

## Recherches sociographiques



# L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles

Jean-Francis Gervais and Jean Hénaire

Volume 15, Number 1, 1974

L'historiographie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/055650ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/055650ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

### ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this note

Gervais, J.-F. & Hénaire, J. (1974). L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles. *Recherches sociographiques*, 15(1), 119–126.  
<https://doi.org/10.7202/055650ar>

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1974

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**Érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

## L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DANS LES COLLÈGES CLASSIQUES, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> SIÈCLES

L'enseignement secondaire classique au Petit Séminaire de Québec a suivi les traces du modèle français, sous l'influence directe de M<sup>sr</sup> de Laval et, en se disséminant au Canada français, a eu une influence déterminante sur la culture et la mentalité de son peuple et de son élite.

À partir de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, les sciences s'affirment davantage, en partie sous l'impulsion des Encyclopédistes, mais cet effort ne se traduit pas par l'introduction de la rigueur dans l'expérimentation<sup>1</sup>.

Cependant, les sciences étaient depuis longtemps déjà enseignées dans les collèges des Jésuites; et les cabinets de physique que les pères mettaient à la disposition des écoliers confirment une certaine orientation expérimentale de l'enseignement<sup>2</sup>. Mais il nous faut introduire de sévères nuances sur la portée de ces expérimentations et la valeur de cet enseignement. Le programme des collèges classiques, y compris ceux du Canada français, est l'héritier direct des programmes des Jésuites et il est donc important de ne pas négliger cette filiation. Or les plans d'études et les programmes que nous connaissons du Séminaire de Québec au XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> ne contiennent que peu de renseignements à cet égard. Les thèses de physique témoignent alors d'une souplesse d'esprit intéressante pour la connaissance de cet effort pour concilier la science et la théologie<sup>3</sup>.

C'est à travers cette conception de l'enseignement des sciences et son évolution que nous chercherons à savoir quel fut son statut et surtout quelle fut sa fonction. S'intégrant d'abord parfaitement à l'orthodoxie humaniste, les sciences ont peu à peu acquis une importance considérable et ont pu entrer en conflit avec une conception traditionnelle et culturelle qui n'y était peut-être pas entièrement préparée.

Notre étude réfère fondamentalement au problème que pose la transmission du savoir. Nous devons admettre qu'une grande partie des connaissances acquises en contexte scolaire reflète le milieu socio-culturel passé et présent.

---

1. Voir: G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, (7<sup>e</sup> éd.), 1970, 256 p.

2. F. de DAINVILLE, *Revue d'histoire des sciences*, 1954, p. 40; R. TATON, *Histoire générale des sciences*, p. 29.

3. Voir la thèse de physique soutenue au Collège de La Flèche par le père Toussaint Périnault de Montréal, le 21 mars 1746. (ASQ, Séminaire 13, n<sup>o</sup> 1.)

Mais les programmes scolaires, structures inévitables et essentielles à la réalisation de l'enseignement, portent en quelque sorte la vision de leurs responsables. Or, dans une suite logique, nous sommes amenés forcément à remonter aux sources pour tenter de mieux comprendre le choix des orientations. Par conséquent, le choix, étant lui-même défini par une certaine vision de la société et du rôle de ses parties, il va de soi que nous nous attachons aux buts à atteindre et aux obstacles à franchir, ces derniers pouvant devenir les buts et devenir les premiers obstacles dans une autre perspective pédagogique totalement différente de celle que nous connaissons. C'est là que se situe l'option idéologique que nous tenterions de définir comme étant la nécessité de justifier un système d'enseignement à partir de valeurs considérées comme vitales, inattaquables et souveraines.

