

373.2209714
T7892c
1954

René Godbout

ES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE LAVAL

LES COLLÈGES ET LES ÉCOLES PUBLIQUES :

Conflit ou coordination ?

par ARTHUR TREMBLAY

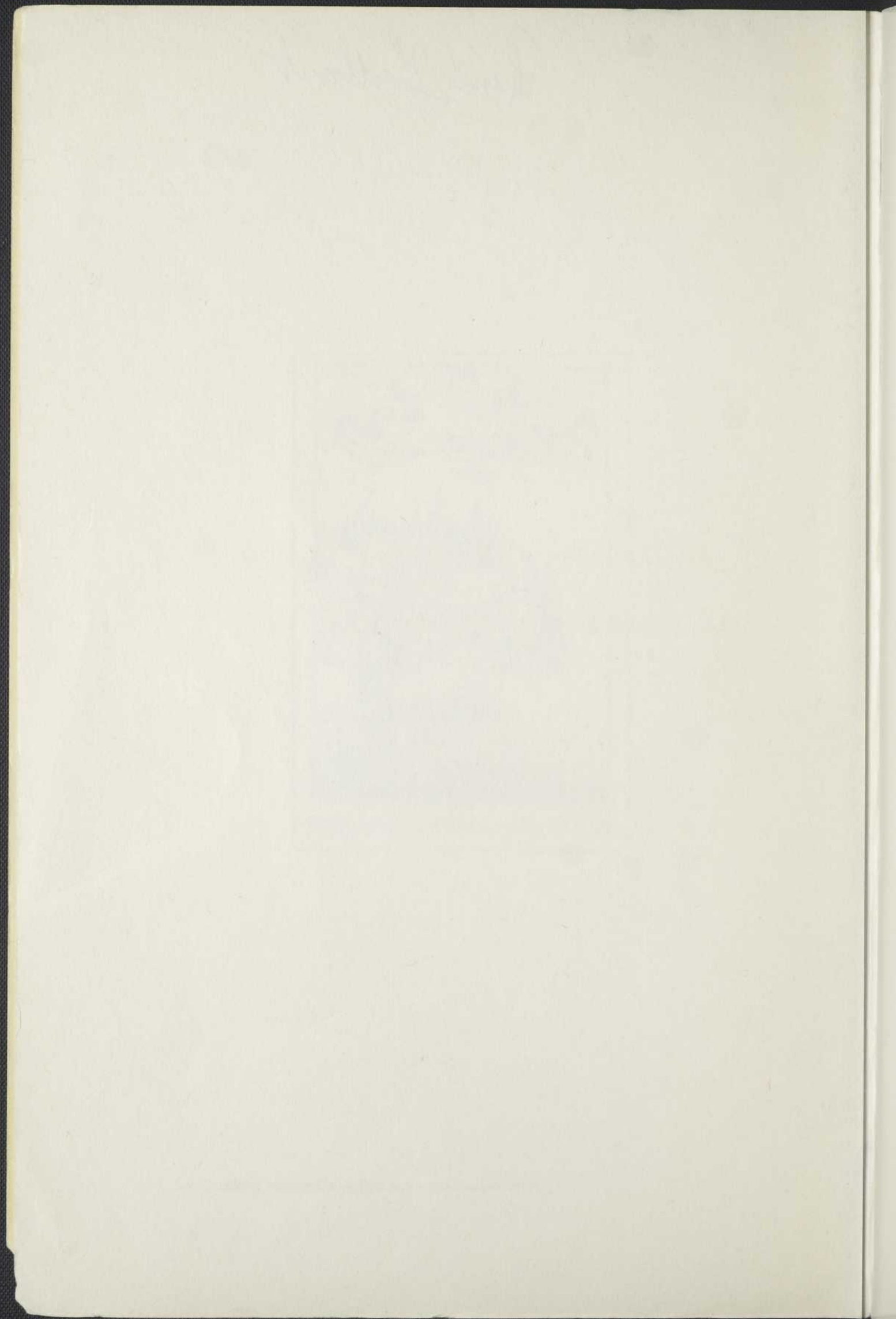


LES PRESSES UNIVERSITAIRES LAVAL
QUÉBEC - 1954



Bibliothèque Nationale du Québec

René Godbout



Les collèges et les écoles publiques

CONFLIT ou COORDINATION ?

Les relations de la France avec l'Algérie

COMPTES RENDUS

ÉTUDES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE LAVAL

RECHERCHES, DOCUMENTS ET ESSAIS PUBLIÉS SOUS LA DIRECTION DE L'ÉCOLE
DE PÉDAGOGIE ET D'ORIENTATION DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Les collèges et les écoles publiques

CONFLIT ou COORDINATION ?

par

ARTHUR TREMBLAY

LES PRESSES UNIVERSITAIRES LAVAL
QUÉBEC

1954

LA
418
Q4T723
1954

PRÉFACE

La création récente du baccalauréat latin-sciences par les Universités de Montréal et de Québec avait pour but de résoudre certains problèmes aigus d'admission ou d'accès aux universités qui se posent de plus en plus tant aux universités elles-mêmes qu'à une grande partie de la jeunesse canadienne-française. Elle était en même temps, croyons-nous, une affirmation de la possibilité de diversifier l'enseignement secondaire tout en lui conservant son caractère classique.

Toutefois l'Université est la dernière à ignorer qu'en tentant de résoudre ces problèmes elle ne manquait pas d'en poser quelques autres dont la solution, pour être d'ordre différent, n'en sera pas plus facile.

Dans cet ouvrage que nous avons le plaisir de présenter au lecteur, M. Arthur Tremblay, directeur-adjoint de l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval, précise la signification académique du cours latin-sciences, montrant en même temps à quels besoins réels de notre enseignement secondaire et universitaire répond cette forme de cours classique.

Où s'établira ce cours latin-sciences? Dans quelles institutions sera-t-il dispensé en partie ou en totalité? Ce sont des questions auxquelles l'auteur tente de répondre. Trop modeste peut-être, il se défend de vouloir imposer ses vues sur des sujets qui sont présentement à l'étude. Il veut seulement rendre service, en soumettant à l'attention de tous les intéressés, en

particulier de ceux qui auront à prendre bientôt de graves décisions, quelques réflexions sur l'avenir institutionnel du cours latin-sciences et même des études secondaires en général.

M. Tremblay était membre de la sous-commission nommée par le Comité catholique de l'Instruction publique pour étudier la coordination de l'enseignement à ses divers degrés dans notre province.

Deux années d'enquête, de réflexion et de discussion avec des collègues d'une grande compétence lui ont permis d'entendre les témoins les plus autorisés et de puiser à même une documentation des plus variées. Des études pédagogiques poursuivies pendant plusieurs années à Québec, aux États-Unis et en Europe aussi bien qu'une participation active de plus de dix ans à la direction de notre École de Pédagogie et d'Orientation le rendaient particulièrement apte à dégager de cette enquête et de ces documents quelques principes directeurs de cette coordination que tout le monde désire, à condition qu'elle soit l'instrument d'un véritable progrès culturel pour les Canadiens français.

L'Université Laval est reconnaissante à M. Tremblay d'avoir bien marqué les services qu'elle voudrait rendre à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire dans cette œuvre de coordination.

M^{gr} Alphonse-Marie PARENT, P.D.,
vice-recteur de l'Université Laval.

INTRODUCTION

Les problèmes que nous analyserons dans cet ouvrage se rattachent à deux aspects de la réalité scolaire indépendants l'un de l'autre en principe. La création d'un baccalauréat latin-sciences, son établissement dans les collèges, d'une part, et la participation des écoles publiques et des Écoles normales à l'enseignement classique, d'autre part, sont deux genres de « phénomènes » en eux-mêmes distincts dont l'occurrence ne se produit pas nécessairement de façon concomitante, car l'un est d'ordre académique et l'autre, d'ordre institutionnel. À cause de circonstances particulières, cependant, ils se trouvent étroitement liés l'un à l'autre, dans notre milieu, à l'heure actuelle. Depuis quelques années qu'on en parle chez nous, ces deux questions sont à ce point devenues indissociables qu'on ne peut plus résoudre l'une sans l'autre.

LE BACCALAURÉAT LATIN-SCIENCES ET LES COLLÈGES CLASSIQUES

En août et septembre 1952, l'Université de Montréal et l'Université Laval annonçaient la création d'un baccalauréat latin-sciences. Quelques mois plus tard, l'Université Laval concrétisait en quelque sorte ce qui n'avait été jusque-là qu'une décision de principe : elle reconnaissait l'Académie de Québec comme collège préparant au nouveau baccalauréat. Elle accordait en même temps, dès juin 1953, le baccalauréat ès arts aux finissants de l'Académie. Le baccalauréat latin-sciences n'est donc plus seulement un projet, une intention. Il est une réalité, académique et institutionnelle.

Aussi longtemps qu'il n'existait qu'une seule forme de baccalauréat ès arts, celle qu'ils étaient eux-mêmes les seules institutions à dispenser dans notre milieu, nos collèges classiques pouvaient prendre position dans la « querelle des humanités »,

sans engager leur destinée institutionnelle. Le débat demeurerait, pour eux, purement académique : en « choisissant » les humanités gréco-latines, ils optaient, parmi plusieurs possibilités *théoriques*, pour la seule reconnue officiellement, la seule réelle. Non seulement cette attitude ne comportait aucun risque ; elle consolidait même la position institutionnelle de nos collèges.

Mais le jour où une autre forme de baccalauréat est posée dans la réalité, l'option de nos collèges classiques en faveur de l'une ou de l'autre des formes reconnues du baccalauréat, n'engage plus seulement leur signification académique ; elle acquiert une portée beaucoup plus vaste et atteint l'institution elle-même dans son rôle et sa signification sociologiques.

C'est pourquoi, il nous apparaît extrêmement important pour nos collèges et pour l'avenir de la culture dans notre milieu de considérer maintenant le problème de l'enseignement secondaire sous son angle institutionnel et de nous poser la question : nos collèges classiques refuseront-ils d'organiser eux-mêmes le baccalauréat latin-sciences ?

* * *

Dans un éditorial consacré à la « Fédération des collèges classiques du Québec », une livraison récente de la revue des Révérends Pères Jésuites salue avec enthousiasme la création de cet organisme, qui donnera « corps et unité institutionnelle à l'enseignement humaniste, *sous la forme qu'il a reçue d'une longue tradition* » ¹. « La tradition qui prend corps en cette institution ne conservera sa richesse qu'en la développant et en l'adaptant à la nouvelle situation, *sans boudier d'autres formes d'enseignement*. C'est le souci des artisans de la Fédération. Aussi, conformément à leur vœu, souhaitent-ils l'établissement prochain d'un secrétariat où une ruche d'éducateurs compétents, familiers avec l'esprit de la tradition classique, consacreront tout leur temps à l'étude et à l'élaboration des solutions que commandera *le progrès de la formation humaniste*, compte tenu des exigences et des virtualités profondes de son sens *originel*. » ²

1. C'est nous qui soulignons.

2. « La Fédération des collèges classiques du Québec », éditorial de *Relations*, juillet 1953, pp. 173-174.

