

Bulletin d'histoire politique

L'enseignement classique au Canada français : ses programmes, son évolution et son nationalisme au XXe siècle

Félix Bouvier



Volume 12, Number 3, Spring 2004

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060727ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060727ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)
1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Bouvier, F. (2004). L'enseignement classique au Canada français : ses programmes, son évolution et son nationalisme au XXe siècle. *Bulletin d'histoire politique*, 12(3), 181–198. <https://doi.org/10.7202/1060727ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2004

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 classique au Canada français : ses programmes, son évolution et son nationalisme au XX^e siècle

FÉLIX BOUVIER
historien

INTRODUCTION

La formation qu'offre une société à ses élites a quelque chose d'éminemment politique. C'est vrai au sens profond et fondamental que se donne l'appareil social par les valeurs et le curriculum que se fait inculquer le haut de la pyramide sociale. C'est plus facile à comprendre lorsque l'on en observe certains résultats concrets. Ainsi, à titre d'exemples, pratiquement tous les chefs politiques canadiens (devenus canadiens-français, puis québécois) depuis l'apparition de la démocratie au Bas-Canada en 1791, et jusqu'à récemment, sont passés par l'enseignement classique. Auparavant aussi, l'élite sociale et professionnelle canadienne passait par cet enseignement. Jusqu'au XXI^e siècle d'ailleurs, tous les premiers ministres québécois depuis 1867 ont reçu ce type de formation. On comprend donc que l'histoire politique a tout à gagner à s'intéresser aux origines, aux fondements et à l'évolution de l'enseignement classique.

Cet article situe d'abord la genèse et les principales caractéristiques de l'enseignement classique en Europe. Ensuite, nous élaborons davantage sur le cours classique canadien-français au cours des trois premiers siècles de son histoire, soit entre 1635 et le début du XX^e siècle essentiellement. La deuxième partie s'attarde aux programmes en vigueur dans l'enseignement classique canadien-français au XX^e siècle, de même que le rôle joué par les congrégations qui appuient le clergé séculier dans leur diffusion. Le tout conduit à une analyse détaillée de l'évolution de la culture dominante transmise au XX^e siècle par ce type de formation. Il en ressort que, pour pallier les retards scientifiques constatés, les dirigeants de l'enseignement classique accentuent l'importance accordée à l'enseignement de l'histoire, chargée de rehausser un nationalisme religieux jusqu'alors surtout basé sur la culture gréco-latine.

Le cas du Séminaire de Mont-Laurier entre 1915 et 1965 illustre cette évolution¹.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CLASSIQUE EN EUROPE

Les débuts des collèges classiques apparaissent en France au cours de la Renaissance, plus précisément dans la seconde moitié du XVI^e siècle². C'est la Compagnie de Jésus, les jésuites, qui peaufine le *Ratio studiorum*, le plan détaillé d'études qui présidera à l'enseignement classique en Occident, principalement en Europe, au cours des siècles qui suivent. Il s'agit d'une méthode éducative qui se démarque de la tradition orale propre au Moyen-Âge pour favoriser une approche analytique des textes. Aussi, ce plan d'études prévoit et définit pour l'essentiel « les règles à suivre par le provincial, le recteur, le préfet des études, le directeur spirituel et les professeurs »³. C'est le même document qui propose une stratégie pédagogique basée sur l'émulation des élèves qui consiste à distribuer des gratifications aux plus méritants, rompant ainsi avec les châtements corporels en vigueur jusqu'alors.

Le *Ratio studiorum* précise également que c'est le maître ou son assistant, le scolastique (ou le régent), qui donne les prélections gréco-latines ; celles-ci sont assimilées lors d'une lente maturation de six années dont l'aboutissement était la rhétorique, l'art de persuader et de bien dire. La prélection, c'est la méthode utilisée pour expliquer les textes grecs et latins. Le *Ratio studiorum* la décrit en détails pour chaque année du cours classique. Elle consiste pour le maître à lire le passage choisi, mais de façon à ce que déjà, avec les pauses, l'intonation et les gestes, les élèves aient une idée du sens du texte⁴.

Très rapidement les collèges classiques se répandent en Europe « avec un succès et une uniformité qui illustrent leur autonomie vis-à-vis des conditions locales concrètes. Aussi, ce n'est pas trop s'avancer que d'affirmer que les collèges ont été autant un moteur dans la diffusion de formes nouvelles de sociabilité, de rapports nouveaux au savoir et au pouvoir, que les simples reflets de transformations externes »⁵. Principalement destiné à la bourgeoisie de moyenne et de grande envergure, le cours classique est aussi offert à la noblesse, de même qu'à « une mince représentation de l'artisanat »⁶.

Dès l'origine, et pendant des siècles, l'enseignement classique profite à ceux qui se dirigent vers des études supérieures telles que le droit, la théologie, la médecine, ou encore vers l'enseignement secondaire ou supérieur. Pour les autres, qui d'ailleurs constituent plus des trois quarts de l'ensemble des étudiants, le bénéfice retiré est moins direct et lié à une culture dite « générale »⁷. Pour eux, « le collège ajoute à leur savoir-faire professionnel un ensemble de connaissances dont le commun des mortels reste dépourvu [...] ».

La culture antique, les bonnes manières et l'éloquence deviennent autant d'attributs distinctifs »⁸. André Petitat a d'ailleurs esquissé une synthèse fort probante des fonctions profondes des collèges classiques européens, voire occidentaux.