Nous avons délimité trois périodes caractérisées par trois principaux courants de pensée. 1. *De 1765 à 1840*. Si les premières années accusent un certain flottement dû à la reconstruction, la période est marquée par l'enseignement de l'abbé Jérôme Demers durant plus de quarante ans et par l'activité de l'abbé John Holmes. Les sciences sont alors enseignées dans l'optique des grands collèges français et ces deux prêtres apportent une note personnelle qui contribue à un essor incontestable. 2. *De 1840 à 1930*, règne la longue nuit de l'enseignement scientifique due surtout à l'introduction du thomisme en philosophie et à la grande dépendance des disciplines à l'égard de la théologie. La matière est négligée, les professeurs perdent de leur prestige et le retard prend des proportions considérables.

3. La longue polémique qui oppose Adrien Pouliot à l'abbé Rosario Benoit<sup>4</sup> marque véritablement le début de la période contemporaine en ce qui a trait à l'enseignement des sciences; la science peut désormais espérer déboucher sur une connaissance objective conduisant à une fonction économique et spéculative.

Nous nous attacherons ici plutôt à la deuxième période qu'il nous semble essentiel d'éclairer, en raison de sa durée et de ses conséquences. En élargissant le débat, on pourrait y voir, après la Conquête, un puissant facteur politico-religieux, demeuré longtemps l'arme de la survivance française et catholique en Amérique<sup>5</sup>.

### *Matériaux*

Les matériaux à notre disposition sont souvent très riches et volumineux, mais comportent des lacunes que nous devons nous efforcer de combler par une méthode adéquate.

---

4. Voir: *La Revue de l'Enseignement secondaire* d'octobre, novembre, décembre 1929; février, mars, mai, novembre, décembre 1930; janvier, février, mars, avril, mai 1931; janvier 1932. A. Pouliot était alors professeur à la Faculté des sciences de l'Université Laval et R. Benoit, professeur de sciences au Petit Séminaire de Québec.

5. « L'éducation est la formation de l'homme jusqu'au plein épanouissement des forces dont le Créateur a déposé en lui le germe. » (L.-A. PAQUET, *L'Église et l'éducation*, p. 2.)  
« [...] selon que l'école subira l'influence religieuse et moralisatrice de l'Église, ou que, échappant à cette influence, elle puisera ses doctrines et ses directives dans les conseils d'un pouvoir hostile à la foi chrétienne, à la morale évangélique et aux traditions nationales, les sociétés se raffermiront sur leurs bases, ou se précipiteront vers leur ruine. » (*Id.*, p. 5.)

1. *Inventaire complet des annuaires du Petit Séminaire.* Cet émondage nous a permis de constater la présence régulière de certaines disciplines et de préciser les moments de l'histoire tout au long desquels l'enseignement des sciences s'est affirmé; ce travail descriptif a pu être réalisé à l'aide de grilles d'analyse permettant ultérieurement une compilation facile des résultats bruts.

2. *Les manuels scolaires.* La collection de la bibliothèque du Petit Séminaire de Québec est en partie inventoriée; les premiers sondages révèlent la présence d'une très grande quantité de livres à l'usage des étudiants et des professeurs. Nous avons entrepris une première étude de structure concernant auteurs, éditeurs, provenance géographique. Notre recherche doit se poursuivre par une analyse de contenu, utilisant une technique d'échantillonnage.

3. *Archives du Séminaire.*

— Le fichier sujets-matières a suscité notre intérêt; un inventaire exhaustif de ce dernier a été réalisé et son analyse approfondie est susceptible de nous éclairer davantage pour ce qui concerne l'idée que se faisaient les professeurs de telle ou telle discipline scientifique.

— La correspondance et les relevés de comptes nous enseignent l'importance que l'on attachait aux instruments de physique; de nombreux cartons renferment des indications précises sur les intentions de l'abbé John Holmes lors de son séjour en France. La bonne tenue des archives facilite notre travail; c'est ainsi que plusieurs dossiers de la correspondance comprennent en plus la liste des achats effectués<sup>6</sup>.