Nous ne croyons pas fausser le sens des textes que nous venons de citer, ni l'esprit de l'article dont ils font partie, en les interprétant de la façon suivante. « Sans boudier d'autres formes (possibles) d'enseignement » secondaire, nos collèges classiques, les institutions qui dispensent *actuellement*, dans notre milieu, l'enseignement secondaire gréco-latin, devraient s'évertuer à approfondir et à perfectionner le type de formation qui les caractérise. Leur mission, plus que jamais, est de conserver intactes les structures du cours classique gréco-latin. Ils ne s'opposent pas à ce que *d'autres* institutions organisent et diffusent l'enseignement secondaire latin-sciences, par exemple. Ils reconnaissent volontiers que le « cours classique ne doit pas rester l'unique voie d'accès aux études universitaires. Organisons un enseignement secondaire diversifié, qui soit accordé aux intérêts et aux aptitudes de tous. Le 'cours classique' sera heureux d'y servir à sa place, qui n'est pas toute la place » ¹. Mais, si nous avons bien compris le sens de l'article de *Relations*, cette acceptation théorique d'autres formes du baccalauréat ès arts ne devrait pas amener nos collèges classiques à diversifier leur propre enseignement. Au contraire, la tradition exige qu'ils se gardent de toute mésalliance et la pureté des humanités gréco-latines ne saurait souffrir la présence d'un autre type d'humanités secondaires à l'intérieur de la même institution.

* * *

L'éditorial de *Relations* reflète probablement avec exactitude la position que prendront les collèges des Révérends Pères Jésuites à l'endroit du baccalauréat latin-sciences. Traduit-il aussi fidèlement celle de l'ensemble de nos collèges classiques ? À plusieurs indices, on pourrait le croire.

Les séances de fin d'année 1953 ont été pour plusieurs collèges l'occasion d'affirmer de nouveau leur attachement indéfectible aux humanités gréco-latines. L'on eût dit, à lire les compte-rendus des journaux, que la campagne de propagande, amorcée en milieu relativement restreint au cours de l'année académique

1. « Baccalauréats spécialisés », éditorial de *Relations*, novembre 1951, pp. 290-291.

1952-53 par la publication d'un recueil de « Témoignages » sur la valeur universellement reconnue du cours gréco-latin, s'élargissait maintenant au grand public et tentait de l'atteindre par les journaux, qui ont d'ailleurs donné aux déclarations des autorités de certains collèges une publicité considérable. Nous nous serions sincèrement réjoui de ces plaidoyers énergiques en faveur d'un enseignement que nous estimons profondément si plusieurs d'entre eux n'avaient été en même temps des attaques ouvertes contre d'autres formes d'enseignement *classique*. Si l'on en juge par les compte-rendus des journaux, dans certains cas l'on a même assimilé la création du baccalauréat latin-sciences à un glissement vers le scientisme et le matérialisme modernes. Nous ne voudrions pas exagérer la portée des discours que l'on prononce à l'occasion d'une distribution de prix. Mais les allocutions qu'on nous a rapportées manifestaient, semble-t-il, au moins des réticences très marquées chez certains dirigeants de nos collèges à l'endroit du nouveau baccalauréat ès arts. Elles nous ont paru indiquer que, pour le moment, plusieurs de nos collèges classiques ne sont guère disposés à organiser eux-mêmes le cours latin-sciences et préfèrent s'en tenir à la formule traditionnelle. Nous espérons avoir mal interprété le sens des allocutions auxquelles nous faisons allusion. Elles ont manifesté toutefois tellement d'incompréhension au sujet de la signification du baccalauréat latin-sciences et elles nous ont donné suffisamment d'inquiétudes sur la politique éventuelle de certains collèges pour que nous ayons éprouvé le besoin d'expliquer plus clairement les véritables justifications du nouveau baccalauréat et de montrer au moins quelques-unes des conséquences que le refus du latin-sciences entraînerait pour nos collèges classiques.

* * *

LES ÉCOLES PUBLIQUES ET L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Quelques temps après la création du baccalauréat latin-sciences, en novembre 1953, le *Sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés* soumettait, dans un volumineux mémoire au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, le rapport de ses activités et de ses recommandations.

Parmi les problèmes étudiés, celui de la coordination du cours primaire supérieur a été l'objet d'une « attention extrême » de la part du Sous-comité. « Au terme de son étude, le Sous-comité de coordination croit devoir faire les recommandations suivantes :

« 1° que le nouveau programme de la section scientifique actuelle comporte du latin ;

« 2° que le nouveau programme de cette section se rapproche suffisamment de la section latin-sciences du cours secondaire pour que le cours de cette nouvelle section scientifique soit sanctionné, au niveau de la 11^e année, par le diplôme d'immatriculation universitaire. »

Le Sous-comité considère « ces recommandations comme urgentes, immédiatement réalisables, suffisantes et essentielles à la coordination de ce cours avec les autres. » ¹

Le problème du cours latin-sciences dans notre milieu ne se pose donc plus exclusivement, ni même d'abord en termes de structures académiques comme un problème de simple différenciation de l'enseignement secondaire ; par les recommandations du Sous-comité de coordination, il est maintenant lié à un problème d'ordre strictement institutionnel, celui de la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire. C'est même ce deuxième aspect de la question du latin-sciences qui lui donne actuellement, dans notre milieu, une importance sociologique et culturelle qu'elle eût été loin d'avoir si elle était demeurée, comme il y a 10 ou 15 ans, une question purement académique. Il est bien évident, par exemple, que le problème de la « survivance » du grec ne se pose pas de la même façon dans l'hypothèse d'un enseignement secondaire exclusivement dispensé par des institutions privées comme les collèges, que dans l'hypothèse d'un partage de cet enseignement entre les collèges et des institutions publiques comme les écoles de commissions scolaires si ces dernières optaient, comme le propose le rapport du Sous-comité de coordination, pour le cours latin-sciences de préférence au cours latin-grec. De même, la coordination de l'enseignement secon-

1. Rapport du Sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, novembre 1953, pp. 31-32.

daire ne se réalisera sûrement pas selon les mêmes modalités entre des institutions relevant de plusieurs autorités qu'entre des institutions soumises à une seule autorité.

* * *

Voilà pourquoi notre étude des répercussions possibles de la création d'un baccalauréat latin-sciences nous a amené à nous interroger non seulement sur sa signification académique, mais aussi et surtout sur son avenir institutionnel. Ce glissement du point de vue académique au point de vue institutionnel, qui s'est produit pour nous au cours de notre recherche et qui, à ce titre, aurait pu être une simple caractéristique de notre propre démarche intellectuelle, nous semble cependant, après coup, correspondre au dynamisme interne du problème concret du baccalauréat latin-sciences tel qu'il se pose dans notre milieu, en 1954.

Première partie

LA SIGNIFICATION ACADÉMIQUE DU COURS LATIN-SCIENCES

latin
d'ou
« bac
une p
univ
décid
ment
main
scien
ter à
voie
secon
comp
enter
les un
que l
encor
que
la sig
scien
d'une
surto
ples
l'univ
marg
et au
V
doubl
scien
tion le

PRÉAMBULE

Trop souvent l'on discute l'opportunité d'un baccalauréat latin-sciences ou le bien-fondé de sa création, *comme* s'il s'agissait d'*ouvrir* les portes de l'université à d'autres candidats que les « bacheliers ès arts gréco-latins », comme s'il s'agissait d'adopter une politique *nouvelle* et moins rigoureuse d'admission aux études universitaires. Ou encore l'on raisonne comme si nous devions décider de *créer* un autre type de formation secondaire entièrement nouveau à côté du seul que nous ayons connu jusqu'à maintenant.

Dans l'une et l'autre perspectives, le baccalauréat latin-sciences apparaît comme une « nouveauté » qui viendrait s'ajouter à la seule *réalité* traditionnelle de notre cours gréco-latin, voie unique d'accès à l'université, modalité unique de formation secondaire, dans notre milieu.

Cette façon d'aborder la question du latin-sciences fausse complètement la position du problème que la création de ce cours entend résoudre. En effet, depuis une bonne vingtaine d'années, les universités françaises du Québec admettent d'autres candidats que les bacheliers ès arts gréco-latins et, depuis plus longtemps encore, il existe chez nous d'autres types de formation secondaire que le cours gréco-latin. Aussi, pour comprendre parfaitement la signification académique et culturelle du baccalauréat latin-sciences, ce n'est point uniquement en tant que « déviation » d'une tradition gréco-latine qu'il faut le voir, mais aussi et surtout en tant qu'« intégration » et « coordination » des multiples modalités de formation secondaire et de préparation à l'université qui s'étaient peu à peu organisées chez-nous en marge du cours gréco-latin soi-disant unique modalité reconnue et authentique.

Voici donc devant quelle *situation* nous nous trouvons à ce double point de vue avant la création d'un baccalauréat latin-sciences. Nous analyserons ensuite comment et à quelle condition le nouveau baccalauréat pourrait « corriger » cette situation.

CHAPITRE I

LE PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT « SECONDAIRE » DANS LA PROVINCE EN 1952-53

Pendant longtemps l'université n'a groupé que trois Facultés « professionnelles » : la théologie, la médecine et le droit. Celles-ci recrutèrent leurs étudiants exclusivement parmi les finissants de nos collèges classiques et n'acceptaient que des bacheliers ès arts. À cause du caractère « libéral » qui leur était commun, les Facultés universitaires de cette époque ne se faisaient guère concurrence entre elles dans le recrutement de leurs étudiants. Par le seul jeu des options individuelles et de son prestige propre, chacune recevait une part jugée satisfaisante, semble-t-il, de la population universitaire. Mais le jour où l'Université commença à créer des écoles d'un autre type, le jour où l'Université Laval, par exemple, institua, vers 1920, l'École de chimie qui devait devenir la Faculté des sciences, un malaise s'est très vite manifesté : les finissants des collèges continuaient à « préférer » les Facultés libérales et la minorité qui choisissait une carrière scientifique s'adaptait mal à ce genre d'études universitaires.

Comme il n'existait alors aucune autre voie d'accès à toutes les Facultés universitaires que le baccalauréat ès arts, celui-ci est bientôt devenu la cible de critiques acerbes de la part des groupes scientifiques. On lui reprochait surtout de faire trop peu de place aux sciences et aux mathématiques.