Ils jouent un rôle supérieur d'homogénéisation sociale, permettent à quelques talents enfouis dans le peuple de s'affirmer, cimentent enfin par l'amitié et la culture commune tout ce qu'il y a d'honorable dans une cité [...] le collège, plus particulièrement destiné à certaines couches, est le produit d'une structure d'ensemble des rapports de force et de sens dans la société, et d'un niveau élevé d'échanges économiques où la culture écrite scolarisée, uniformisée, sert de référence, d'ancrage et de distinction non plus seulement à quelques groupes professionnels, mais à une classe sociale aux contours mal définis et aux occupations multiples. D'ailleurs, les agences scolaires uniformes qui se surimposent à la famille, aux apprentissages particuliers, à une sociabilité foisonnante, concernent non seulement la « bourgeoisie » montante, mais aussi la noblesse et, bientôt, le peuple menu⁹.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CLASSIQUE AU CANADA FRANÇAIS

C'est en 1635 que les pères Jésuites mettent en place l'enseignement classique à Québec, ce dont ils s'occupent, avec le clergé séculier canadien, jusqu'à la Conquête anglaise de 1760¹⁰. Le clergé canadien-français assure ensuite l'essentiel de la prise en charge de ce type d'enseignement jusqu'en 1970, aidé en cela par quelques congrégations.

Le cours classique s'étend sur une période de huit ans, bien qu'il connaisse une époque où il n'est que de six années. Le but toujours avoué et explicite de l'enseignement classique local est de former l'élite de ce petit peuple francophone d'Amérique du Nord. Il s'agit là de la formation de l'élite cléricale aussi bien que professionnelle. Pendant plus de trois siècles, le programme repose sur les humanités grecques et latines, les langues française et anglaise, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences et la philosophie. À ces matières s'ajoute l'enseignement religieux qui constitue le cœur de l'enseignement classique au Canada français. Les huit années du cours classique sont toutes identifiées distinctement et ordonnées chronologiquement de la façon suivante: éléments, syntaxe, méthode, versification, belles-lettres, rhétorique, philosophie I et philosophie II. Après six années réussies, l'élève obtient le titre de *bachelier ès lettres* et après deux autres années, il devient *bachelier ès arts*. Des mentions distinctives peuvent s'ajouter sur le parchemin des élèves les plus performants. Aussi, s'il échoue à l'examen universitaire après l'année de rhétorique et qu'il passe celui qui suit la seconde année de philosophie, l'élève devient *bachelier ès sciences*. Ces titres, ou diplômes, ont

une nature officielle, à la fin du XIX^e et au XX^e siècles, lorsque le séminaire ou le collège classique est affilié à une université, soit l'Université Laval (c'est le cas de Mont-Laurier), soit l'Université de Montréal¹¹.

Pendant ces années, les élèves travaillent très fort. « Des programmes et des plans d'étude, des rudiments de la méthode, de la grammaire et des préceptes, des compositions, des thèmes et des versions, des dissertations, des mémoires et des formules, de la mémoire encore et tout cela durant huit années »¹². Ces élèves n'accepteraient pas de consentir autant d'efforts sans être encadrés et stimulés par un système basé sur la motivation et l'émulation. Ainsi, on procède au classement des élèves par les notes scolaires que l'on proclame solennellement à des moments clés, c'est-à-dire à la fin des semestres et de l'année scolaire. Il va de soi qu'il y a partout tout un système de récompenses qui va de pair avec cela, particulièrement en juin où parents et amis sont invités dans l'amphithéâtre ou la grande salle du collège pour la remise des nombreux prix, très habituellement des livres, aux collégiens les plus méritants.

On exige de la part du séminariste, de la piété et c'est en regard de cet aspect qu'un jugement est porté sur lui. D'ailleurs, les collèges-séminaires ont pour but premier de former des catholiques qui deviendront, une fois adultes, d'abord des prêtres, puis des laïcs qui formeront l'élite et qui occuperont les postes de commande de la société en priorisant leur soumission à l'Église.

Le cours classique, par l'importance primordiale qu'il accorde à l'enseignement des langues, vise à faire de l'éloquence la qualité suprême du futur bachelier, membre de l'élite de son peuple. La qualité du français écrit est un objectif tout aussi recherché. L'enseignement cherche à donner à l'élève une connaissance approfondie des origines, des racines et des contenus du français par le biais, entre autres, des apprentissages du latin et du grec. Le but ultime poursuivi est de faire du séminariste un orateur ou un auteur éloquent, digne et admiré, qui utilise le mot juste et la formulation précise.

On cherche à faire de l'adolescent ou de l'adolescente (à partir du premier tiers du XX^e siècle), quelqu'un qui aura l'esprit formé, une tête bien faite et qui sera habile dans la manipulation de concepts abstraits, tout en ayant une propension pour les principes. L'enseignement classique constitue un tout où la formation de l'être humain est conçue dans une perspective globale, intégrale.

C'est ainsi que chez les garçons, on fait régulièrement de l'exercice physique, le plus souvent sous forme de sports. On dort huit heures par nuit. Les maîtres enseignent aux élèves les règles de politesse « des gens du monde ». On donne aussi aux étudiants et aux étudiantes des rudiments de phonétique et de diction qui améliorent leur tenue langagière ; le tout étant

complété par le théâtre et l'art oratoire. Les professeurs encouragent aussi, quand les étudiants ne le font pas eux-mêmes, la mise sur pied de cercles, nationalistes par exemple, toujours dans le but de préparer l'élève à son futur rôle de membre de l'élite et de modèle sous un maximum de facettes.

L'éducation que les séminaires, ou les collèges classiques, offrent au Canada français est d'abord morale, dans le sens où son fondement même repose sur la religion catholique. C'est d'ailleurs là que sont formés les futurs prêtres. En voici un aperçu :

C'est dans le règlement du séminaire qu'on voit se préciser dès le départ la doctrine qui demeure la même durant trois siècles au Canada français, celle de Gerson et du Concile de Trente, de l'esprit de la restauration religieuse et du rigorisme augustinien. Le règlement des prêtres est fondé sur quatre principes : la charité, l'obéissance ou dépendance, la désappropriation et la chasteté, complétés par l'oraison mentale et la dévotion à la Sainte-Famille et aux Saints-Anges. Celui des élèves, mis au point en 1683 et divisé en cinq parties, comprend des règles communes et particulières, un journalier, un coutumier et un ordre de prières. On y apprend que le séminaire a été fondé pour honorer l'enfance de Jésus — nouvelle dévotion — pour retirer les enfants de la corruption du siècle, les conserver dans l'innocence et les disposer à l'état ecclésiastique¹³.

