

Une pensée derrière la tête

Pierre Vadeboncoeur

Volume 36, numéro 5 (215), octobre 1994

Pour l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/32231ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (imprimé)

1923-0915 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vadeboncoeur, P. (1994). Une pensée derrière la tête. *Liberté*, 36(5), 65–74.

PIERRE VADEBONCŒUR

UNE PENSÉE DERRIÈRE LA TÊTE

Je ne sais pas suffisamment ce qui se passe aujourd'hui dans les écoles. Je le savais davantage au temps où mes enfants étudiaient et j'avoue que l'enseignement d'alors me paraissait souvent navrant. Je doute que la situation se soit améliorée, si je me fie à ce qu'on lit et entend dire.

Pourtant, parfois, on est étonné. En mai, je suis allé entendre le concert des élèves de l'école secondaire Joseph-François-Perrault, qui ont constitué, sous la conduite de l'institution, à différents niveaux scolaires, une harmonie. C'est une école plus particulièrement orientée vers l'enseignement de la musique. J'ai été surpris de la qualité des résultats. Au niveau supérieur, en particulier, c'est-à-dire chez les élèves d'environ seize ou dix-sept ans, j'étais ravi de voir à quelle maîtrise cet enseignement de quelques années seulement aboutissait. L'orchestre, composé de cuivres, de bois, de deux contrebasses et de la percussion, a donné, entre autres, une interprétation de l'ouverture d'*Egmont* : cette interprétation, pleine de force, de jeunesse, d'exubérance, de souveraine assurance, m'a conquis et je dirais stupéfié. Nombre de ces adolescents étaient évidemment déjà des musiciens. Ce que leur formation et ce succès avaient supposé de discipline, d'enthousiasme, de précision, de travail et de goût de la musique en disait long. Cette

découverte m'incite à la prudence quand il s'agit de parler des écoles en termes généraux. D'ailleurs, dans les écoles, les écoles ne sont pas seules en cause : la société dans son ensemble l'est sans doute plus qu'elles, y compris en ce qui a trait à ce qu'elles-mêmes deviennent. Mais ceci m'engagerait dans des considérations interminables et probablement très impatientes.

Je préfère prendre du champ, dire quelque chose d'indépendant, parler seulement de certaines expériences que j'ai vécues à une époque n'ayant pas beaucoup de rapport avec le temps actuel. On peut ou non s'intéresser à cela. La pensée peut prendre ses exemples partout dans le temps. Rien ne l'attache nécessairement aux idées courantes, aux idées consacrées du présent, aux conventions récentes. Elle est aussi contemporaine de l'Antiquité que du Moyen Âge ou de la Renaissance ; elle l'est aussi du début de notre siècle, comme de ce qui se fait maintenant. C'est une contemporaine universelle. Après tout, elle est libre, n'est-ce pas ?

Globalement, j'ai toujours cru avoir les plus solides raisons de reconnaître la qualité des enseignements que j'ai reçus au collège. J'ai étudié à Jean-de-Brébeuf, chez les Jésuites. C'est peut-être extraordinaire, mais le fait est que mon sentiment à ce propos est très ferme et ne s'embarrasse pas de distinctions secondaires, même fondées. Que m'importe que ce collège ait eu tel ou tel manque ? Aucun ne fait le poids à comparer aux leçons et aux meilleurs exemples qu'on nous donnait. Tant d'années écoulées depuis ne les ont aucunement épuisées en moi. À mon avis, ce seul fait est très révélateur.

Comment caractériser à larges traits l'esprit de cette institution, un esprit dont je n'ai compris tout le sens qu'à l'épreuve de la vie et des années ? Qu'est-ce qui transcendait l'enseignement, les exigences, les méthodes, l'inspiration et les pratiques de cette maison ? Quel souci

était sous-jacent à tout cela ? Quelles pensées, chez les éducateurs ? Quelles volontés ?

Quand on cherche à se représenter cela par un certain nombre de valeurs, on voit, à l'analyse, se dégager là des constantes très profondes.

Tout d'abord, un souci très accusé de *formation*, et de formation exigeante, se révèle d'un bout à l'autre, manifesté de différentes façons selon la diversité des stades et des matières académiques, mais incessant, conséquent, soutenu. Nos éducateurs ne pensaient qu'à cela.