Le cours classique s'est d'abord adapté en ajoutant tout simplement plus de mathématiques et de sciences à son programme, mais en empruntant au grec, au latin et aux autres matières qu'il comprenait déjà, le temps qu'il fallait. Résultat de cette opération : les études classiques ont cessé d'être exclusivement littéraires durant le « cours de lettres. »

Mais, cette solution trop simpliste n'apparut satisfaisante ni aux « scientifiques » ni aux « défenseurs du cours classique ». Il fallut se résigner à l'inévitable. Pour répondre aux exigences des études scientifiques, le cours classique aurait dû *ajouter* encore plus de sciences et de mathématiques, ce qui aurait risqué de le désarticuler profondément. De toute évidence, la tradition du baccalauréat ès arts unique et homogène ne s'adaptait plus aux circonstances nouvelles. Bon gré mal gré, le cours classique devait *se différencier*. Et l'on institua, il y a une dizaine d'années, après la Rhétorique, une bifurcation où les candidats aux études scientifiques pouvaient choisir un programme spécialisé en sciences et mathématiques.

Hélas ! cet effort « académique » ne devait pas résoudre pour autant le problème démographique qui se posait aux Facultés nouvelles : les étudiants qui y venaient du collège classique avaient une meilleure préparation qu'auparavant aux études scientifiques, mais ils étaient encore trop peu nombreux pour remplir les cadres et surtout pour répondre à la demande croissante de techniciens. Les Facultés scientifiques ont alors cherché d'autres sources de recrutement que le collège classique et se sont tournées vers les écoles publiques où des centaines de jeunes aspiraient à des études universitaires.

En effet, durant la même période, qui débute vers 1920, une sorte de cours secondaire s'organisait morceau par morceau dans les écoles publiques. Pour répondre au désir des parents et des élèves, les autorités scolaires avaient d'abord ajouté au cours primaire élémentaire se terminant en 7^e année, un cours complémentaire de deux ans. Au début, ce cours complémentaire avait nettement un caractère de fin d'études. Mais, sous la pression des masses d'enfants à qui elles ne pouvaient fermer leurs portes et qui réclamaient une formation générale toujours plus poussée, les écoles publiques furent en quelque sorte forcées de prolonger le cours complémentaire d'une année, puis de deux et de trois.

Parvenus au niveau d'une 12^e année, les élèves des écoles publiques ne pouvaient plus se contenter des écoles professionnelles moyennes auxquelles, à l'origine, leurs études devaient les préparer normalement. Par contre, l'université leur était fermée puisqu'il fallait le baccalauréat ès arts pour y avoir accès.

Le cours primaire supérieur apparût donc pendant plusieurs années comme une sorte de cul-de-sac, où un nombre considérable de jeunes pourtant supérieurement doués s'engageaient, le plus souvent parce qu'ils n'avaient pas les moyens économiques d'entreprendre des études classiques dans un collège, parfois pour d'autres raisons : ignorance de l'importance des études classiques régulières, etc . . .

Le recrutement des Facultés scientifiques et l'ambition des diplômés du cours primaire supérieur ne pouvaient manquer de se rencontrer un jour ou l'autre et c'est ainsi que les Facultés scientifiques ont commencé à recevoir, il y a une quinzaine d'années environ, les finissants du cours primaire supérieur, en leur imposant toutefois un examen d'admission et en complétant la formation du petit nombre des promus à cet examen par une année d'études préparatoire appelée « pré-scientifique ».

Pour des raisons analogues, les écoles universitaires de commerce adoptaient vers la même époque une politique semblable, ainsi que les écoles supérieures d'agriculture et, d'une façon générale, toutes les écoles universitaires dont les exigences du développement économique de la province de Québec ont provoqué la création.

L'admission des diplômés du cours primaire supérieur, telle qu'elle s'est pratiquée jusqu'à maintenant, ne pouvait constituer cependant qu'une solution bâtarde au problème qui l'avait provoquée. Trop peu d'élèves des écoles publiques parvenaient ainsi aux études universitaires. Dans la mesure où le cours primaire supérieur se considérait comme un cours secondaire et visait à conduire ses étudiants jusqu'au seuil de l'université, il était difficile d'interpréter comme un succès qu'il atteigne son objectif dans un si petit nombre de cas. Il ne pouvait ainsi accepter indéfiniment qu'une minorité seulement de ses candidats fussent admis aux études universitaires.

D'autre part, une enquête l'a révélé, les diplômés du cours primaire supérieur n'étaient eux-mêmes pas tellement satisfaits de la formation qu'ils avaient reçue¹. Leur témoignage sur ce

1. PARENT, Rolland : *Enquête pédagogique auprès des anciens élèves de 12^e année des écoles primaires supérieures de la cité de Québec*, mémoire de baccalauréat présenté à l'École de pédagogie de l'Université Laval, mars 1947. On verra par les quelques témoignages suivants comment s'est exprimée au cours de l'enquête,

point confirmait le jugement que portaient les professeurs des Facultés où ils étaient admis.

En somme, depuis vingt-cinq ans environ, sous l'action de divers facteurs, des transformations profondes se produisaient qui, peu à peu, avaient modifié radicalement notre conception traditionnelle de l'enseignement secondaire et de la préparation aux études universitaires.

Les autorités concernées n'ayant jamais élaboré de politique d'ensemble, les Facultés universitaires et les institutions secondaires ont imaginé, chacune en fonction de ses intérêts propres

parfois avec une franchise brutale, l'insatisfaction des finissants de 12^e année à l'endroit de la formation que donne le cours primaire supérieur.

« Les élèves qui se dirigent vers l'université sont obligés de faire des études supplémentaires en mathématiques et en sciences afin de posséder toute la matière qu'exigent les examens d'admission à l'université. »

« À la sortie du cours primaire supérieur, nous souffrons d'un manque d'aisance dans l'art de nous exprimer en français. »

« Il vaut mieux faire un an de plus à l'école supérieure que de risquer un échec à l'université. »

« On nous a poussés à des efforts vertigineux de mémoire. Les sages directives d'assimilation nous ont manqué. » « L'abondance de matières nous enlevait la chance de réfléchir. Le *par cœur* devenait notre seule ressource pour faire face aux examens. »

« Il fallait à tout prix réussir aussi bien que dans les autres écoles. Il s'ensuivait une ruée aux études les plus pressantes, celles qui peuvent maintenir à l'école sa réputation. Il s'agissait de sauver la surface et de parvenir à placer tant d'élèves à la fin de l'année dans des emplois alléchants ou dans les Facultés universitaires. Sans s'en rendre compte, l'école devenait ainsi une manufacture enjolivant les emballages. Peu importe le matériel vendu, pourvu qu'il se vende et qu'il circule ! »

« À la sortie de l'école supérieure, nous aimerions être prêts à affronter la vie avec le minimum de misère et les meilleures chances de succès. Je ne crois pas que l'école supérieure réponde à cette aspiration. »

Depuis la date de cette enquête, le cours primaire supérieur a tenté de répondre plus adéquatement aux besoins de ses élèves. Au programme régulier, les maîtres ont ajouté des cours supplémentaires ; une « 12^e spéciale » s'est organisée en certains endroits, une 13^e et même une 14^e en d'autres. Mais tous ces « progrès » ont toujours eu tendance à se traduire par des « compensations » dans les Facultés universitaires elles-mêmes : la 13^e année, par exemple, est devenue l'équivalent d'une première année de sciences ou de polytechnique. En conséquence, ils n'ont pas changé l'orientation ou, plus exactement, la déviation fondamentale du cours primaire supérieur : celui-ci ne prépare toujours qu'à certaines Facultés universitaires en intensifiant, au mépris de la « formation générale », les études « spécialisées » en mathématiques et en sciences.

et de façon tout empirique, divers modes de transition entre le secondaire et l'universitaire. Il était fatal, dans ces conditions, que nous aboutissions à une sorte de chaos. Sans prétendre les avoir tous réunis dans notre classification, nous avons tout de même tenté de grouper en catégories les divers modes de préparation aux études universitaires qui existent actuellement chez nous et les traitements dont ils sont l'objet dans les Facultés universitaires.

1° Parmi les *bacheliers ès arts*, il faut distinguer les catégories suivantes :

a) Les bacheliers ès arts *réguliers* se partagent en deux groupes : le groupe de ceux qui ont obtenu 80% à l'examen du baccalauréat de Philosophie II et le groupe de ceux qui ont obtenu moins de 80%. Les premiers, principalement, semble-t-il, à cause du trop grand nombre de candidats, sont admis en 1^{re} année de médecine à l'Université Laval, les seconds doivent faire la pré-médicale.

b) En second lieu, il y a les bacheliers ès arts qui, après la Rhétorique, se sont dirigés vers le *Collège universitaire* à Laval, ou ont opté pour la section scientifique (baccalauréat B) à Montréal. Tandis que les bacheliers réguliers ou les bacheliers qui ont obtenu, à Laval, le baccalauréat en philosophie en même temps que le baccalauréat ès arts, ne sont admis qu'en 1^{re} année de la Faculté des sciences, les bacheliers ès arts du Collège universitaire entrent en 2^e année, à condition toutefois qu'ils obtiennent 60% dans chacune des matières scientifiques, sans quoi ils retombent dans la catégorie des bacheliers ès arts réguliers.

c) En troisième lieu, la Faculté des sciences de Laval organise chaque année des *cours d'été* préparatoires à la 2^e année de sciences ; les bacheliers ès arts réguliers peuvent par ce moyen se mettre sur le même pied que les bacheliers du Collège universitaire.

d) Enfin, au Séminaire de Québec, il est possible en même temps que l'on prépare le baccalauréat ès arts de préparer le *baccalauréat en philosophie*. Les étudiants qui obtiennent ainsi concurremment le baccalauréat ès arts et le baccalauréat en philosophie sont admis à préparer immédiatement la licence en philosophie, ce qui représente pour eux une économie d'une année d'études.

2° Parmi les *non-bacheliers* :

a) Les étudiants du *cours secondaire moderne avec latin* (Académie de Québec) peuvent, à l'instar des bacheliers ès arts, se diriger vers le Collège universitaire scientifique après la Rhétorique. En fonction des études scientifiques, ils sont alors assimilables à cette catégorie de bacheliers ès arts. Mais parce qu'ils n'étaient pas, jusqu'en juin 1953, bachelier ès arts, les Facultés de théologie, de droit, de médecine et de lettres leur étaient fermées.

b) Les diplômés du *cours secondaire moderne sans latin* (Victoriaville) se trouvent dans la même situation que ceux de l'Académie de Québec. Ils jouissent encore toutefois du privilège de pouvoir faire, dans leur collège, l'équivalent du Collège universitaire scientifique, ce qui leur donne accès à la 2^e année de la Faculté des sciences.

c) Les étudiants du *cours primaire supérieur* peuvent être admis en 1^{re} année de sciences ou en précommerce, *après examen d'admission*, s'ils n'ont fait qu'une 12^e scientifique ordinaire, *sans examen*, s'ils ont fait une 12^e *spéciale*.

d) Les finissants du *cours technique* de 4 années ont aussi accès à la Faculté des sciences si l'examen de leur dossier scolaire révèle des aptitudes et une préparation exceptionnelles.

e) Enfin, l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval recrute la grande majorité de ses étudiants parmi les porteurs du *diplôme supérieur d'École normale*.