— Les journaux de voyage et les journaux personnels des prêtres du Séminaire offrent aussi un certain intérêt bien que plusieurs doivent être mis à l'écart, faute de notes pertinentes à notre propos. Par contre, l'immense documentation laissée par M<sup>re</sup> Amédée Gosselin<sup>7</sup> nous permet de continuer d'inventorier nos listes et de compléter des documents par ailleurs fragmentaires.

— Le fichier « sciences » du Petit Séminaire (Archives et Bibliothèque), complètement mis à jour, constitue un de nos points de repères fondamentaux. Plusieurs disciplines y sont inscrites; cet instrument de travail, d'une valeur inestimable, nous permet déjà au départ d'économiser un temps précieux. De façon irrégulière, certaines disciplines apparaissent au programme pour disparaître quelques années plus tard. Nous en avons dressé la liste complète: algèbre, analyse, anatomie, architecture, arithmétique, astronomie, botanique, chimie, comptabilité, économie, géologie, géométrie, mathématiques, médecine, minéralogie, physiothérapie, physique, radiologie, trigonométrie, zoologie. C'est également à l'aide de ces matériaux que nous pouvons entreprendre notre étude des manuels utilisés.

### *Problèmes méthodologiques*

Les premiers et principaux problèmes méthodologiques sont des problèmes de définitions. Nous avons utilisé la pertinente et profonde analyse de l'esprit

6. Voir en particulier les cartons: Séminaire 5, 75, 85, 117; Polygraphie 42 et 44, qui contiennent plus d'une cinquantaine de documents sur les achats effectués entre 1836 et 1838.

7. Ces documents manuscrits occupent de multiples dossiers aux archives et constituent, pour le XVIII<sup>e</sup> et le début du XIX<sup>e</sup> siècle une des rares sources disponibles.

scientifique de Bachelard<sup>8</sup>, qui doit être à la base de toute étude en ce domaine. Encore doit-on préciser que l'esprit scientifique dans un collège classique n'est sans doute pas nécessairement le même que celui du savant. C'est un obstacle supplémentaire qui nous impose nuances et prudence dans nos recherches. Dans la mesure du possible, nous sommes donc amenés à retrouver l'idée qu'on se faisait des sciences dans l'esprit des autorités collégiales, plus encore que dans les programmes.

D'autre part, la méthode utilisée par Viviane Isambert-Jamati dans son analyse de contenu des discours<sup>9</sup> nous est précieuse et nous sert de modèle et de point de départ. Cette méthode d'analyse s'applique à un milieu culturel et géographique français, donc différent, et à un sujet seulement connexe au nôtre. Nous n'en retenons donc que le cadre général et le système d'approche, nous réservant la tâche de l'appliquer à notre étude des manuels scolaires. À cette fin, nous nous efforçons actuellement de mettre au point un mode d'analyse plus opérationnel, inspiré également d'autres recherches semblables<sup>10</sup>.

### *Position du problème*

Notre étude porte sur un système éducationnel qui inclut la science dans un programme d'enseignement pour diverses raisons :

- d'ordre culturel ; dans le sens où la science représente une des composantes de la culture. Puisque nous étudions l'enseignement secondaire classique, nous devons nous demander, au préalable, dans quelle mesure et à quelles conditions les sciences s'intègrent aux humanités ;
- d'ordre intellectuel ; dans le sens où la science favorise le développement et le raffinement de l'intelligence grâce à son pouvoir de raisonnement. Il est bien entendu cependant que nous partons, là, d'une hypothèse moderne et scientifique et que nous devons nous demander si, pourquoi et comment les sciences sont considérées ou non comme ayant cette finalité ;
- d'ordre religieux et moral ; dans le sens où la science peut représenter d'une part un rapprochement avec Dieu et d'autre part une valorisation de l'humanisme ;
- d'ordre économique ; dans le sens où la science peut être un agent de développement et de croissance économique d'une nation. Et nous touchons là un domaine controversé qui conduit à se poser plusieurs questions, sur la place des sciences dans la formation d'une élite, sur la place des professions à caractère scientifique, sur le problème de l'utilitarisme.