Sur le plan stratégique, les autorités des collèges classiques cherchent aussi à créer un esprit de corps et d'appartenance chez les séminaristes, dans le but ultime qu'il y ait une véritable cohérence catholique chez l'élite canadienne-française. À cette fin, le régime du pensionnat est très utile aux autorités, car elles peuvent alors imprégner de leurs valeurs, et elles le font efficacement, les élèves pendant de longues années au cours de leur adolescence, période d'identification fort importante de la vie humaine. Il existe un contrôle incessant où les prêtres surveillent les séminaristes à peu près partout. Dans ce contexte, les visites sont sélectionnées (limitées à la famille) et la correspondance et les lectures sont régulièrement vérifiées. Aussi, jusqu'au deuxième tiers du XX^e siècle, les externes sont presque considérés comme des élèves de seconde classe que l'on mêle aux pensionnaires seulement pour les cours.

Enfin, on soumet le séminariste à toute une litanie d'exercices religieux dont la finalité est, encore une fois, de faire de lui un prêtre ou bien un laïc destiné à un poste de commande qui soit, d'abord et avant tout, un serviteur de l'Église et du clergé catholique. « C'est dans ce creuset que se fait "l'unification des élites", que s'opère le rapprochement entre les classes dirigeantes et, bien entendu, que se fait d'abord le brassage de fils de cultivateurs et d'avocats, de ruraux et de citadins, qui vivent au coude à coude durant huit ans »¹⁴. Tant et si bien qu'au milieu du XX^e siècle, la Fédération des collèges

classiques, à l'occasion de la Commission constitutionnelle de 1954 nommée la Commission Tremblay, considérait toujours que ceux-ci étaient les seules institutions d'enseignement capables de fournir aux Canadiens français leurs classes sociales dirigeantes¹⁵.

En somme, la structure fondamentale de l'enseignement classique au Canada français est la culture générale humaniste basée sur l'étude des langues anciennes grecque et latine, qui servent, entre autres, à approfondir l'étude du français, ce qui permet à l'élève d'apprendre à bien penser, écrire et parler. La religion est omniprésente dans ce *curriculum* et tout le mode de vie est centré autour d'elle, des activités quotidiennes, en passant par les lectures autorisées, jusqu'à l'objectif ultime du séminaire qui est de former les prêtres et la future élite, cléricale ou laïque. De la même façon, mais de manière plus subtile que pour la religion, le nationalisme canadien-français s'intègre à l'humanisme. Aussi, « si la culture classique nous définit comme race, elle doit entrer comme composante dans l'idéologie nationaliste »¹⁶. Il en est ainsi car « on considère l'idéologie nationaliste comme le point d'application privilégié de l'idéologie religieuse »¹⁷. Nous y revenons plus en détail ci-dessous.

Ce système séculaire d'enseignement classique a traversé les siècles parce qu'il est doté d'une forte cohérence interne et externe qui convient particulièrement bien au peuple canadien, devenu canadien-français.

La nation est corrélative de la famille et de l'Église. Le cœur en est l'aristocratie intellectuelle, le clergé en tête, les littérateurs, les historiens, les orateurs et les philosophes ensuite. Les commerçants et les industriels, tout en étant au second plan, doivent aussi passer par la formation humaniste parce que conducteurs d'hommes. Au bas de l'échelle gît la masse informe et indifférente. Quant au bachelier, bouclier de l'ordre social, il contribue à étendre le règne du Christ et à défendre nos droits et nos libertés. La société est de la sorte un être national et religieux, mais religieux d'abord et avant tout¹⁸.

Ainsi, les classes moyennes sont elles aussi formées par l'enseignement classique, même si, bien souvent, les gens qui la composent ne font pas un cours complet de huit années, « il importe que ces individus moins doués passent aussi par la culture humaniste s'ils doivent être en mesure de comprendre la classe dirigeante et de faire le lien entre celle-ci et la masse »¹⁹.

LES PROGRAMMES ET LES CONGRÉGATIONS QUÉBÉCOISES ACTIVES AU XX^e SIÈCLE

Tel qu'évoqué de façon succincte plus haut, l'enseignement classique canadien-français porte d'abord sur la diffusion des langues grecque et latine et sur une connaissance approfondie de la langue française. À cela se

juxtapose l'enseignement de l'histoire, qui prend de plus en plus d'importance au fil des dernières décennies de l'enseignement classique québécois. En surface cependant, le *curriculum* mis en place par les Jésuites change fort peu au cours des siècles.

Le programme du collège des jésuites a été suivi par le Séminaire de Québec, le collège de Montréal ainsi que tous les autres jusqu'à 1955 pour les collèges de l'Université de Montréal, jusqu'à 1960 pour ceux de l'Université Laval. De façon plus précise, les institutions ont enseigné les langues grecque et latine, française et anglaise, l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences et la philosophie, matières auxquelles s'ajoutait un enseignement religieux. Ce plan d'études a été le seul en vigueur jusqu'à 1953, alors qu'il y eut possibilité de faire un cours de latin sans grec. En 1960, le cours fut divisé en deux sections : le secondaire de cinq ans et le « collégial » de trois ans, vite ramené à deux. Bien entendu, ce programme a connu des arrangements internes plus ou moins importants, mais il a reposé pendant plus de trois siècles sur les humanités gréco-latines, la philosophie et les sciences²⁰.