Si jamais nos universités et nos collèges ont, à un moment quelconque de leur histoire, ambitionné d'uniformiser la formation secondaire et l'admission aux études universitaires, nous étions loin, en 1952-53, de cet idéal. Cette année-là, *près de 40% des étudiants inscrits aux universités de Montréal et de Québec n'étaient pas bacheliers ès arts*. Sans doute la proportion des non-bacheliers varie-t-elle d'une Faculté à l'autre, comme le montre le tableau ci-joint. En médecine par exemple, elle est à peu près nulle de même qu'en droit et en art dentaire ¹. Mais elle est si

1. Même en médecine, le fait que tous les étudiants soient bacheliers ès arts ne signifie pas nécessairement qu'ils aient reçu une formation secondaire identique. Certains bacheliers ès arts, gradués d'universités extérieures à la Province de Québec, ont reçu une formation qui se rapproche sensiblement de la formation de notre cours secondaire moderne.

TABLEAU I

Proportion des bacheliers ès arts et des non-bacheliers dans les universités de Montréal et de Québec pour l'année 1952-53¹

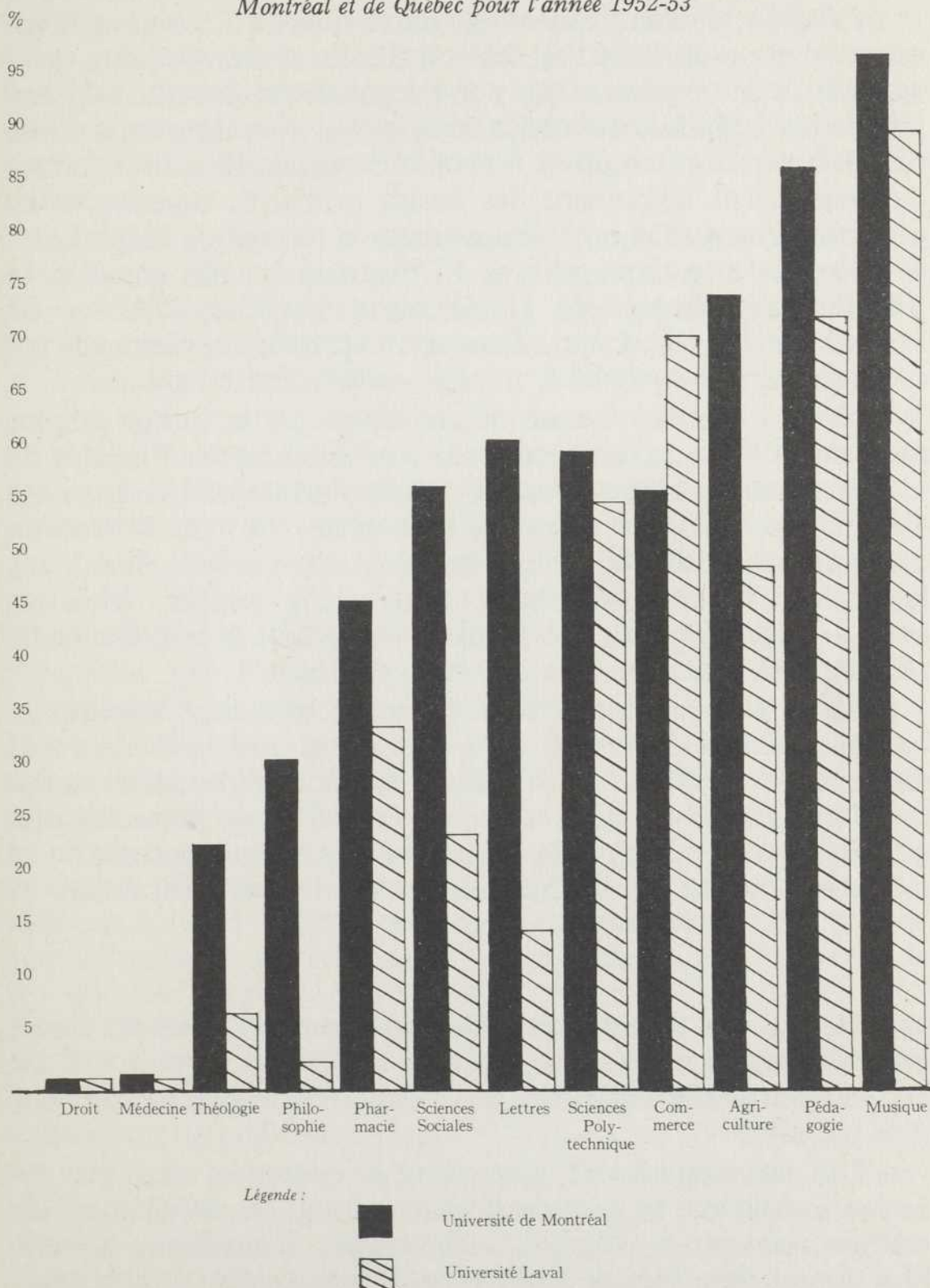
FACULTÉ ou ÉCOLE ²	MONTRÉAL					QUÉBEC					TOTAL				
	B.A.		AUTRES		TOTAL	B.A.		AUTRES		TOTAL	B.A.		AUTRES		TOTAL
	Nbre	%	Nbre	%		Nbre	%	Nbre	%		Nbre	%	Nbre	%	
1. Droit.....	322	100.0	—	—	322	196	100.0	—	—	196	518	100.0	—	—	518
2. Chirurgie dentaire.....	111	100.0	—	—	111	—	—	—	—	—	111	100.0	—	—	111
3. Médecine.....	508	99.8	1	0.2	509	682	100.0	—	—	682	1,190	99.9	1	0.1	1,191
4. Théologie.....	159	77.6	46	22.4	205	193	93.2	14	6.8	207	352	85.4	60	14.6	412
5. Philosophie.....	90	69.2	40	30.8	130	48	97.9	1	2.1	49	138	77.1	41	22.9	179
6. Pêcheries.....	—	—	—	—	—	11	68.7	5	31.3	16	11	68.7	5	31.3	16
7. Optométrie.....	35	64.8	19	35.2	54	—	—	—	—	—	35	64.8	19	35.1	54
8. Pharmacie.....	194	54.8	160	45.2	354	59	66.3	30	33.7	89	253	57.1	190	42.9	443
9. Sciences sociales.....	72	43.9	92	56.1	164	70	76.9	21	23.1	91	142	55.7	113	44.3	255
10. Lettres.....	152	39.3	235	60.7	387	54	85.7	9	14.3	63	206	45.8	244	54.2	450
11. Médecine vétérinaire.....	54	42.2	74	57.8	128	—	—	—	—	—	54	42.2	74	57.8	128
12. Sciences et polytechnique.....	349	40.6	511	59.4	860	191	45.3	231	54.7	422	540	42.1	742	57.9	1,282
13. Commerce.....	95	44.2	120	55.8	215	89	29.9	209	70.1	298	184	35.9	329	64.1	513
14. Agriculture.....	22	25.9	63	74.1	85	20	51.3	19	48.7	39	42	33.9	82	66.1	124
15. Pédagogie.....	19	13.9	118	86.1	137	44	28.0	113	72.0	157	63	21.4	231	78.6	294
16. Hygiène.....	7	8.7	73	91.3	80	—	—	—	—	—	7	8.7	73	91.3	80
17. Musique.....	1	3.3	32	96.7	33	4	10.5	34	89.5	38	5	7.0	66	93.0	71
18. Diététique.....	—	—	46	100.0	46	—	—	—	—	—	—	—	46	100.0	46
TOTAUX.....	2,190	57.3	1,630	43.7	3,820	1,711	69.8	739	30.2	2,450	3,901	62.2	2,369	37.8	6,270

1. Ce tableau, préparé par le R. P. Ls-Joseph Lefebvre et nous-même, a été publié pour la première fois, dans le rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement. Il ne comporte que des Écoles universitaires qui conduisent leurs étudiants jusqu'à une licence ou à l'équivalent. Il nous a semblé que, pour les fins de notre exposé, l'inclusion, dans la liste, des autres Écoles universitaires (technologie médicale, école supérieure d'infirmières, etc.) aurait faussé les perspectives en exagérant la proportion des non-bacheliers admis à l'université.

2. Nous avons réparti les Écoles universitaires selon la proportion des non-bacheliers qu'elles recevaient dans les deux universités, la première étant celle qui en reçoit le moins et ainsi de suite.

GRAPHIQUE I

Proportion des non-bacheliers dans les écoles communes aux deux universités de Montréal et de Québec pour l'année 1952-53



forte dans certaines écoles ; sciences, polytechnique, commerce, etc., qu'elle atteint presque les deux cinquièmes de *toute* la population universitaire.

Détail intéressant que révèle notre tableau I : sauf en commerce, dans toutes les Facultés ou Écoles communes aux deux universités, la proportion des non-bacheliers est presque toujours plus faible à Québec qu'à Montréal, ce qui s'explique sans doute par le fait que, par rapport au cours classique, les autres formes d'enseignement secondaire, les écoles primaires supérieures en particulier, sont plus nombreuses dans le secteur de l'Université de Montréal que dans celui de l'Université Laval ; en outre, la Faculté de commerce de Laval reçoit beaucoup d'élèves de l'Académie de Québec qui, dans notre statistique, n'ont pas été comptés comme bacheliers, mais le seront dorénavant.

Nous avons été étonné de constater que la marge la plus forte entre les deux universités se produit dans les Facultés de lettres. Nous n'aurions pas crû qu'une Faculté de lettres puisse être aussi « éclectique » que celle de Montréal dans le recrutement de ses étudiants. La proportion des non-bacheliers dans la Faculté de théologie nous a également surpris. Mais on nous a expliqué qu'elle est attribuable surtout à la présence de séminaristes étrangers à la Province de Québec.

Soulignons aussi que trois Facultés seulement continuent irréductiblement à fermer leurs portes aux non-bacheliers : la médecine, le droit et l'art dentaire. Cette exigence serait maintenue en grande partie sous la dictée des corps professionnels qui régissent la pratique de ces professions et qui exercent de ce fait une influence sur l'admission aux études universitaires.

* * *

Devant une telle diversité dans la formation de ses étudiants et l'importance numérique des non bacheliers, l'université ne pouvait pas ne pas s'inquiéter de l'avenir. Les illusions n'étaient plus permises.