Mais l'enseignement des sciences s'inscrit fondamentalement dans une perspective idéologique, ce qui nie la neutralité de la science perçue et définie comme valeur absolue. Ce n'est d'ailleurs pas en tant que telle que la science a pu être intégrée à ce système d'enseignement, mais dans la mesure où elle

---

8. G. BACHELARD, *op. cit.*

9. V. ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F. : 1970, 400 p. (Bibliothèque de sociologie contemporaine.)

10. Voir en particulier : Jacqueline FREYSSINET-DOMINJON, *Les manuels d'histoire de l'École libre, 1882-1959*, Paris, Colin, 1969, 296 p. (Fondation nationale des sciences politiques, 5.) ; Aimée LEDUC, *Les manuels d'histoire du Canada*, Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1963.

pouvait cimenter un ensemble déjà acquis et immuable, et non pas pour l'élargir<sup>11</sup>. Dans cette optique, l'enseignement des sciences relève d'un système de valeurs, d'une vision cohérente cosmique. Les sciences font l'objet d'étude d'abord parce que l'intérêt supérieur du catholicisme l'exige (question de prestige, pour une discussion d'égal à égal avec les détracteurs « scientifiques »), ensuite comme objet à connaître (que nous opposons ici à moyen de connaissance)<sup>12</sup>. Il n'en reste pas moins que la culture classique tourne essentiellement autour de la littérature et de la philosophie (imprégnées de religion) et que les sciences ne sont qu'un complément, sinon une concession<sup>13</sup>. Cette notion est apparentée à un relativisme culturel de sorte que l'image que l'on se fait de la science s'ajuste, dans une certaine mesure, à un type particulier de culture. Cherchant une conciliation entre les diverses matières, M<sup>re</sup> G. Courchesne confirme ce point quand il pose la question :

« Dans quelle proportion les sciences peuvent-elles entrer au programme des classes d'humanités, pour satisfaire aux exigences de notre temps, sans rompre avec l'esprit et la pratique du *Ratio Studiorum*? »<sup>14</sup>

*Diagnostic : Dépendance des sciences à l'égard de la théologie*

À partir du moment où l'éducation se confond avec la science de la connaissance de Dieu, il est permis de supposer que l'insertion de notions scientifiques n'est acceptable qu'à la condition où ces dernières ne risquent pas de remettre en cause ledit système de valeurs<sup>15</sup>.

On considère que l'éducation dans son ensemble est de nature mixte et c'est la seule raison pour laquelle une maison peut accorder aux diverses « matières profanes » une importance plus ou moins grande<sup>16</sup>. D'autre part, l'enseignement secondaire classique assure le maintien d'un humanisme dévôt qu'il se soucie de préserver, et, mieux, d'accroître pour le plus grand bien d'une société dont elle

11. « Il faut non seulement que la religion soit enseignée aux enfants à certaines heures, mais que *tout le reste de l'enseignement* exhale comme une odeur de piété chrétienne. » (LÉON XIII, *Encyclique Militantis Ecclesiae*, 1<sup>er</sup> août 1897, cité par L. A. PAQUET, *op. cit.*, p. 234.)

12. Il faut toutefois remarquer que, à partir du moment où le « scientifique » utilise à son tour la science dans le but de démontrer la faiblesse du premier point de vue, il se voit dès lors pris au piège à son tour, car il confère alors à la science un pouvoir idéologique qui se situe au même niveau que ceux qui l'utilisent en sens contraire. Voir la querelle Benoit-Pouliot (*RES*, 1929-31) et le besoin de justifier son point de vue de part et d'autre.

13. « Mais, il y a lieu de penser que c'est moins l'indigence scientifique que l'abandon de la scolastique qui a affaibli les positions de l'élite catholique dans le monde intellectuel. » (G. COURCHESNE, *Nos Humanités*, p. 309.)

