'élèves à peu près homogène, formant un groupe d'appartenance et d'identification. (R. MAGNUSON, 1969.) Soumis au va-et-vient de dix groupes qu'ils voyaient deux jours par semaine, bien des religieux et des laïcs croyants préférèrent abandonner l'enseignement religieux à des collègues plus jeunes -- ancienneté n'oblige ! -- souvent non pratiquants ou se disant incroyants.

En 1966, les religieuses et les frères enseignants proposèrent un programme de catéchèse, au premier cycle du secondaire, et de sciences religieuses, au second, qui s'associait sur des bases de sociologie et d'histoire au moins aussi rigoureuses que celles des cours de sciences. Mais c'est la psychologie « humaniste » à l'américaine qui l'emporta. Sous l'étiquette des cours de religion, la fusion psychique focalisée sur la communauté du coude à coude, optionnelle et symbolique, avec ou sans référence au sacré, fut communément proposée en

suppléance à la fission « anémique » de la société environnante. Entre-temps, pendant que l'Église s'évertuait à répandre dans ses milieux la nouvelle orthodoxie, construite dans la foulée du second concile du Vatican, le discours marxiste déclassait la théologie au titre de totalisation de l'expérience, de la société et de l'histoire — dans les enclaves scolaires et universitaires, du moins. Sur le front national, l'assimilation de l'identité ethnique et de la confession catholique rappelait par excellence la « Grande noirceur » des années duplessistes à ceux qui s'en souvenaient, et ne suscitait guère chez les autres qu'un haussement d'épaules. La question ne se posait même plus (sauf dans quelques cercles marginalisés) de savoir si l'enseignement religieux, à l'école ou ailleurs, était pertinent à la vie quotidienne, pour ne rien dire de son rapport avec les projets collectifs. Le Québec français apprenait à reconnaître de plus en plus sa diversité ethnique et confessionnelle, pendant que la catholicité elle-même se déployait sous des formes pluralistes, y compris à l'intérieur des congrégations. (TURCOTTE, 1985.)

À l'orée des années quatre-vingt, les questions posées à la fin de la décennie soixante (mais encore lancinantes) sont devenues incontournables non seulement pour les frères éducateurs mais pour tous ceux qui croient que l'école et la foi ne sont pas absolument incompatibles : comment concilier la dimension totalisante de la religion avec la liberté de choix des styles de vie, avec la pluralité des horizons culturels, sinon religieux ? que faire des prescriptions romaines lorsqu'elles entrent en contradiction avec les comportements des maîtres aussi bien que de leurs élèves ? comment accorder l'école avec son environnement communautaire en recomposition — familial, paroissial, régional ou de quartier ? est-il seulement possible de rattacher l'école à un engagement à la fois confessionnel, professionnel, national et sociétal, dans un monde où le pluralisme idéologique et culturel est devenu un banal fait de société ? (Conseil supérieur de l'éducation, 1979.) Il y a encore au Québec des frères qui cherchent comment, aux côtés d'autres professeurs, mais ils se font de plus en plus rares.

Paul-André TURCOTTE

*Université Saint-Paul,
Ottawa.*

BIBLIOGRAPHIE

A.C.É.C.M., *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation des écoles catholiques de 1927* Montréal, 26 février 1926 au 1^{er} décembre 1927, 19 p.

AFECQ, *Rapport sur l'objet de l'école*, 25 avril.
1942

- AFFE, *Procès-verbal de la réunion préparatoire au 18 octobre*, 4 octobre.
1919
- *Lettre des provinciaux à M^{sr} F.-X. Ross*, 16 octobre.
1920a
- *Procès-verbal*, 7 novembre.
1920b
- *Procès-verbal*, 11 juin.
1921
- *Questionnaire*, novembre, 1 p.
1936
- *La Journée des fondateurs. La jeunesse moderne*, 12 avril.
1947
- *Rapport du comité du programme à la sous-commission des Écoles normales*, 1^{er} février.
1952
- *Procès-verbal*, 17 août, 1 p.
1953
- *Rapport des préfets des études des maisons affiliées à Laval*, 7-8 mars, 8 p.
1956
- *Rapport de la Semaine en faveur des maîtres de la formation*, 26 avril.
1957
- *Mémoire présenté à la Commission des programmes de la Faculté des arts de l'Université Laval*, 14 mars, 15 p.
1958a
- *Procès-verbal*, 2-4 janvier, 1 p.
1958b
- *Mémoire concernant les frères éducateurs du Canada*, 16 décembre.
1961
- *Mémoires de la Fédération des frères enseignants à la Commission royale d'enquête sur l'éducation*, mai.
1962
- *Documents de l'enquête sur les connaissances religieuses auprès des finissants du secondaire public, 1962-1963*, 14 p.
1963
- BERGER, Peter L., *La religion dans la conscience moderne*, Paris, Centurion, 287 p.
1973
- Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1978-1979. L'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1979. Éditeur officiel du Québec, pp. 33-48.
- CROTEAU, Georges, *Les frères éducateurs au service de la promotion des étudiants dans l'enseignement public au Québec, 1920 à 1960*, Ottawa, Université d'Ottawa, 250 p., (thèse en éducation).
- DESBIENS, Jean-Paul, f.m.s., *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme, 158 p.
1960
- DÉSILEIS, Andrée et al., *Les 25 ans de l'Université de Sherbrooke, 1954-1979*, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, 148 p.
1982
- FANDRICH, René, *L'école primaire supérieure*, Montréal, Albert-Lévesque, 183 p.
1934
- FORTIER, Gustave, f.é.c., *Compilation générale de nos écoles secondaires*, AFFE, 11 décembre.
1962