À la base, l'enseignement classique est littéraire, et cela passe d'abord par l'étude du latin et du grec. Le latin est la langue qu'utilise l'Église depuis les débuts de l'ère chrétienne. Comme le cours classique doit d'abord servir à former des prêtres, l'étude du latin est fondamentale. Depuis la fin du XIX^e siècle, l'enseignement du latin se complète de notions d'histoire et de littérature romaine. Le latin est surtout enseigné par le biais « de la grammaire, morphologie et syntaxe, on apprend déclinaisons et conjugaisons, où la mémoire joue un rôle de premier plan »²¹. Pour sa part, le grec joue les seconds violons et sert surtout à parfaire l'apprentissage du latin et, par conséquent, celui du français.

Au XX^e siècle, l'étude du français, dans les classes élémentaires (éléments, syntaxe et méthode) passe par des analyses grammaticales et logiques, des dictées et des rédactions (après 1920). La mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage du français, comme pour l'ensemble de l'enseignement classique d'ailleurs. Cela se manifeste par la mémorisation de fables de La Fontaine par exemple. En versification, l'accent est mis sur l'art épistolaire et sur l'histoire littéraire. En belles-lettres, la poésie tient la première place et est complétée là aussi par l'histoire littéraire. Celle-ci, « qui a pris une si grande place dans les programmes, est une matière récente dans l'enseignement des humanités. Les exercices aujourd'hui considérés comme les plus importants, l'analyse littéraire et la dissertation, n'ont été introduits qu'à partir des années vingt et d'une façon systématique après 1940 »²².

En classe de rhétorique, l'année « est toute entière dévouée à l'éloquence, que les années précédentes ont préparée et qu'il faut maintenant porter à la perfection »²³. Par ailleurs, la classe de rhétorique est le théâtre d'un changement

d'orientation au XX^e siècle. « C'est sans aucun doute le changement le plus radical et le plus important qui soit survenu dans l'enseignement des humanités, où la fonction critique de la littérature a remplacé sa fonction poétique »²⁴. Aussi, tout comme au cours des deux années précédentes, l'histoire littéraire joue son rôle dans la classe de rhétorique.

Pour sa part, l'étude de la langue anglaise tient une place importante dans l'enseignement commercial, mais doit être considérée comme une faiblesse du cours classique. Dans les différentes classes, l'enseignement de l'anglais se fait bien souvent par des gens qui ne maîtrisent pas la langue. Il passe par la grammaire, le vocabulaire, les thèmes et les versions. Après 1960, cet apprentissage est amélioré par l'apparition de laboratoires de langue dans plusieurs institutions.

La géographie enseignée au XX^e siècle est elle aussi de faible niveau, sans enseignement spécialisé et n'est « qu'une nomenclature à apprendre par cœur comme en 1800 »²⁵. De son côté, l'histoire prend de plus en plus d'importance dès la deuxième partie du XIX^e siècle et au cours du XX^e. Son enseignement spécifique insiste aussi beaucoup sur la mémorisation mais, néanmoins, l'intérêt porté à cette matière va néanmoins plus loin grâce à l'étude des langues, de la littérature et, surtout, de la religion.

Une analyse de l'évolution de la philosophie guidant l'enseignement classique au cours du XX^e siècle effectuée par Nicole Gagnon en 1963 l'amène à observer que « l'idéologie religieuse ne forme plus seulement le noyau, elle recouvre totalement toute l'idéologie humaniste »²⁶. Dans ce contexte où la diffusion de l'idéologie religieuse passe par le nationalisme, l'étude de l'histoire devient très importante, sur le même pied que la littérature française et le latin; la culture gréco-latine perd alors beaucoup de son importance. Pour leur part, les sciences n'ont qu'un rôle complémentaire dans ce *curriculum*. L'histoire est donc perçue comme une excellente façon de former l'esprit à l'intérieur d'un cadre référentiel approprié. Selon des modalités qui varient peu d'une institution à l'autre, « l'histoire est répartie entre les six classes du cours d'humanités: l'antiquité gréco-romaine, le moyen-âge suivi des temps modernes, l'époque contemporaine. L'histoire du Canada est vue surtout dans les classes de lettres »²⁷. Des notions de cette dernière sont aussi données dans les classes d'éléments et de syntaxe.

Bien que la priorité soit donnée aux études littéraires lors des six classes d'humanités, il y a tout de même des notions de mathématiques qui sont enseignées au cours de chacune de ces années scolaires. Pour ce qui est de la religion, il va sans dire qu'il s'agit de l'élément incontournable des institutions d'enseignement classique, surtout lorsqu'il s'agit de séminaires, lieux de formation et de recrutement des futurs prêtres. Il y a des cours de religion à chacune des huit années du classique. Le tout se conclut par un examen

d'apologétique à l'examen du baccalauréat, à la fin de l'année terminale, celle de philosophie senior, ou philo II.

En ce qui concerne les deux dernières années du cours classique et tel que leur appellation l'indique, la philosophie est incontestablement la matière dominante après 1850, séparée des sciences. Dès lors, Thomas d'Aquin devient la grande référence. « Et c'est ainsi que la philosophie a couronné les études classiques [...], par la mémorisation-traduction de manuels latins, qui commençait par condamner les philosophes autres que Thomas d'Aquin »²⁸.

Quant aux sciences, elles sont assurément négligées par le cours classique, même si les choses progressent après 1930, dans la foulée de l'affaire Pouliot, où les retards scientifiques fort importants des Canadiens français sont mis en évidence. « 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 »²⁹. En sciences, les matières de base sont les mathématiques, la physique, l'astronomie et la chimie.

Par ailleurs, on sait que le clergé séculier canadien-français constitue sans l'ombre d'un doute le grand acteur de la gestion de l'enseignement classique de la vallée du Saint-Laurent et de sa périphérie après 1760. Il est toutefois aidé en cela par quelques congrégations qui arrivent ou reviennent de la France révolutionnaire au milieu du XIX^e siècle pour prêter main-forte à un clergé séculier local trop petit et débordé.