Une autre caractéristique apparaît, j'entends une de ces caractéristiques qui ne se montrent pas à la surface des choses et qu'il faut par conséquent aller découvrir au principe de celles-ci. L'esprit qui animait cette maison d'enseignement, dans les cours, dans les propos et dans ce qu'on appellerait aujourd'hui le projet ou les objectifs, c'était la *vocation*, qu'il ne faut pas confondre trop étroitement avec ce qui existait aussi et qui était la vocation religieuse du collège.

Chez l'éducateur, il y avait en effet une aspiration omniprésente. Celle-ci n'explique pas seulement l'action du personnel enseignant mais remplissait la vie intérieure de ses membres. Était-elle perceptible, vu qu'elle se retrouvait dans toutes leurs pensées ? En réalité, nous n'en étions pas conscients, car tout cela semblait aller de soi et se confondait avec le simple quotidien. On ne parlait pas de cet esprit. Celui-ci motivait nos maîtres sans que nous nous en rendions trop compte. Je suis sûr qu'il a existé. Ces gens-là ne se considéraient pas comme de purs employés. Ils faisaient une œuvre et plusieurs étaient pénétrés du sens que cette œuvre conférait à leur existence. Leur état de vie les prédisposait à ce sérieux. Ils cherchaient sans réserve à éduquer. Le facteur vocation, dans cette recherche, dans cette volonté de tous les

jours, jouait un rôle considérable. Il est très important de distinguer : ce qu'on fait pour des raisons qui engagent toute sa vie n'a pas le même poids que ce dont on s'acquitte par simple obligation professionnelle ou pour gagner sa croûte.

Tous n'étaient pas à la hauteur, bien entendu. Mais pour ceux qui l'étaient, presque tout ce qu'ils faisaient tendait vers un but qu'ils portaient en eux-mêmes. Cette conscience plus large imprégnait l'ensemble et le détail de leur action éducative. Leur enseignement, ou plutôt l'enseignement des meilleurs d'entre eux, qui étaient tout de même plus qu'un nombre infime, était influencé par une aspiration de fond. Il en allait ainsi non seulement pour l'enseignement mais pour d'autres manifestations collégiales. Cet enseignement et ces autres réalités tendaient vers quelque chose. Ils relevaient d'un idéal, d'une philosophie.

Formation. Vocation. J'insiste pour évoquer le souci de la première, le rôle de la seconde, car l'un et l'autre conditionnèrent le comportement de nos maîtres à un point qu'il serait difficile aujourd'hui d'imaginer. L'image moderne et laïque qui se rapproche le plus de la représentation qu'on peut se faire de leur vocation est celle de l'engagement. Nous avons affaire à des gens engagés. On conçoit que ce fait-là n'ait rien d'indifférent.

Ces dispositions d'esprit, bien que nous ne les analysions pas, se percevaient sans doute indirectement et cet exemple était déjà formateur, quoiqu'à notre insu. On ne vit pas pendant des années dans le rayonnement d'une volonté pénétrée de hautes raisons sans s'y former une volonté et une conscience.

Ce qui se transmettait de cette manière subliminale ne se remarquait guère directement à l'âge ingénu que nous avons. Mais, sans nous en rendre compte, nous nous modelions non sur des idées ou des enseignements

seulement, mais sur des existences et sur des raisons d'existence.

D'un autre point de vue, puisqu'il s'agissait comme je le dis de nous former, cette dernière intention avait une influence déterminante sur la façon insistante dont quelques matières seraient enseignées, à propos desquelles on nous imposerait certaines méthodes. Le but ne serait pas nécessairement de nous rendre telle ou telle pédagogie agréable et, encore moins, facile. On s'assurerait au contraire de la difficulté qu'il faudrait maintenir dans les apprentissages. On n'allait pas au terme par le plus court chemin. Les chemins, souvent, étaient longs. Certains, du reste, nous lassaient. Mais quand je me demande très sincèrement ce qui, dans mes années d'étude, a pu me former, j'en arrive à conclure que, pour une part, j'en suis redevable à des pratiques dont on se plaindrait aujourd'hui. Je ne plaide pas nécessairement pour ces méthodes, car certaines seraient inconcevables actuellement. Je ne fais que les évoquer pour l'esprit dont elles s'inspiraient.

Pendant des années, à l'école primaire puis dans les quatre premières années du cours classique, on nous rompait à la connaissance de la mécanique des langues et de la mécanique des nombres. Pour ce qui est des langues, nous avons appris jusque dans le détail et à force de répétition et d'exercices les articulations du français, du latin et du grec. Et de l'anglais aussi, selon la même démarche analytique. Il fallait ce qu'il fallait. Telle était l'idée de l'époque. L'enseignement de la langue n'était pas plus vague ni moins rigoureux que celui des mathématiques. Nous n'apprenions pas le français dans un esprit d'à peu près.