14. *Id.*, p. 316.

15. « La vérité est une. Toutes les connaissances humaines s'enchaînent les unes aux autres par des liens d'étroite parenté et le moyen le plus sûr, la méthode la plus efficace dont dispose l'Église pour imprégner les esprits des saines notions religieuses qu'elle est chargée de répandre c'est bien de prendre elle-même en main l'œuvre générale de l'éducation... » (Lettre pastorale des évêques de Québec, Montréal et Ottawa, du 19 mars 1894.)

16. Voir : L. A. PAQUET, *op. cit.*, pp. 160-170.

forme les dirigeants. Son armature conceptuelle trouve alors ses prolongements dans la réalité de tous les jours qui la renforce en retour<sup>17</sup>.

L'enseignement classique s'est ainsi vu obligé de défendre la légitimité de ses objectifs à partir du moment où l'esprit scientifique développait un pouvoir de contrôle sur les esprits les plus avancés. On a par exemple présenté l'enseignement scientifique comme l'enfant des Encyclopédistes, de la Révolution et des libres penseurs (lire : Francs-Maçons)<sup>18</sup>. Les éducateurs catholiques y dénoncent bien entendu les « lourds programmes » composés de toutes les sciences, « sous leur forme la plus utilitaire »<sup>19</sup> ; L.-A. Paquet, en effet considère les sciences comme des « foyers d'instruction » et des facteurs de progrès, certes, mais pas comme des « instruments d'éducation »<sup>20</sup>. Cette subtilité permet donc d'intégrer ces matières, mais sur un plan secondaire et accessoire. La pénétration des sciences dans les collèges classiques est acceptée pour autant que celles-ci n'entrent pas en conflit avec l'idée religieuse ; car l'univers est un système trop bien organisé pour que l'on ne soit pas obligé d'admettre une intelligence supérieure<sup>21</sup>. À ceci s'ajoute aussi une réponse d'un autre ordre à l'intention de ceux qui tenteraient d'expliquer des phénomènes jusqu'ici inexpliqués (ou non explicables par l'intelligence humaine) : il existe une part de mystérieux dans l'univers qu'il n'appartient qu'à Dieu de bien vouloir révéler aux hommes<sup>22</sup>.

---

17. « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. » (P. BOURDIEU et J. C. PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 19.)

« Aussi longtemps que rien ne vient troubler cette harmonie, le système peut en quelque sorte échapper à l'histoire en s'enfermant dans la production de ses reproducteurs comme dans un cycle de l'éternel retour, puisque c'est paradoxalement en ignorant toute autre exigence que celle de sa propre reproduction qu'il contribue le plus efficacement à la reproduction de l'ordre social. » (*Id.*, p. 236.)

18. Ne nous attachons pas à un examen exhaustif mais souvenons-nous, au Canada français, de la chasse aux francs-maçons dans les années 1870-1910, et de la condamnation de la ligue de l'enseignement, entre autres.

19. L.-A. PAQUET, *op. cit.*, pp. 330 sq.

20. « Si l'on compare l'instruction avec l'éducation prise dans son sens restreint, la différence consiste en ce que l'instruction développe les facultés intellectuelles, l'autre les facultés morales. La première donne des connaissances, l'autre fait aimer le bien et la vertu. On peut être instruit et mauvais garnement ; on peut avoir une bonne éducation, être bon citoyen et bon chrétien sans grande instruction. C'est pourquoi l'on dit avec raison, l'instruction ne vaut rien sans l'éducation. » (M<sup>re</sup> F.-X. ROSS, *Manuel de pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1916, p. 9.)