Chez les différentes congrégations de frères religieux, il y a un net désir de participer à l'enseignement classique, d'autant plus après la levée, en 1922, de l'interdiction qui leur était faite par Rome d'enseigner le latin³⁰. « Et les frères se mirent en frais d'étudier le latin, le grec et toutes les autres matières pour se présenter selon un régime spécial aux examens du baccalauréat de l'Université de Montréal »³¹. Entre 1940 et 1960, les frères font de nombreuses tentatives pour qu'il y ait une refonte du système d'éducation qui leur donnerait tout particulièrement une meilleure place dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, le clergé conserve son rôle prépondérant. Ainsi, « les collèges classiques, par l'intermédiaire de leur nouvelle association, la Fédération des collèges classiques, vont empêcher toute réforme du cours secondaire public »³². Malgré ce fait, il demeure que la période de l'après-guerre est celle où la demande pour l'enseignement classique explose :

De 1635 à 1939, 68 collèges avaient été fondés sur l'ensemble du territoire québécois. La période 1940-1965 voit apparaître à elle seule 135 institutions privées auxquelles s'ajoutent 58 « sections classiques » dans l'école publique. Sur le plan géographique, toutes les régions en profitent [...]. Quant au régime d'études, 45 sont des collèges de plein exercice tandis que 76 se confinent au premier cycle et 13 au second cycle. En ajoutant les 58 sections publiques, qui

n'existent que pour le premier cycle, on voit que le principal effort consiste d'abord à rendre le cours secondaire classique accessible à plus d'enfants³³.

On le voit, au tournant des années 1960, le clergé ne peut manifestement plus tenir seul la barre de l'enseignement classique au Québec. D'autant plus que cette période est marquée par un tournant socioreligieux majeur de la société québécoise. Au cours des années 1950, différentes brisures se manifestent de plus en plus nettement au Québec entre l'Église et la population. Plusieurs d'entre elles demeurent cachées et n'éclatent au grand jour qu'au cours des années 1960.

D'ailleurs, un élément fort important de ce contexte socioreligieux, l'enseignement classique lui-même, n'a pas su évoluer au même rythme que la société sur laquelle il régnait sur le plan idéologique. Cet enseignement destiné à l'élite est resté au fond le même jusqu'à la fin, entre 1965 et 1970. Il n'a pas su s'adapter à la réalité sociale d'une révolution industrielle menée à terme, doublée d'une évolution et d'une production économique sans cesse accélérées qui nécessitaient une augmentation sensible des niveaux de scolarité des masses, en particulier dans l'enseignement secondaire et dans la formation des technocrates de toutes sortes dont l'État avait dorénavant besoin pour tenir un rang qui correspondait à son évolution dans le monde occidental d'après la Seconde Guerre mondiale.

À ce sujet, les mémoires des dirigeants de l'enseignement classique, en 1954³⁴ et en 1963³⁵, témoignent du refus de modifier les fondements même de leur approche face à ce qui, selon eux, devait continuer de s'appliquer à la formation des élites par le biais de la formation classique traditionnelle. Petitot a bien cerné ce phénomène :

Les groupes dominants qui parlent au nom de toute la société, qui identifient la survie de la société à la leur propre, jouent un rôle fondamental dans l'orientation des institutions scolaires, dans la sélection de leurs contenus symboliques, de leurs pratiques et de leurs publics. L'histoire nous enseigne cependant que ces groupes ne parviennent jamais à contrôler complètement une évolution qui leur échappe car elle procède de causes beaucoup plus générales que les rapports de domination ou les conflits sociaux³⁶.

À propos de contenus symboliques véhiculés par l'enseignement classique québécois, le nationalisme est particulièrement intéressant et vaut la peine de s'y attarder quelque peu.

L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE ET LE NATIONALISME

Dans un article publié dans la revue *Recherches sociographiques* en 1963³⁷ Nicole Gagnon analyse de façon fort probante l'idéologie qui domine le

cours classique québécois entre 1915 et le début des années 1960. Pour ce faire, elle décortique et approfondit les propos des têtes dirigeantes de l'enseignement classique, principalement à partir des écrits diffusés à compter de 1915 dans la revue *L'enseignement secondaire*, le principal organe de diffusion de ses dirigeants et dont la parution débute cette année-là. Pour nous, le synchronisme permettant un potentiel comparatif avec l'idéologie et l'enseignement diffusés par le Séminaire de Mont-Laurier est parfait puisque l'histoire de l'institution proprement dite s'amorce aussi en 1915.

Pour Gagnon, le cours classique canadien-français (nous dirions aujourd'hui québécois), comme tout système d'enseignement, diffuse une vision du monde qui repose sur un système de pensée propre : « l'idéologie étant de soi historique, en tant que née d'une situation historique et se définissant comme mécanisme d'interprétation de l'histoire, c'est au cœur même du système que l'histoire est présente »³⁸. Par delà les visées globales de l'enseignement classique qui cherche la formation intégrale et complète de l'homme, principalement par le relais littéraire, l'auteure analyse ce qui sous-tend ces objectifs. « Ces idéologies, religieuse et nationaliste, étant intégrées, elles pourront constituer [...] des idéologies secondaires »³⁹.

Au cours des années 1920, la revue *L'enseignement secondaire* laisse voir des écrits où « le génie humaniste est la source de notre supériorité comme race, et le système d'enseignement humaniste est la cause de notre survivance comme race »⁴⁰. Cela correspond à la situation observée au Séminaire de Mont-Laurier à la même époque :

Au niveau des associations, le Cercle Brunet poursuit ses activités jusqu'en 1932. Toujours associé à l'A.C.J.C.⁴¹, ce cercle d'élites étudiantes laisse voir dans ses comptes rendus des préoccupations qui visent à défendre activement des institutions tels l'enseignement classique, les valeurs religieuses et morales à protéger par l'élite en devenir que ces élèves savent constituer. Par interrelation logique, ces jeunes gens sont conscients de travailler ainsi au renforcement de la nation elle-même⁴².