Les exercices nous indiquaient constamment à quelle précision il fallait tendre. Par exemple, pendant longtemps nous avons fait ce qu'on appelait de la prélection,

exercice assez fastidieux qui consistait à analyser logiquement et grammaticalement chaque phrase : on mettait chaque mot dans la marge et l'on indiquait sur la même ligne son genre, sa fonction dans la phrase, sa nature, etc. Cela finissait par nous former aux idées claires, attendu que, dans cette analyse, l'idée confuse était contraire au but même de l'exercice, lequel ne pouvait réussir sans que nous ayons clarifié l'objet de notre attention. Il y avait aussi des dictées nombreuses, l'étude et la mémorisation des règles, la récitation de fragments des meilleurs textes littéraires, etc.

La langue est quelque chose de difficile et la pédagogie de l'époque commençait par l'admission de cette vérité-là, ce qui est une bonne condition pour s'attaquer justement à la difficulté. Plus généralement, le préjugé selon lequel les choses sont faciles, que la vie l'est, que la vertu l'est aussi, que la conduite de l'existence n'est qu'affaire de spontanéité, que la politique d'une nation n'a pas de grandes exigences, et ainsi de suite, ce préjugé était au fond celui auquel l'éducation s'en prenait le plus fondamentalement.

C'est cet aspect-là que je relèverais pour l'ajouter aux autres, déjà mentionnés. C'est peut-être le plus important. J'y vois une sorte de signature de nos maîtres et de l'institution qu'ils incarnaient. *Le principe de difficulté et d'exigence* était implicite dans leur démarche. Il ne faisait pas l'objet d'une leçon particulière. Il était présent dans la conscience des maîtres, lesquels se comportaient en conséquence. Il influençait sans doute la pédagogie, la direction des esprits, l'étude des savoirs, l'action éducative en général, ainsi que notre propre disposition à recevoir comme il convenait l'enseignement.

La conscience de la difficulté des choses ne conduisait pas à l'ambition de vouloir multiplier de manière disparate les connaissances comme le fait aujourd'hui la

télévision, mais plutôt au but contraire. On ne cherchait pas à toucher à tout, ni à rejoindre de cette manière un ersatz d'universalité. On s'en tenait à l'essentiel des disciplines et, à l'intérieur de chacune d'elles, à en ordonner les éléments, afin de mieux les faire comprendre.

La plus grande difficulté est de ramener sans cesse l'esprit à *l'intelligence* de ce qu'il apprend et de ce qu'il fait. L'enseignement affrontait précisément cette difficulté-là. Il ne cherchait donc pas à se répandre dans des connaissances hétéroclites ou exagérément multipliées, ou dans une information de peu de signification. Il tendait à se concentrer.

Il visait à relier entre elles les connaissances d'un même ordre, par exemple en littérature. C'est pourquoi l'enseignement de la littérature se faisait indissociablement de celui de l'histoire, de l'histoire générale aussi bien que de l'histoire littéraire. L'histoire jouait un grand rôle dans la pédagogie. Elle conduit à l'intelligence synthétique des réalités humaines. J'ai d'ailleurs tendance à croire, au surplus, que c'est à cet esprit particulier d'universalité que nous devons le fait que les Jésuites ne s'en tenaient pas à saint Thomas d'Aquin dans leurs leçons de philosophie, mais abordaient aussi plusieurs philosophes même rejetés par l'Église. L'histoire embrasse tous les ordres, mène à toutes les pensées, facilite l'intelligence qu'on peut en avoir, sans qu'il soit besoin de s'éparpiller à l'infini. L'instruction n'est pas un bazar. C'en est sans doute le contraire. On nous apprenait ainsi chemin faisant, par la pratique, ce que c'est que *l'instruction*. L'instruction conçue de cette façon faisait partie du projet de l'institution.

Nous apprenions aussi ce que c'est que *l'obligation*. C'est une chose qui pour nous allait de soi. Partout ici dans cet article, je m'interroge impartialement sur ce qui a pu exercer sur moi une certaine influence éducative.

L'une des choses les plus significatives que je retrouve dans mon examen de conscience, c'est cette valeur. J'imagine que la notion d'obligation devait être partout sous-entendue et çà et là explicite.