- FOURNIER, Marcel, *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*, Montréal, 1986 Saint-Martin, 240 p.
- GENEST, Jean-Guy, « L'école de génie de Chicoutimi, œuvre des Maristes, 1948-1969 », Société canadienne d'histoire de l'Église catholique, *Sessions d'étude*, 42 : 21-27.
- GIROUARD, Laurent, « Quelques chiffres sur la Fédération des collèges classiques », *Parti-pris*, II, 7, 1965 mars : 19-20.
- GRANDPRÉ, Alphonse de, c.s.v., *Programmes des classes primaires supérieures*, A.C.S.V.M., 1928 4 septembre, 12 p.
- GRANDPRÉ, Marcel de, *Le père Alphonse de Grandpré, c.s.v.*, Joliette, Les Clercs de Saint-Viateur, 1954 91 p.
- GUSTAVE, Frère, *Procès-verbal de la Commission des frères des écoles secondaires*, AFFE, 14 février, 1960 2 p.
- HAMELIN, Jean et Jean PROVENCHE, *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 169 p. 1987
- HEAP, Ruby, « Urbanisation et éducation : la centralisation scolaire à Montréal au début du XX^e siècle », *Historical Papers/Communications historiques* : 132-155.
- HÉBERT, Frère, f.é.c., *Pensées d'un éducateur*, Montréal, Les Frères des Écoles chrétiennes, 4 vols. 1950
- LAFONTAINE, *Lettre du juge à J.-A. Charlebois, c.s.v.*, 27 novembre. 1920
- L'Association de La Salle (éd.), *Allumez vos lampes, s'il vous plaît !!!*, Québec, Dussault et Proulx, 1921 110 p.
- LEBEL, Maurice, *Évolution de l'enseignement québécois pendant l'entre-deux-guerres, 1920-1940*, 1982 Montréal, Éditions Paulines, 37 p.
- LOCKQUELL, Clément, f.é.c., *Mémoire à la Commission des programmes de la Faculté des arts de l'Université Laval*, AFFE, 2 mai, 6 p. 1958
- LORTIE, Léo, « Le système scolaire », dans : Jean-Charles FALARDEAU (éd.), *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 186. 1953
- MAGNUSON, Roger, « The decline of roman catholic education in Québec: interpretation and explanations », *Culture*, 30-31, septembre : 192-198. 1969
- OUELLET, Danielle, *Adrien Pouliot. Un homme en avance sur son temps*, Montréal, Boréal, 214 p. 1986
- PLACIDIUS, Frère, « Place aux frères dans les collèges ! », *Collège et famille*, XIII, 3 : 125-128. 1956a
- _____ « Prêtres et frères enseignants », *Collège et famille*, XIII, 4 : 157-163. 1956b
- PRIMEAU, Jean, c.s.v., *P. Eucher Lefebvre, clerc de Saint-Viateur*, Montréal, Les Clercs de Saint-Viateur, 93 p. [s.d.]
- SÉGUY, Jean, « Pour une sociologie de l'ordre religieux », *Archives de sciences sociales des religions*, LVII, 1 : 55-68. 1984
- TREMBLAY, Arthur, *Les collèges et les écoles publiques*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1954 140 p.
- TURCOTTE, Paul-André, *L'éclatement d'un monde*, Montréal, Bellarmin, 366 p. 1981

- « Éducation catholique et nationalisme dans l'enseignement secondaire québécois », *Social*
1984 *Compass*, XXXI, 4: 365-377.
- *Les chemins de la différence. Pluralisme et aggiornamento dans l'après-concile*, Montréal,
1985 Bellarmin, 192 p.
- *Fonction et utopie dans l'Église et la société. Étude socio-historique de l'action des frères*
1986 *éducateurs dans le système d'enseignement québécois, 1920-1970*, Ottawa, Centre de
recherche en histoire religieuse du Canada, 529 p.