21. Voir l'évolution de l'enseignement de l'astronomie ; à la suite de la condamnation de Galilée, l'explication de l'univers est centrée exclusivement sur Dieu. J. Demers, au Québec, cherche certes des explications essentiellement scientifiques, mais dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le thomisme contribue à un renouveau de l'explication surnaturelle et cette fois d'une manière beaucoup plus insidieuse.

22. Ce que nous sommes actuellement en train de dégager par une étude sémantique de contenu des manuels de biologie en usage dans les collèges.

*Problème de recherche : Les obstacles didactiques*

Par rapport aux grands objectifs<sup>23</sup> de l'enseignement secondaire classique, le problème de l'enseignement des sciences permet aux maîtres du XIX<sup>e</sup> siècle d'opter en faveur du maintien du programme d'études traditionnel; celui qui doit permettre à l'étudiant de parfaire sa culture littéraire. On s'est en effet appuyé sur les humanités gréco-latines pour des raisons apparentes et logiques (modèles du *Ratio*, beauté de la langue, etc.); mais aussi pour d'autres raisons moins mises en évidence et reposant surtout sur la religion<sup>24</sup> ou des aspects plus près des réalités nationales mais touchant encore au même sujet dans la mesure où on s'oppose aux protestants<sup>25</sup>.

Cette pédagogie devait permettre ainsi la transmission de valeurs faites à la mesure d'une société d'élite soucieuse de conserver son rôle de leader de la société canadienne-française. Il n'est pas exagéré de dire, qu'à un certain moment et durant plusieurs décennies, on a développé et entretenu une véritable antipathie pour les sciences<sup>26</sup> soutenue par des réactions d'une violence saisissante. La même remarque s'appliquera plus tard à ceux qui en feront l'apologie. Nostalgique du passé, L.-A. Paquet remarque que, jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et encore après :

« Contre le rationalisme philosophique et scientifique des siècles suivants, c'est encore l'Église romaine, ses professeurs et ses docteurs, qui maintenaient non sans effort, au moins dans leur substance, les traditions de la vraie science »<sup>27</sup>.

Il nous paraît nécessaire de chercher les raisons de cette aversion qu'on peut trouver en partie dans le positivisme, dans la théorie de l'évolution; cette

23. Nous référons ici plutôt à un état d'esprit; à ce sujet, l'abbé Arthur Maheux écrit: « Ce que l'on attend des études classiques c'est un harmonieux ensemble des facultés. Le classique est l'honnête homme qui ne se pique de rien, qui fait table rase des préjugés, des superstitions, des superfluités, qui se fait humble devant la vérité, qui s'est fait une habitude du désintéressement, qui a parcouru le jardin de l'expérience humaine, qui surmonte le pessimisme tout en gardant un certain scepticisme, qui a le zèle de la vérité, l'esprit combatif, l'esprit d'apostolat, qui se fait le missionnaire et le prosélyte de la Vérité sous toutes ses formes, qui a l'horreur du vague sentimentalisme qui possède la maîtrise de soi et le goût des réalisations difficiles. » (*Propos sur l'Éducation*, Québec, Librairie de l'Action Catholique, 1941, p. 185.)

24. « Le latin, on le sait, est l'idiome liturgique par excellence et, pour tous les occidentaux, la langue du culte et de la prière. C'est de plus, dans les littératures anciennes que se conserve, comme en d'inaltérables monuments, le dépôt des vérités scripturaires et des traditions catholiques. » (L.-A. PAQUET, *op. cit.*, p. 305.)

25. « Et pourquoi ne pas dire que l'étude des lettres anciennes convient particulièrement à notre caractère national? Le Canadien français est issu de race latine; sur son âme ardente et fière rayonne le génie latin — sans échapper à toute préoccupation utilitaire, il tend d'instinct et de pratique vers l'idéal. » (*Id.*, p. 308.)