Puisque l'éducation était réputée mener quelque part et que cela supposait l'existence de conditions à cette fin, d'ailleurs parfois étroites mais de toute façon nécessaires vu les objectifs recherchés, on s'y pliait comme à la nécessité. Cela faisait partie de la culture estudiantine du temps. Nous avions tout naturellement assimilé cette loi, qui n'est pas déraisonnable. Qui veut la fin prend les moyens. Or, justement, il y avait des *fins*. Les fins étaient beaucoup plus apparentes, dans cette culture, qu'elles semblent l'être devenues depuis. L'étude se proposait comme une action assidue, prolongée, quotidienne et incontournable en vue de les atteindre, à la fois pour l'immédiat et pour un lointain avenir ; et non seulement l'étude, mais l'ensemble du projet : l'organisation des sports, les activités parascolaires, par exemple les arts, et puis les discussions, le règlement, l'orientation métaphysique de la pensée ; enfin que sais-je ? Chez les élèves, la conscience réfléchie de cette synthèse n'occupait pas leur esprit autant que la description que j'en donne pourrait le laisser croire, mais une chose est sûre : les professeurs, eux, j'en suis convaincu, en avaient une conscience toujours active. Les jeunes sont assez anarchiques et il nous arrivait spontanément d'écarter les pensées trop sévères. Nous rouspétions à l'occasion contre telle ou telle chose. Nous chahutions volontiers. Néanmoins la cohérence du projet, même à notre insu, imprimait en nous une certaine *cohérence* aussi, indirectement mais de façon très profonde. Ce sentiment de cohérence ne m'a jamais quitté. Il dure. À cette persistance, entre autres, se mesure la qualité de ce que j'ai reçu.

La jeunesse était moins abandonnée à elle-même qu'aujourd'hui. Il est certain que l'obligation faisait partie de nos valeurs, même à notre corps défendant et malgré les contestations que nous faisions parfois. Le sens de l'obligation, qui est aussi celui de la nécessité, restait malgré tout présent en nous et nous paraissait en gros correspondre aux impératifs découlant des réalités elles-mêmes, en particulier celle de notre avenir. Et puis, en tout cela, il y avait le facteur moral, lequel, à cette époque, jouait certes un grand rôle dans la pensée, dans les vies. Le sens moral nous obligeait, la réalité aussi, les entreprises également, le souci de notre avenir de même, le climat, la règle, la philosophie. Tout cela concourait. Le quotidien en était imprégné, sans que ce poids nous parût lourd, et de fait il ne l'était pas. On croit habituellement que le désordre s'oppose à un certain ordre comme un fait de légèreté s'oppose à une lourdeur ou à une contrainte. Mais cette vue, très répandue aujourd'hui, est superficielle.

Je pourrais poursuivre longtemps mon examen rétrospectif. Ici, je suis allé à la recherche de souvenirs en quelque sorte cachés. Qu'y avait-il sous les phénomènes apparents ? J'ai tenté de faire ressortir leur direction de fond. Celle-ci s'explique en bonne partie par une civilisation. L'éducation, à cette époque, n'était certes pas toujours éclairée, c'est le moins qu'on puisse dire, mais dans la maison que j'ai fréquentée, elle l'était davantage, partageant ce mérite avec quelques autres institutions montréalaises dont on entendait dire qu'elles étaient ouvertes, et modernes, bien qu'appuyées sur une forte tradition.

Dans le Québec d'alors, une constatation globalement se détache : l'éducation doutait peu de ce qu'elle faisait, dans les meilleurs des cas comme dans les pires. J'ai eu la bonne fortune de connaître les meilleurs. Cette

confiance en elle-même et en sa propre raison faisait, dans ces cas-là, qu'elle pouvait réaliser ses intentions avec aisance et efficacité. Elle ne connaissait pas d'incertitudes paralysantes. Et puis l'on croyait en elle pareillement, de sorte qu'elle était libre de s'accomplir, et les élèves, qui à tout prendre croyaient en elle aussi, n'opposaient pas d'obstacles majeurs au régime qu'elle leur offrait, de sorte qu'ils pouvaient en bénéficier largement.

La première valeur, parmi celles que j'ai mentionnées, c'était donc *l'éducation* elle-même, qui pouvait parler et être crue. L'éducation existait. Nous en étions très sûrs. Cela n'allait pas sans conséquence.