Dix ans auparavant, l'on pouvait encore se dire que les écoles publiques ne parviendraient jamais à supplanter les collèges classiques dans l'enseignement secondaire. C'était l'époque où les milieux « primaires » reprochaient violemment

au baccalauréat ès arts et aux institutions qui y préparent leur monopole des voies d'accès à l'université. Les collèges classiques se croyaient assurés de garder le premier plan à cause même de ce monopole. Aux uns et aux autres il semblait alors que le cours primaire supérieur avait très peu de chances de recruter beaucoup de candidats aux études universitaires, s'il n'obtenait pas de changement à la politique d'admission à l'université, s'il continuait à conduire ses diplômés à quelques écoles supérieures seulement.

De part et d'autre, l'on sous-estimait la puissance des facteurs en présence dans ce conflit : les barrières posées à l'entrée des élèves des écoles publiques dans la très grande majorité des Facultés universitaires, paraissaient à tout le monde un obstacle si insurmontable qu'il découragerait à la longue la plupart des candidats du cours primaire supérieur et les détournerait de ce genre d'études secondaires. Par conséquent, celui-ci semblait condamné à disparaître peu à peu de la carte de l'enseignement secondaire ou à n'y occuper qu'une place insignifiante.

Les événements ont montré qu'on ne résiste pas par des gestes arbitraires, artificiels, à la pression des besoins d'une masse d'individus. Favorisées probablement par la guerre et la prospérité qui l'a accompagnée, les masses d'étudiants qui n'avaient d'autre issue vers l'université que les écoles publiques, n'ont aucunement renoncé à réaliser leurs ambitions de parvenir aux professions supérieures. Malgré les insuffisances du cours primaire supérieur, elles ont, au contraire, grossi ses effectifs à un rythme déconcertant. Et surtout, précisément, parce que ce moyen d'arriver à leurs fins était quand même inadéquat, elles ont cherché à l'améliorer, mais en demandant pour chaque « amélioration » une concession correspondante aux rares Facultés qui leur avaient ouvert leurs portes. C'est ainsi qu'en plusieurs endroits, des « douzième spéciale », des « treizième année » se sont organisées qui ont exigé qu'on les reconnaisse comme des « préscientifique » ou des « première année » de sciences ou de polytechnique.

Une fois « démontrée » la possibilité de parvenir à l'université sans baccalauréat ès arts, à côté de la zone interdite des écoles jalousement protégées par celui-ci, une zone neutre s'est peu à peu constituée où l'idée d'une loi commune régissant, à la

lumière de principes généraux, l'admission des étudiants, semble avoir été complètement absente et remplacée par une sorte de « jurisprudence » excessivement souple et changeante. Comme si, en dehors des cadres rigides d'un baccalauréat unique et de quelques Facultés « orthodoxes », il n'y avait eu place que pour la licence et le laxisme. Que le mouvement ainsi engagé au cours des vingt dernières années continuât encore quelque temps et Dieu sait quelle aurait été la diversité de la formation secondaire des étudiants de l'université, dans quel chaos aurait été plongé le régime de l'admission aux études universitaires.

CHAPITRE II

UNE SOLUTION D'ESSAI : LE COURS LATIN-SCIENCES

De toute évidence, il ne pouvait être question d'un simple retour au régime de 1915 et d'exiger le baccalauréat ès arts gréco-latin de tous les candidats aux études universitaires. Devant une telle mesure, ou bien les écoles publiques et toutes les institutions secondaires « non classiques » renonceraient à l'ambition de conduire leurs élèves à l'université et abandonneraient aux « collèges classiques » tout l'enseignement secondaire ; ou bien elles adopteraient purement et simplement le programme du cours secondaire gréco-latin.

La première attitude serait parfaitement utopique puisqu'elle nierait en définitive la puissance des forces et des pressions socio-économiques qui ont précisément amené la naissance d'autres institutions secondaires que les collèges. Nous discuterons plus loin les raisons qui démontrent l'incapacité des collèges à assumer dans l'avenir tout l'enseignement secondaire et qui rendent nécessaire une certaine participation des écoles publiques à cette tâche. Dans cette première partie consacrée à la « signification académique du cours latin-sciences », admettons provisoirement comme résolu le problème du partage de l'enseignement secondaire entre plusieurs types d'institutions. Limitons-nous, pour le moment, à cette conséquence *académique* d'un retour au régime de 1915 : les institutions secondaires non-classiques devraient s'intégrer à un système de baccalauréat unique, le baccalauréat ès arts gréco-latin.

Cette politique exigerait de telles transformations de l'organisation académique des institutions concernées qu'il faudrait des années pour qu'elles s'opèrent complètement. Un régime de transition serait inévitable et probablement impossible sans un dirigisme outrancier qui dépasserait la compétence et la juridiction de l'université.

Mais l'objection principale ne porte pas sur ce point. Toute « réforme » scolaire requiert toujours beaucoup de temps et nous n'hésiterons pas à appuyer nous-même des solutions dont l'application se répartira peut-être sur une période de plusieurs générations, et qui amèneront certainement l'extension de l'autorité académique de l'université à des institutions jusqu'ici indépendantes d'elle.

La difficulté essentielle de l'imposition du baccalauréat ès arts gréco-latin vient du fait, à notre avis, qu'elle heurterait de front, sans compensation d'aucune sorte, l'orientation académique des institutions secondaires « non-classiques » et la politique des Facultés universitaires qui admettent actuellement des non-bacheliers.

Dans le passé, les universités canadiennes-françaises de la Province de Québec n'ont pas voulu, parfois pour des raisons ambiguës et même équivoques, consentir à ce que les écoles publiques ou les communautés de frères enseignants dispensent, au même titre que les collèges, l'enseignement secondaire gréco-latin. Ces institutions ont donc été littéralement forcées « d'opter » pour d'autres formes d'enseignement secondaire. À tort ou à raison, mais par nécessité puisqu'elles n'avaient d'autre alternative que de renoncer à toute intention secondaire, elles ne pouvaient pas ne pas « dévier » vers une conception moins « classique » de la formation secondaire.

Pourquoi, dans cette conjoncture, ont-elles « choisi » d'être moins exclusivement « littéraires », plus « scientifiques » que les collèges ? Une raison très simple et incontestable, même si elle n'a peut-être pas été toujours consciente de leur part, explique l'orientation qu'elles ont prise. Une civilisation scientifique s'élaborait dans le monde occidental, leur propre pays entrait dans une ère d'industrialisation intensive, le groupe ethnique auquel elles appartenaient commençait à prendre conscience de son infériorité économique. Tous ces faits observables leur indiquaient clairement la voie à suivre : elles ne justifieraient leur existence à côté des collèges classiques qu'en se situant dans le prolongement des besoins et des caractéristiques de l'évolution qui se produisait sous leurs yeux. Un enseignement « scientifique » répondait plus directement aux exigences de cette évolution qu'un enseignement « littéraire », les nouvelles institu-

tions secondaires ont donc « opté » pour une conception plus scientifique de la formation secondaire.

L'attitude des Facultés universitaires où l'on trouve aujourd'hui un si grand nombre de non-bacheliers s'explique, en dernière analyse, par des motifs analogues. Elles aussi devaient en grande partie leur existence aux mêmes causes sociologiques. Elles aussi avaient des griefs contre le cours gréco-latin et les collèges : ceux-ci ne leur fournissaient, ni en nombre ni en qualité, la clientèle dont elles avaient besoin. N'ayant, par ailleurs, aucune responsabilité officielle en matière d'enseignement secondaire, il eût fallu qu'elles fussent bien « désintéressées » pour défendre la formation littéraire auprès des diplômés des écoles publiques ou d'autres institutions secondaires nouvelles, au risque de se priver de leur clientèle. Il était normal qu'elles se contentent d'exiger d'eux une formation satisfaisante dans les matières proprement scientifiques.

Si cette analyse des origines de l'enseignement secondaire « non-classique » dans notre milieu est exacte, on pourrait en conclure qu'il suffirait pour tout remettre *en ordre* de corriger les attitudes des collèges ou des universités qui ont conduit tous les groupes aujourd'hui impliqués dans l'affaire à s'orienter comme ils l'ont fait. On concéderait aux écoles publiques et aux communautés de frères enseignants le privilège d'organiser chez elles le cours latin-grec ; on multiplierait ainsi les bacheliers et finalement toutes les Facultés universitaires recevraient leur quote-part d'étudiants.

Malheureusement, l'histoire est irréversible. On ne corrige pas aujourd'hui une erreur commise il y a vingt ans par le même geste qui l'eût alors évitée. Dans cet ordre de choses on découvre souvent après coup des valeurs positives aux décisions ou aux entreprises qui n'étaient au départ que des pis-allers auxquels il fallait bien se résigner faute de mieux. Un tel phénomène de *valorisation* nous semble s'être produit dans le cas des formes « non-classiques » de l'enseignement secondaire dans la Province de Québec.

Une fois posé dans la réalité, malgré les circonstances qui en avaient provoqué la création et malgré ses imperfections, notre enseignement secondaire « scientifique » a pris insensiblement une signification de plus en plus positive. Un nombre

considérable de jeunes sont parvenus à l'université qui n'y seraient jamais arrivés sans lui. Parmi ces jeunes, il s'en est même trouvé qui ont réalisé leurs ambitions universitaires après avoir d'abord échoué dans le cours latin-grec et avoir ensuite manifesté leurs réelles aptitudes dans un cours moins littéraire. Peu à peu la question de l'enseignement secondaire s'est dégagée du contexte exclusivement académique en fonction duquel on l'avait toujours posée. Grâce au développement de nouvelles sciences comme la psychopédagogie et la didactique expérimentale, l'on a découvert l'importance de considérer, sur le même pied que les objectifs purement « culturels », la variété des aptitudes parmi les individus d'un même niveau intellectuel. L'on a ainsi compris qu'un enseignement secondaire « scientifique » pouvait se justifier non seulement par des circonstances d'ordre sociologique comme celles que nous avons décrites, mais aussi et d'abord par des faits d'ordre psychologique et pédagogique, telles la diversité des types psychologiques dans une « population secondaire » et, partant, la possibilité d'atteindre par des voies également diverses aux fins qui sont communes à tous les genres d'enseignement secondaire.

* * *

Parce qu'il s'est organisé au petit bonheur, en dehors des cadres établis, et, dans une large mesure, contre la volonté des autorités qui auraient pu diriger sa croissance, notre enseignement secondaire « non-classique » est, en un sens, à l'origine du chaos qui régnait en 1952, et qui règne encore dans l'admission aux études universitaires. À cause de cela, l'on aurait pu être tenté de revenir à l'âge d'or où il n'y avait qu'une seule voie d'accès à l'université.