« Donc si la culture classique nous définit comme race, elle doit entrer comme composante dans l'idéologie nationaliste »⁴³. « Nous sommes donc en présence de trois idéologies qui s'impliquent mutuellement : l'idéologie spécifique (l'humanisme) constitue une composante essentielle des deux idéologies globales dont l'une (le nationalisme) est subordonnée à l'autre (la religion) »⁴⁴. Ce cadre n'inclut pas formellement les sciences, qui font plutôt figure de complément. Le tout vise la société canadienne-française en général, c'est-à-dire « le destinataire de l'idéologie : celui-ci est l'être social auquel cette idéologie doit être transmise »⁴⁵. Dans cet esprit, le clergé est considéré comme le fer de lance de l'élite intellectuelle, chargée d'influer sur

toute la société. « La société est donc une entité nationale et religieuse, mais avant tout religieuse »⁴⁶. « Point surprenant que vienne de cette idéologie une double notion de la société politique dont l'une est idéale, la nation, l'autre concrète, l'État démocratique »⁴⁷. « Si on [traite des] adversaires des humanités classiques au Canada, on voit de quelle façon ils n'appartiennent pas à l'ordre social; leur existence n'est qu'une manifestation de cet épiphénomène qu'est la tendance à l'esprit démocratique »⁴⁸.

Au Séminaire de Mont-Laurier, tout comme dans l'ensemble du Québec en général et des institutions d'enseignement classique en particulier, la période des années qui précèdent la Seconde Guerre mondiale en est une où l'infériorité canadienne-française à l'égard des sciences est mise en évidence⁴⁹. Bien que l'on observe une amélioration quant aux préoccupations en regard des sciences et à leur enseignement, ceci est perçu comme une menace par les dirigeants de l'enseignement classique⁵⁰. Comme le dit Nicole Gagnon, la « première mise en question de l'idéologie humaniste qui portait sur un aspect complémentaire, la culture scientifique, a peut-être influé sur le mode d'intégration de celle-ci; de toutes façons, les sciences n'ont pas de statut fixe à l'intérieur de l'idéologie »⁵¹. Au tournant des années 1940 et jusqu'à la fin de l'enseignement classique au Québec, on assiste à une idéologie humaniste qui s'oriente de plus en plus vers le nationalisme. L'idéologie scientifique menaçante amène une plus-value du nationalisme comme idéologie secondaire, sur laquelle peut légitimement s'appuyer la religion. Parallèlement, les valeurs démocratiques que représente le patriotisme populaire servent, pour la première fois, de renforcement à l'idéologie humaniste par le relais nationaliste.

Au cours de la période 1938-1950, le nationalisme (qui supporte la religion et que la religion supporte) voit son importance augmenter sensiblement. C'est ainsi que l'histoire devient le fondement du système humaniste, remplaçant le grec et le latin comme matières incontestablement dominantes.

Finalement, ce qui constituait l'essentiel de l'idéologie primaire, i.e. la culture gréco-latine, perd beaucoup de son importance. Dans le système nationaliste, c'est l'histoire qui serait la discipline fondamentale; l'étude de *civilisations* grecque et latine ne fournit que des points de comparaison. Dans le système humaniste, l'histoire du Canada, la littérature française et le latin sont mis sur le même pied; surtout, l'accent est fortement mis sur la religion qui tend ainsi à devenir l'idéologie primaire⁵².

Cette analyse s'amalgame fort bien à la conception de l'enseignement au Séminaire de Mont-Laurier que se fait un ecclésiastique de 1942-1943,

devenu entre 1947 et 1950 enseignant de différentes matières, dont l'histoire.

L'histoire demeurait la trame sur laquelle venaient se greffer les autres éléments de culture, que ce soit dans l'apprentissage du grec et du latin, ou de l'étude de l'histoire universelle, l'étudiant se sentait initié à une civilisation qui dominait les activités plus prosaïques de la vie quotidienne. Sans doute, il était rarement question de l'histoire du Québec comme telle. C'était l'histoire du Canada, mais en réalité la grande majorité de cette histoire se situait dans le territoire du Québec⁵³.

Ce glissement de plus en plus accentué vers le nationalisme suppose une conception sociale communautaire qui dilue nécessairement l'élitisme traditionnel de l'humanisme classique. Dans un système nationaliste, c'est en effet la masse qui définit la nation. Les dirigeants de l'enseignement classique doivent ainsi chercher un compromis après 1945 qui saura faciliter l'accès au cours classique à ceux qui proviennent des milieux ouvriers ou paysans. Le dit compromis va d'ailleurs quelque peu dans le sens de la nécessaire démocratisation de l'enseignement québécois qui se fait de plus en plus sentir dans l'après-guerre.

Parallèlement, et en suite logique avec ce qui précède, les années 1950 et le début des années 1960 sont marquées par une évolution de l'humanisme canadien-français où ses principaux dirigeants défendent le fait que « le christianisme, ayant assimilé l'hellénisme, doit maintenant absorber le courant scientifique afin de donner une solution toujours plus intégrale au problème de l'homme »⁵⁴. À n'en pas douter, ce cours classique n'est plus en harmonie avec un Québec en pleine explosion démographique au cours de ces années où l'industrialisation devient massive, ce qui nécessiterait une évolution scientifique accélérée du système éducatif pour pouvoir suivre la cadence occidentale.