26. « Or l'expérience de je ne sais combien de siècles a constaté et enseigné qu'il n'y a rien comme l'étude des langues classiques pour développer et mûrir les facultés de l'esprit des jeunes gens. La version grecque et la version latine captivent toutes leurs facultés, les astreignent à la réflexion, à la discussion d'un texte, pendant des heures, sans distraction possible, avec l'ambition de trouver et la satisfaction d'avoir trouvé par eux-mêmes un sens et le *vrai sens*; ce que ne saurait faire aucune étude pratique, sauf peut-être les mathématiques qui deviendraient desséchantes au possible si elles étaient seules. » (*Id.*, p. 426.)

27. L.-A. PAQUET, *op. cit.*, p. 110.



mauvaise réputation a vraisemblablement pu être cultivée par le climat politico-religieux, par le danger d'avènement d'une « nouvelle religion » qui faisaient juger cet enseignement dangereux pour la jeunesse<sup>28</sup>.

Enfin, il est permis de supposer que les considérations tirées de l'enseignement des sciences restent d'ordre purement phénoménologique, sous-estimant ainsi sa nature spéculative, tout en exagérant les conséquences maléfiques de son rôle utilitaire. Alors que l'Église réclamait jalousement le monopole de l'éducation en s'opposant à l'État, remarquons justement qu'on y réserve malgré tout une action supplétive à cet État, dans le domaine même des sciences.

« [...] l'État peut, s'il le juge nécessaire ou utile, établir des écoles supérieures de commerce, d'industrie, d'agriculture, voire de droit et de médecine. Il peut encore ouvrir des musées, élever des observatoires, créer des jardins botaniques et zoologiques, organiser des expéditions scientifiques, en un mot faire, dans les intérêts de la science toute œuvre et assurer toute entreprise... »<sup>29</sup>

On pourrait rattacher à ces considérations la remarque de M<sup>re</sup> Courchesne, selon lequel on a eu tort de n'enseigner les sciences qu'en raison de leur utilité et non comme instrument de formation ; mais il appuyait la thèse dite moderne de M<sup>re</sup> Baunard<sup>30</sup> et ne voyait sûrement pas dans les sciences un moyen d'éducation très poussé.

Il y voyait plutôt la possibilité d'une culture physique, intellectuelle et morale. Cependant, la culture physique contribue à l'hygiène ; la culture intellectuelle à développer le goût, l'imagination, l'observation ; la culture morale à développer des habitudes intellectuelles, la sincérité<sup>31</sup>.

Or, « le but de l'enseignement secondaire n'est pas seulement l'éducation intellectuelle et morale de l'individu, c'est aussi la formation de la classe dirigeante du pays en vue des besoins du pays lui-même »<sup>32</sup>. Remarquant qu'en 1930, il s'enseigne moins de mathématiques qu'il y a cinquante ans et même qu'en 1790, Adrien Pouliot a ainsi entrepris pendant des années une croisade pour l'enseignement scientifique qui est à l'origine de renouveau actuel. Rejoignant Édouard Montpetit<sup>33</sup> et d'autres, il élabore les bases d'une politique qui aboutit à une réforme des programmes et plus encore à une réforme des esprits.

Jean-François GERVAIS

Jean HÉNAIRE

*Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval.*

28. Voir : Léon LORTIE, « La trame scientifique de l'histoire du Canada », dans : *Les Pionniers de la Science Canadienne*.

29. L.-A. PAQUET, *op. cit.*, p. 205.

30. « Les sciences devraient être admises non pas à supplanter les lettres gréco-latines, mais à contribuer avec elles à la culture intellectuelle des hommes de notre temps. » (M<sup>re</sup> Baunard en 1898 », cité par G. COURCHESNE, *op. cit.*, p. 299.)

31. Voir : G. COURCHESNE, *op. cit.*, pp. 300 sq.

32. Adrien POULIOT, dans *Revue de l'Enseignement secondaire*, octobre 1929, p. 9.

33. Édouard MONTPETIT, *Reflets d'Amérique*, Montréal, Valiquette, 1941, 253 p.