Mais, si imparfait qu'il fût, notre enseignement secondaire « non-classique » s'était *valorisé* aux yeux d'un grand nombre et, en particulier, de tous ceux qui avaient participé à sa création. Il ne pouvait plus, en 1952, être supprimé purement et simplement au profit de l'enseignement gréco-latin. Si une solution réaliste était possible, *il fallait la chercher dans un sens plus positif d'intégration des cours secondaires « non-classiques » à une conception élargie de la formation secondaire, tenant compte à la fois des*

caractéristiques de ces cours et des exigences d'une formation secondaire authentique.

La plupart de ces cours s'étant constitués par opposition au gréco-latin en fonction d'études scientifiques supérieures, ils avaient tous en commun de comporter plus de mathématiques et de sciences que le cours classique traditionnel. Par contre, le cours primaire supérieur en particulier n'avait atteint un niveau suffisant de formation scientifique et mathématique qu'en négligeant, au témoignage même de ses étudiants, d'autres aspects essentiels de la formation générale.

Était-il possible, tout en conservant son caractère scientifique, de le compléter dans le sens d'une meilleure formation générale? Telle était, au fond, la vraie question académique qui se posait à l'université et à laquelle la création d'un baccalauréat latin-sciences est une tentative de réponse.

Ce n'est pas le lieu d'analyser ici dans le détail comment le cours latin-sciences est susceptible de procurer aux étudiants une authentique formation secondaire tout en facilitant leur orientation éventuelle vers des études scientifiques, sans préjudice toutefois d'autres orientations possibles. Rappelons seulement qu'il est fondamentalement un cours *classique*, dans ses intentions et dans sa composition. À l'instar du cours latin-grec, il s'inspire d'une conception *humaniste* de la formation secondaire. Il vise, lui aussi, à la formation *générale* plus qu'à la spécialisation¹. Au moins par rapport au cours primaire supérieur, loin d'être une décadence, un excès dans le sens de la spécialisation, le cours latin-sciences est, à notre avis, une véritable *réaction* en faveur

1. À cet égard, si on lui reproche de faire trop de place aux sciences et aux mathématiques, ne pourrait-on pas reprocher au cours latin-grec d'avoir exagéré, dans notre milieu, l'étude des langues? Le contexte anglo-saxon dans lequel nous vivons a forcé le cours latin-grec de se surcharger d'une troisième langue étrangère; à notre connaissance, la conception traditionnelle du cours classique n'a jamais prétendu qu'une troisième langue étrangère fût indispensable à une formation « humaniste ». Il est vrai que, dans nos collèges, on n'enseigne pas l'anglais pour le parler, en quoi sans doute l'on rend son étude « inutile » dans le sens de « non-utilitaire », mais au mépris de son caractère de langue vivante. Le cours classique a déjà « fauté » en faveur de l'anglais, pourquoi anathématiser le cours latin-sciences parce qu'il concède, lui aussi par nécessité contemporaine, une plus large part aux mathématiques et aux sciences? D'ailleurs, cette part est-elle vraiment assez large pour qu'on puisse parler de spécialisation? Si oui, il faudrait accuser le cours latin-grec de « spécialisation littéraire ».

de la formation générale. À la fois parce qu'il comporte huit années d'études et que le programme actuellement en préparation accorde aux langues et aux matières de « culture » une place prépondérante, il *ressemble*, matériellement pour ainsi dire, beaucoup plus au cours classique traditionnel qu'au cours primaire supérieur. À cause de cette parenté évidente avec le cours gréco-latin, nous savons pertinemment qu'aux yeux d'un grand nombre, il apparaîtra comme un retour en arrière, la restauration de l'hégémonie du « classicisme ».

Solution réaliste de compromis entre une tradition trop rigide et une situation de fait contraire à l'esprit de la tradition humaniste, le cours latin-sciences ne satisfera probablement ni ceux que leur isolement a empêchés de saisir la portée culturelle et académique des transformations que subissait le régime de l'admission à l'université, ni ceux que le seul souci de préparer leurs étudiants à quelques carrières universitaires détournait des exigences de formation générale implicites à tout enseignement secondaire. Nous en sommes persuadé, seule l'épreuve du temps convaincra les uns et les autres que le cours latin-sciences n'aura été ni une édulcoration des humanités classiques pour sujets moins doués, ni une barrière à l'orientation d'un plus grand nombre de nos jeunes vers les professions supérieures.

Nous voudrions surtout, pour notre part, montrer comment le cours latin-sciences pourrait résoudre, sur le plan des *structures*, le problème que nous avons posé et devenir un *facteur d'équilibre* dans les cadres généraux de l'enseignement secondaire et de la préparation aux études universitaires.

Mises à part les différences de programme ou de contenu qui le distinguent du cours gréco-latin, le cours latin-sciences est en tout point comparable à celui-ci quant à sa structure. Réparti sur une période de 8 ans, il se partage, comme le gréco-latin, en trois cycles sanctionnés par des examens : les quatre classes de grammaire qui conduisent à l'immatriculation, les classes de Belles-Lettres et de Rhétorique qui se terminent par le baccalauréat de Rhétorique et les classes de Philosophie que couronne le baccalauréat ès arts.

De quelle façon s'intégreraient à cette structure les divers cours que nous énumérions tantôt ?

1° Le *Collège universitaire scientifique*, cela va de soi, n'aurait aucune difficulté à entrer dans les nouveaux cadres. Recevant désormais de la Rhétorique latin-sciences des étudiants mieux formés en sciences et mathématiques, il ne lui serait plus nécessaire de les soumettre à un régime de surmenage pour atteindre au même résultat : leur éviter l'ancienne « préscientifique » devenue la 1^{re} année actuelle, et les conduire en 2^e année de la Faculté des sciences.

2° Le *cours secondaire moderne avec latin* suit déjà un programme substantiellement semblable à celui que l'on a établi pour le latin-sciences. Donc, dans son cas, le nouveau baccalauréat n'exigera que peu de transformations et apparaît plutôt comme une consécration officielle de ce qu'il était lui-même devenu depuis plusieurs années.

3° Dans le *cas du cours secondaire moderne sans latin*, les transformations à opérer seraient évidemment plus profondes. Mais il comporte déjà 8 années d'étude et malgré l'absence du latin dans son programme il est quand même si peu spécialisé en sciences que ses diplômés entrent en 2^e année seulement de la Faculté des sciences.

4° Le *cours primaire supérieur* est sans contredit le problème le plus complexe à résoudre du point de vue où nous nous plaçons ici. Qu'en adviendrait-il dans l'hypothèse d'un baccalauréat latin-sciences devenu condition d'admission même aux études scientifiques ?

Dans cette hypothèse, soulignons qu'à Québec tout au moins la 1^{re} année de la Faculté des sciences pourrait être intégrée au dernier cycle du cours latin-sciences. Les bacheliers latin-sciences seraient donc admis en 2^e année de sciences et en 1^{re} année de toutes les Facultés ou Écoles universitaires. Or, actuellement, les finissants de 12^e année ne sont admis qu'en 1^{re} année de sciences ou en précommerce après un examen spécial d'admission. La plupart des autres Écoles universitaires leur sont fermées. En outre, parmi le groupe des finissants de 12^e année, une minorité seulement parvient ainsi à l'université¹. Le cours primaire supérieur ne représente que cinq années d'études

1. Cf. plus loin, p. 66, le tableau de l'orientation des finissants de 12^e année.

secondaires, mais, au total, sauf en fonction des études scientifiques ou commerciales, son rendement est à peu près nul et, dans le cas de celles-ci, il demeure plutôt médiocre, démographiquement parlant, à cause du petit nombre de ses diplômés qui y atteignent.

Il s'agit donc de savoir s'il serait avantageux pour les étudiants eux-mêmes qui fréquentent aujourd'hui le cours primaire supérieur et qui ont l'intention de faire des études universitaires d'opter pour un cours secondaire qui durerait trois années de plus et les conduirait *en plus grand nombre un degré plus loin* dans les Facultés scientifiques ou commerciales *tout en leur donnant accès aux autres écoles universitaires*.

En d'autres termes, la décision que doivent prendre les écoles primaires supérieures se réduit à l'alternative suivante : ou bien elles donneront à leurs élèves une formation générale plus longue et plus complète, en échange de quoi elles leur offriront plus de possibilités universitaires ; ou bien elles s'en tiendront à la politique actuelle de ne viser qu'à un groupe d'écoles universitaires et d'y préparer immédiatement leurs étudiants, forçant ainsi tous les élèves qui ne peuvent aller au collège à se spécialiser dans les carrières scientifiques ou commerciales, quels que soient leurs aptitudes et leurs intérêts réels.

Pour notre part, nous optons catégoriquement pour la première alternative. Il nous semble, en effet, tout à fait injuste et arbitraire de postuler implicitement que les élèves des écoles primaires supérieures sont tous destinés aux carrières scientifiques ou commerciales et de nier du même coup qu'un certain nombre parmi eux soient aptes à d'autres carrières universitaires.

C'est pourquoi, croyons-nous, il serait plus conforme au *bien commun* de la population « secondaire » totale des écoles primaires supérieures que le cours primaire supérieur actuel cède la place au cours latin-sciences, malgré le retard apparent qu'entraînerait cette intégration. D'ailleurs il ne faudrait pas exagérer l'importance de ce retard : il n'atteindrait que les futurs étudiants en sciences ou en commerce et, réduit au maximum à deux années, il serait compensé, même pour ceux-là, par une meilleure formation générale.

5° Considérons maintenant le cas du *diplôme supérieur d'École normale* qui permet d'entrer à l'École de pédagogie et

d'orientation. Nous aurions été fort embarrassé de trouver nous-même les modalités propres de la « correction » qui s'imposait dans l'admission aux études universitaires de pédagogie. Nous ne pouvions postuler, en effet, que les Écoles normales puissent devenir assimilables à des écoles secondaires. Leur caractère essentiellement professionnel leur impose de donner à leurs étudiants une formation hautement spécialisée et ordonnée à la pratique de l'enseignement. D'autre part, il semble inévitable qu'une école universitaire de pédagogie soit le prolongement d'études pédagogiques d'un niveau moindre. C'est ce qui explique d'ailleurs que, dès sa fondation, l'École de pédagogie ait accepté de recevoir les diplômés des Écoles normales.

Le problème ainsi posé ne comportait pas de solution au niveau de l'université elle-même. Heureusement, le Comité catholique et le Département de l'Instruction publique se sont chargés de le résoudre eux-mêmes dans les cadres des Écoles normales¹. Jusqu'à la réforme qui vient d'être opérée, les divers degrés ou niveaux de formation pédagogique dans les Écoles normales se distinguaient surtout en termes de formation professionnelle plutôt qu'en termes de formation générale. C'est ainsi, par exemple, que le *diplôme supérieur* d'École normale différait du *diplôme complémentaire* surtout à cause de l'année d'études professionnelles supplémentaires qu'il comportait. Il y ajoutait relativement peu de formation générale.