Dans ce contexte, l'accentuation du nationalisme devient fort importante puisque « la seule raison de maintenir l'enseignement classique tient à son rôle de rempart contre la civilisation américaine »⁵⁵. Au Séminaire de Mont-Laurier, le nationalisme est latent et, par delà les programmes, se vit au quotidien; réalité d'ailleurs vécue dans bien d'autres institutions d'enseignement classique au Québec :

Comme le collège classique formait des élites, et que ces élites-là devaient être des « hérauts » du nationalisme canadien-français, il fallait qu'ils connaissent et qu'ils participent à ce nationalisme. On ne forme pas une élite de société sans qu'elle soit nationaliste, dans une société nationaliste, sans qu'elle soit formée dans un cadre nationaliste avec des idées nationalistes. C'est une idée qui était immanente, elle était partout. Le nationalisme était

aussi religieux, que politique, qu'historique, qu'etc. La foi protège la langue et la langue protège la foi. Également, on est un peuple élu, on a eu la chance, nous disait-on, d'être conquis en 1760-1763, une génération avant la Révolution française. Les historiens interprètent toujours l'histoire selon leurs préoccupations présentes et les curés ne s'en sont pas privés⁵⁶.

Ce nationalisme de plus en plus senti dans l'enseignement classique repose sur une matière devenue centrale, l'histoire. Beaucoup d'énergies n'en continuent pas moins d'être mises sur l'enseignement des humanités gréco-latines, bien que leur importance relative continue à diminuer⁵⁷. C'est dorénavant l'histoire qui sert à intégrer l'humanisme canadien-français.

L'histoire se présente d'abord, dans la première formulation de l'humanisme dont le critère central est le principe d'unité, comme « le cadre indispensable d'un cours secondaire qui veut conduire à une unité, à une synthèse des connaissances humaines, (et qui) ne possède pas en lui l'unité qu'il veut donner. Est-ce qu'on peut prétendre unifier un esprit par l'étude du grec, du latin, du français, des mathématiques ou des sciences ? Alors l'histoire nous apparaît comme un merveilleux instrument, comme un cadre indispensable ». Dans le nouvel humanisme, l'histoire aura comme rôle essentiel de « permettre à l'élève de bien comprendre la société dans laquelle demain il devra vivre ». En ce sens, elle devient le cœur même de cette nouvelle idéologie⁵⁸.

À Mont-Laurier, la situation observée est en étroite corrélation avec la réalité de l'humanisme classique canadien-français analysée au cours de ses dernières années.

Selon un séminariste des années 1959 à 1965, l'histoire est une matière extrêmement importante au Séminaire, non seulement pour la matière elle-même, mais aussi pour son étude par le biais des textes antiques grecs et latins, de même que la littérature française. Ainsi, l'étude des auteurs classiques tels Molière, Racine, Corneille, donne accès à l'histoire de France, « surtout celle du XVII^e siècle ». On y étudie aussi l'histoire de la musique et des religions. En histoire nationale, « l'historien le plus éminent et sur lequel on se basait, c'était Lionel Groulx »⁵⁹.

En somme, l'évolution de l'humanisme canadien-français au XX^e siècle s'est imposée pour colmater une brèche de plus en plus évidente entre l'évolution sociale accélérée constatée et la formation de l'élite et des classes moyennes que le cours classique a de plus en plus de mal à assurer. Au lieu de diversifier une approche idéologique séculaire de formation, les dirigeants de l'enseignement classique cherchent plutôt un moyen de renforcer l'idéologie religieuse dominante en recourant à une forme de nationalisme qui s'appuie sur l'histoire. Ils n'auront pas été les seuls dirigeants sociaux à travers le monde à utiliser l'enseignement de l'histoire pour pallier un

affaiblissement doctrinal constaté, loin s'en faut... Jusqu'à ce que le système craque de partout et disparaisse au courant des années 1960, la conception dominante de l'humanisme est demeurée la même sur le fond. « La Société, c'est la Nation dont l'âme est l'élite intellectuelle dirigée par le clergé : cette élite donne la vie à la masse par l'intermédiaire des classes moyennes »⁶⁰.

Évidemment, une telle analyse de l'enseignement diffusé au Canada français au cours des décennies qui précèdent la fin de l'humanisme classique ne peut qu'amener à chercher à faire des liens avec la poussée et l'affirmation nationalistes qui ont suivies, plus progressistes et délestées de la mainmise religieuse, au cours de la Révolution tranquille et du reste du XX^e siècle au Québec, ceci découlant du néo-nationalisme⁶¹. Il s'agit cependant là d'une autre question, quoiqu'elle lui soit juxtaposée.

CONCLUSION

Analyser un système d'éducation tel que l'enseignement classique, depuis sa genèse en Europe, jusqu'à son histoire au Canada français, suppose « un mécanisme de transmission de culture, à travers lequel on devrait rejoindre le cœur même de la vision du monde d'une société »⁶². En général, tel est bien le cas du cours classique local pendant environ trois siècles, soit depuis sa parution en 1635 jusque dans les années 1930 où les retards scientifiques des canadiens-français sont mis en évidence.

À partir de là, l'enseignement gréco-latin perd peu à peu de son importance pour laisser le pas à l'histoire, chargée d'actualiser un nationalisme religieux en perte de vitesse, mais qui n'en a pas moins assuré la cohésion du peuple canadien, devenu canadien-français, au cours de son histoire. Après 1945, la révolution industrielle menée à terme au Québec provoque une inadéquation de plus en plus claire entre ce que l'enseignement classique offre comme formation aux élites et aux classes moyennes par rapport aux attentes sociales, ce qui mène au Rapport Parent et à la fin de l'enseignement classique.

En conclusion, il ne fait pas de doute que l'enseignement classique a eu des liens très serrés avec la vie sociale et politique de ce peuple devenu québécois, tout au long de son histoire. Un simple survol de sa genèse et de ses contenus pendant de longues générations en fait foi. Les humanités gréco-latines jointes à une religiosité imbriquée de nationalisme s'amalgament fort bien avec l'essentiel de l'histoire canadienne-française. L'analyse de son évolution de plus en plus nationaliste au XX^e siècle en révèle aussi passablement. Nul doute cependant que les dirigeants de l'enseignement classique ne désiraient pas et ne pouvaient prévoir l'évolution majoritairement progressiste et déchristianisée du nationalisme clérical, après 1960,

dont ils faisaient l'incessante promotion. En fait, il aura fallu pour y arriver une Révolution politique, sociale, économique et culturelle pas toujours si tranquille.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. L'armature de base de cet article est constitué du premier chapitre, quelque peu modifié, de notre thèse de doctorat, de même que des éléments de l'histoire de l'institution et de l'enseignement qui s'y pratique, la monographie qui en constitue le cœur. Bouvier, Félix, *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier, formation d'une élite et d'une classe moyenne*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2002, 308 p.