Or, la réforme des Écoles normales introduit cette nouveauté capitale au point de vue qui nous préoccupe en ce moment : *les brevets d'enseignement se distingueront dorénavant d'abord en termes de la culture générale requise pour y avoir accès*. Le « brevet A » exigera une formation générale équivalente à une Rhétorique, tandis qu'il suffira d'avoir complété une 11^e année pour être admis à préparer le « brevet B ». C'est dire, en somme, que le diplôme le plus élevé que décernera désormais l'École normale sera assimilable à un cours secondaire jusqu'au niveau de la Rhétorique. Par la suite, il se distinguera, non pas en durée puisqu'il comportera deux années d'études postérieures à la Rhétorique, mais en contenu, du baccalauréat latin-sciences ou latin-grec.

1. Projet du *Sous-comité du programme* de la Commission des Écoles normales, approuvé par la Commission des Écoles normales, le 21 novembre 1952, et par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, le 3 décembre 1952.

C'est pourquoi, tel qu'il est actuellement conçu, le « brevet A » des Écoles normales pose un problème nouveau dans notre enseignement secondaire, le problème des *baccalauréats spécialisés*. Ce problème est présentement à l'étude, il serait trop tôt pour en pronostiquer la solution ; mais quoi qu'il arrive, nous pouvons au moins considérer comme résolu, dans le sens d'un progrès incontestable, le problème de l'admission des finissants des Écoles normales aux études pédagogiques universitaires. Dorénavant, les étudiants qui viendront de l'École normale à l'École de pédagogie auront une bien meilleure formation générale et les études qu'ils auront faites après une Rhétorique latin-sciences ou latin-grec seront comparables *mutatis mutandis* aux études qui se poursuivent actuellement au Collège universitaire scientifique.

6° Restent à discuter le cas des finissants de l'*École technique* admis à la Faculté des sciences, celui du *baccalauréat en philosophie* que certains élèves du Séminaire de Québec obtiennent en même temps que le baccalauréat ès arts, et le régime de l'admission à la *Faculté de médecine*.

Il ne semble pas possible que l'on puisse intégrer dans un système régulier des cas aussi exceptionnels que celui du cours technique. Heureusement, toutefois, il s'agit là d'un cas relativement rare qui tiendra toujours si peu de place dans l'ensemble des admissions à l'université que son existence ne faussera pas le fonctionnement des cadres généraux.

Quant aux deux autres cas, ils nous semblent se rattacher à la question plus générale des baccalauréats spécialisés dont nous avons déjà parlé au sujet du baccalauréat en pédagogie. En effet, qu'on sanctionne par un baccalauréat en philosophie les études plus poussées de philosophie que certains élèves peuvent faire en même temps que les études du baccalauréat ès arts ; ou qu'on force certains candidats aux études médicales à approfondir les matières du baccalauréat ès arts qui ont un rapport plus direct aux études de leur spécialité universitaire ; *dans les deux cas, l'on demeure, croyons-nous, à un niveau de formation formellement secondaire*, mais l'on pose en même temps la question depuis si longtemps débattue et résolue en partie à Québec comme à Montréal, des options possibles après la Rhétorique, options qui pourraient être des nuances du même baccalauréat

ès arts ou donner lieu, si elles sont trop spécialisées, à la création de baccalauréats spécifiques.

Quels que soient les détails de la solution qu'on apportera à ce dernier problème, un baccalauréat latin-sciences, en permettant d'intégrer à un enseignement secondaire authentique la multitude actuelle des voies d'accès à l'université, rend maintenant possible et souhaitable une nouvelle politique d'admission aux études supérieures. Désormais, à notre avis, comme le propose, d'ailleurs, le rapport du Sous-comité de coordination que nous avons déjà cité, un baccalauréat ès arts, sous la forme latin-grec ou latin-sciences, ou un baccalauréat spécialisé, devraient être les seuls moyens reconnus de parvenir aux Facultés universitaires. Le baccalauréat ès arts préparerait à la majorité de celles-ci. Quelques Facultés, les moins nombreuses possibles, se situeraient dans le prolongement d'un baccalauréat spécialisé, comme le baccalauréat en pédagogie. Mais un baccalauréat de ce genre demeurerait formellement un baccalauréat, c'est-à-dire un diplôme de niveau secondaire. On ne pourrait l'obtenir, par conséquent, que dans les cadres de la Faculté qui joue le rôle de « vestibule » universitaire, la Faculté des arts. À ce titre, la Faculté des arts intègre, en fonction de l'université, les collèges et les maisons d'enseignement secondaire en général. Elle seule peut à la fois ménager les transitions nécessaires entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire et conserver à tous les baccalauréats ès arts ou spécialisés le minimum indispensable de formation générale ainsi que la dose suffisante de préparation immédiate aux écoles universitaires.

De toute évidence, il faudra une période d'adaptation pour nous acheminer de la situation présente vers la situation idéale que nous décrivons ; mais, dans un avenir plus ou moins éloigné, il nous semble possible que la structure de notre enseignement secondaire se rapproche sensiblement du schéma que nous exposons ci-après.

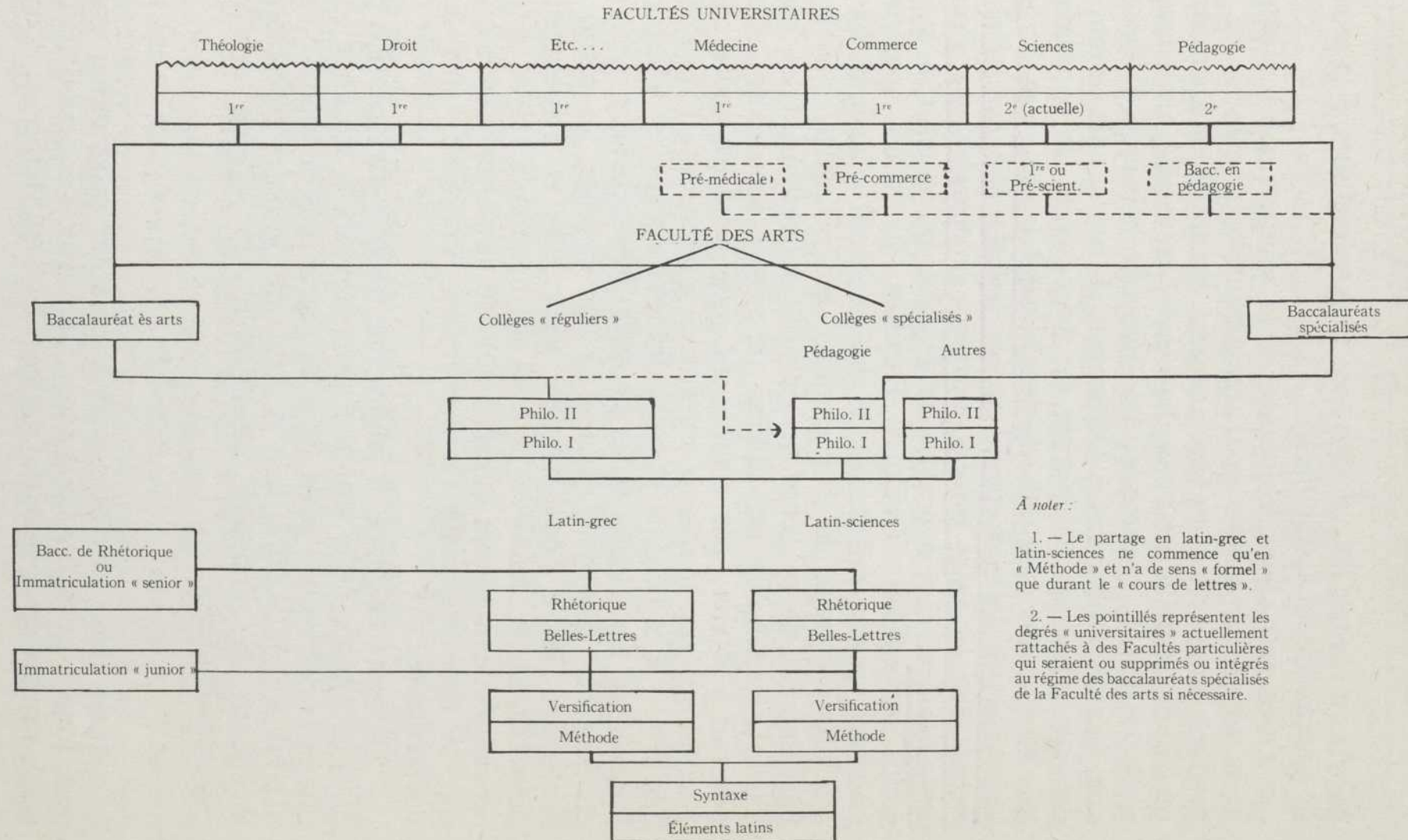
* * *

Après deux années d'études selon un programme unique pour toutes les sections classiques, l'étudiant s'engage dans l'une ou l'autre des deux voies qui s'offrent à lui en Méthode. Comme

P. entrée à
l'université

GRAPHIQUE II

La structure éventuelle de l'enseignement secondaire et ses rapports avec les Facultés universitaires



dans le système actuel, quatre ans de latin-grec ou de latin-sciences le conduisent au baccalauréat de Rhétorique en passant par l'immatriculation. Parvenu à ce niveau, il a terminé son « cours de lettres » ; le problème de la formation secondaire se pose pour lui de moins en moins en termes de « culture générale », de plus en plus en fonction de ses projets d'avenir professionnel et des exigences des études universitaires. Tenant compte de cette nécessité, le système d'enseignement secondaire lui offre une nouvelle possibilité de choix. Si ses intentions universitaires sont déjà précises et déterminées, il pourra opter pour un baccalauréat spécialisé. Sinon, il s'orientera vers le baccalauréat ès arts. Un baccalauréat spécialisé le conduira plus loin dans une seule direction, mais lui fermera la porte de plusieurs Facultés ou écoles universitaires ; le baccalauréat en pédagogie, par exemple, le préparerait à commencer immédiatement les études de la licence en pédagogie, peut-être aussi celle de la licence en service social ou de la licence ès lettres ; il ne lui permettrait pas d'entrer en médecine, ni dans la plupart des écoles universitaires. Par contre, le baccalauréat ès arts lui donnerait accès à toutes les Facultés : théologie, droit, etc . . . , qui ne se situeraient pas dans le prolongement d'un baccalauréat spécialisé. S'il devait, après le baccalauréat ès arts, se diriger vers l'une de celles-ci, la pédagogie ou les sciences par exemple, il se trouverait en retard à proportion du degré de spécialisation du baccalauréat spécialisé qu'il n'aurait pas fait. Dans aucun cas, nous semble-t-il, ce retard ne devrait dépasser un an et le bachelier ès arts le récupérerait en s'inscrivant pour une année au « collège spécialisé » qui, dans le plan suggéré, dispenserait l'enseignement ordonné aux « baccalauréats spécialisés ».