2. Voir Dainville, François de. *La naissance de l'humanisme moderne. Les jésuites et l'éducation de la société française*, Paris, éditions Beauchesne et fils, 1940, 390 p.; Chartier, Roger et al., *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Société d'édition d'enseignement supérieur, Paris, 1976, 304 p.

3. Cinq-Mars, Jean. *Histoire du Collège Sainte-Marie de Montréal 1848-1969*, Montréal, éditions Hurtubise – HMH, 1998, p. 61.

4. *Ibid.*, p. 64. L'auteur explique sous forme d'une note en fin de chapitre, qu'il a choisi, ce que nous avons fait aussi, d'employer le masculin dans le cas du *Ratio studiorum*, comme la majorité des auteurs consultés, bien que certains autres utilisent le féminin.

5. Petitat, André. *Production de l'école Production de la société*, Genève-Paris, éditions Librairie Droz, 1982, p. 150.

6. *Ibid.*, p. 140.

7. *Ibid.*, p. 151.

8. *Ibid.*, p. 153.

9. *Ibid.*, p. 160.

10. À ce sujet, voir Groulx, Lionel. *L'enseignement français au Canada dans le Québec*, Montréal, éditions Granger frères, 1933, 327 p.; aussi voir Audet, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1840*, tome 1, Montréal-Toronto, éditions Holt, Rinehart et Winston limitée, 1971, 432 p.

11. Règle générale, après 1919 (lorsque l'Université de Montréal devient une entité distincte de l'Université Laval) les institutions d'enseignement classique situées à l'ouest de Trois-Rivières sont affiliées à la Faculté des arts de l'Université de Montréal et celles situées à l'est le sont à l'Université Laval. Le cas de Mont-Laurier s'explique parce que l'institution reçoit une charte de l'Assemblée législative du Québec dès le 30 juin 1881, ce qui constitue les débuts de la corporation du Collège de Nominigüe, là où l'institution amorce son histoire en 1910, avant d'être transférée à Mont-Laurier en 1915. L'affiliation proprement dite du Collège de Nominigüe à la Faculté des arts de l'Université Laval est officialisée en 1912 et celle du Séminaire de Mont-Laurier, le 10 novembre 1915.

12. Galarneau, Claude. *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, éditions Fides, 1978, p. 193.
13. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 212.
14. *Ibid.*, p. 229.
15. Mémoire de la Fédération des collèges classiques à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, *L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, Montréal, éditions Fides, 1954, 325 p.
16. Gagnon, Nicole. « L'idéologie humaniste dans *L'Enseignement secondaire* » *Recherches sociographiques*, vol. 4, 1963, p. 176.
17. *Ibid.*, p. 186.
18. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 236.
19. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 183.
20. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 168.
21. *Ibid.*, p. 169.
22. *Ibid.*, p. 172.
23. *Idem.*
24. *Ibid.*, p. 174.
25. *Ibid.*, p. 178.
26. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 188.
27. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 179.
28. *Ibid.*, p. 186-187.
29. Gervais, Jean-François et Jean Hénaire. « L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles », *Recherches sociographiques*, vol. 15, no 1, janvier-avril 1974, p. 123.
30. Pour le détail de ces questions, voir Turcotte, Paul-André. *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs 1920-1970*, Montréal, éditions Bellamin, 1988, 220 p.; aussi, voir Croteau, Georges, *Les frères éducateurs au service des étudiants dans l'enseignement public au Québec, 1920 à 1960*, Ottawa, Université d'Ottawa, thèse de doctorat, Faculté de l'éducation, 1971, 250 p.
31. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 58-59.
32. *Ibid.*, p. 69.
33. *Ibid.*, p. 66.
34. Mémoire de la Fédération des collèges classiques à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, *op. cit.*
35. Fédération des collèges classiques. *Notre réforme scolaire II, l'enseignement classique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1963, 254 p.
36. Petitat, André, *op. cit.*, p. 334.

37. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 167-200.
38. *Ibid.*, p. 168.
39. *Ibid.*, p. 173.
40. *Ibid.*, p. 176.
41. Association catholique de la jeunesse canadienne-française.
42. Bouvier, Félix, *op. cit.*, p. 127.
43. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 176.
44. *Idem.*
45. *Ibid.*, p. 181.
46. *Ibid.*, p. 183.
47. Galarneau, Claude, *op. cit.*, p. 236.
48. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 184.
49. Voir à ce sujet l'article de Gervais, Jean-François et Jean Hénaire, *op. cit.*, p. 119-126.
50. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 185.
51. *Ibid.*, p. 186.
52. *Ibid.*, p. 190.
53. Entrevue réalisée avec André Cadieux, le 12 septembre 2000. Bouvier, Félix, *op. cit.*, p. 148-149.
54. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 193.
55. *Ibid.*, p. 194.
56. Entrevue réalisée le 29 septembre 2000 avec Marcel Lajeunesse, un élève du Séminaire de Mont-Laurier des années 1954 à 1963 devenu historien. Bouvier, Félix, *op. cit.*, p. 163.
57. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 192.
58. *Ibid.*, p. 196.
59. Entrevue du 27 septembre 2000 avec Pierre Chartrand. Bouvier, Félix, *op. cit.*, p. 187.
60. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 198.
61. À ce sujet, voir Bouvier, Félix, *André Laurendeau et la question nationale canadienne-française entre 1947 et 1968*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1993, 107 p.
62. Gagnon, Nicole, *op. cit.*, p. 167.