SOLUTION NOUVELLE : PROBLÈMES NOUVEAUX

Le graphique précédent aura certainement soulevé dans l'esprit du lecteur l'observation suivante : loin de la simplifier, le baccalauréat latin-sciences compliquera davantage la structure de notre enseignement secondaire ; bien plus, en obligeant les étudiants à des options qui n'existaient pas dans la structure traditionnelle, en forçant les institutions à diversifier leur enseignement, il soulève une foule de problèmes nouveaux qui seront

très difficiles sinon impossibles à résoudre de façon satisfaisante. Les erreurs de l'ancien système n'étaient pas plus graves que celles que l'on commettra inévitablement dans le nouveau.

Reconnaissons que ces remarques contiennent une bonne part de vérité. Il est vrai que le baccalauréat latin-sciences, s'il est une solution aux problèmes que nous avons posés dans notre premier chapitre et remet un peu d'ordre dans le chaos de l'admission aux études universitaires, soulève à son tour de nouveaux problèmes, non moins complexes ni plus faciles à résoudre que les précédents. La seule différence entre les uns et les autres réside dans le fait que les premiers ne comportaient en eux-mêmes aucune possibilité de solution cohérente et ne pouvaient que « progresser » dans leur incohérence ; les seconds, au contraire, engendrés à partir d'une donnée de nature, l'existence de types psychologiques, ont un caractère moins « arbitraire » et peuvent en conséquence se résoudre de façon plus ordonnée. Mais on verra mieux le sens de cette affirmation par l'analyse des difficultés que soulèvent le baccalauréat latin-sciences et la structure de l'enseignement secondaire que nous proposons.

a) Selon quel critère un étudiant choisira-t-il le cours latin-sciences de préférence au cours latin-grec et vice-versa ?

C'est à la fin de l'année de Syntaxe que l'élève devra, du moins dans la région de l'Université Laval, opter pour l'une ou l'autre des deux sections du cours classique. À ce moment, il aura acquis une certaine expérience des études secondaires : le latin l'aura familiarisé avec les langues anciennes ; les sciences, les mathématiques lui seront également connues ; des intérêts se seront développés chez lui, plus ou moins stables, plus ou moins profonds, mais réels, pour toutes les matières qu'il devra par la suite étudier dans l'une et l'autre sections. Seul le grec lui est encore étranger, mais pas totalement : le plus ou moins d'attrait qu'il éprouvera pour le latin et les langues en général, sera tout de même un assez bon indice de son attitude probable à l'égard du grec. En somme, d'une part, il saura, pour l'avoir expérimenté personnellement, de quel côté l'inclinent immédiatement ses goûts et ses intérêts, dans quelles matières il réussit le mieux. D'autre part, par la profession de son père, les études que celui-ci a faites ou aurait voulu faire ; par les

opinions et les attitudes de son entourage familial et scolaire ; par celles que manifestent ses maîtres ou qui s'expriment plus subtilement dans le « climat » de l'institution ; il se fera, de son avenir éloigné et des voies qu'il doit suivre, une certaine image, vague peut-être, dans ses contours intellectuels, et provisoire, mais souvent très vive par ses connotations affectives.

Est-il possible qu'à partir d'indications de cet ordre, un élève puisse choisir judicieusement le type de cours secondaire qui lui convient le mieux ? On répondra tout de suite, en citant des cas réels ou hypothétiques, que ces données sont loin de fournir un critère fiable des aptitudes profondes de l'enfant, qu'elles sont trop instables à 13 ou 14 ans pour déterminer avec certitude l'orientation qu'il doit prendre. « Il ne réussit pas en latin ? — Il n'aime pas les mathématiques ? — Il veut, comme son père, devenir médecin ? — Parce que certains élèves de Méthode trouvent le grec difficile, il ne veut pas en faire ? — Mais tout cela peut changer ! Les maîtres d'expérience pourraient vous apporter de nombreux exemples d'étudiants dont les goûts et même le rendement scolaire ont changé du tout au tout. Un tel qui détestait les mathématiques et n'y réussissait pas durant le (cours de lettres), s'est décidé, en Philosophie, à étudier sérieusement cette matière, si bien qu'à la fin du cours, il s'y classait parmi les premiers de son groupe. Tel autre n'a rien voulu entendre au grec jusqu'en Belles-Lettres ; en Rhétorique, le grec était devenu sa matière préférée ! »

Ne contestons pas l'exactitude de ces exemples. Ils illustrent un fait indéniable : l'« indéterminisme » du devenir humain, sa mobilité et ses fluctuations. L'impossibilité de prévoir avec exactitude aujourd'hui ce qu'un individu deviendra dans l'avenir définit la limite de toute forme d'orientation. Que cette orientation soit le fruit d'une décision personnelle, qu'elle ait été prise à la suite d'un examen scientifique, qu'elle soit la conséquence d'un choix imposé du dehors par les parents, les maîtres ou les institutions, une orientation quelconque implique toujours une anticipation, une prédiction de l'avenir de l'individu à partir de ce qu'on peut savoir de lui *hic et nunc* ; elle s'appuie toujours sur une évaluation explicite ou implicite de ses « aptitudes ». Mais qu'est-ce que l'aptitude ? Rien d'autre, après tout, si l'on veut être réaliste et éviter les abstractions inutilisables dans la

pratique, rien d'autre qu'une certaine correspondance entre les *comportements actuels* d'un sujet et ses *comportements futurs*. Parce qu'*aujourd'hui* je constate qu'il réussit bien dans certaines activités, en classe, par exemple, ou dans un test mental, j'infère que, *dans l'avenir*, il réussira de même en telles autres activités, *l'expérience m'ayant montré* que les sujets se comportent en celles-ci de la même façon que dans les premières. Commune à toute forme d'orientation, à l'orientation purement « scientifique » du spécialiste comme à l'orientation moins scientifique des parents et des maîtres, cette procédure trouve sa justification profonde dans le fait suivant : un rendement actuel, quel qu'il soit, constitue toujours la synthèse vivante du niveau d'intelligence efficace et des intérêts actifs qui caractérisent un individu et qui ne peuvent être connus en soi, mais seulement à travers leurs expressions concrètes sous forme de rendements observables.

Variables à l'infini, depuis la fabrication d'un objet quelconque jusqu'à l'étude du grec ou du latin, les activités, les rendements où se manifestent les aptitudes d'un sujet et qui annoncent ainsi ses rendements futurs, peuvent s'évaluer de multiples façons depuis le test mental jusqu'au dessin libre en passant par l'examen scolaire. Le mode d'évaluation que l'on emploie ne change rien au processus fondamental de la découverte des aptitudes. C'est de lui cependant que dépend, dans une large mesure, la valeur des prédictions du rendement futur d'un individu que l'on fera à partir de ses rendements actuels. Le sujet qui s'oriente seul, surtout s'il est jeune, peut facilement se tromper dans l'analyse de ses propres gestes ou tendances en fonction de l'avenir. Ses parents ou ses maîtres, qui l'observent du dehors, ont plus de chance d'interpréter correctement ses comportements. Mais ni les uns ni les autres ne sauraient éviter toutes les erreurs qu'un spécialiste parvient ordinairement à éviter. La psychologie et l'orientation scientifique, en effet, ont réussi à découvrir, parmi la multitude des rendements, des tâches ou des comportements dont un adolescent de 12, 13 ou 14 ans est actuellement capable, ceux qui ont le plus de signification pour l'avenir, le plus de « valeur prédictive ». Utilisant, par ailleurs, des moyens d'évaluation plus précis, plus objectifs que ceux dont l'élève, ses parents ou ses maîtres disposent, le conseiller d'orientation peut diminuer considérablement

les erreurs possibles dans la décision d'entreprendre des études secondaires, d'une part, de choisir le cours latin-sciences de préférence au cours latin-grec ou vice-versa, d'autre part. Mais parce que, lui aussi, fonde sur le présent son jugement de l'avenir, il ne saurait éviter toutes les erreurs. Car la relation entre les diverses étapes du devenir d'un être en croissance comme l'adolescent n'étant jamais parfaite, de toute évidence, tous les choix, toutes les options qui engagent son avenir sont sujets à l'erreur.

Toutefois, malgré les apparences, les erreurs possibles ne sont ni moins nombreuses ni moins graves lorsqu'un élève « choisit », comme à l'heure actuelle, d'entreprendre ou de ne pas entreprendre un cours classique à une seule modalité, que lorsqu'il choisit entre les deux modalités d'un cours secondaire. Les erreurs propres aux deux « situations » sont cependant différentes.

Si le cours secondaire ne comporte qu'une seule modalité, certaines erreurs viendront du fait que des élèves aboutiront à un échec, non par inaptitude aux études secondaires en général, mais par inadaptation à la seule modalité qu'on leur en offrait. À proportion des échecs explicables de cette façon, l'orientation vers des études secondaires à plusieurs modalités sera sujette à moins d'erreurs. Par contre, la pluralité des voies de formation secondaire ajoute une possibilité d'erreur dans le choix de l'une ou de l'autre de ces voies.

Dans le premier cas, l'erreur est « absolue », car elle conduit à l'abandon pur et simple des études secondaires. Dans le second cas, elle n'est que « relative » puisqu'elle entraîne seulement une ré-orientation dans l'autre voie possible, un retour au point d'option et un retard plus ou moins considérable selon le temps que le sujet aura mis à constater son erreur.

Par conséquent, à ce point de vue des erreurs d'orientation toujours possibles, inévitables même, malgré toutes les précautions que l'on prendra, le cours secondaire diversifié n'est pas plus désavantageux que le cours secondaire unique. Au contraire, en rendant possible la correction des erreurs dans le choix de la modalité des études, il permettra la récupération d'un certain nombre de candidats que le baccalauréat unique aurait perdus. Plus que cela, croyons-nous, il amènera peu à peu les institutions et le système d'enseignement secondaire, en général, à modifier

*Orientation,
et Erreurs.
Inévitables*

leur attitude envers les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs études. Il les forcera en quelque sorte au moins à se demander si ces difficultés révèlent une inaptitude *absolue* ou simplement relative au cours secondaire, et si elles disparaîtraient par le seul passage à l'autre section classique. On ne se contentera plus, comme on l'a fait trop souvent, dans le passé, d'éliminer les candidats malheureux aux examens sans analyser leurs échecs ni se préoccuper de leur sort après l'abandon des études secondaires. Par le choix même qu'il impose entre deux voies possibles, le cours classique diversifié montrera plus clairement aux institutions la nécessité de l'orientation scientifique dès le début des études et, par la suite, à chacune des bifurcations possibles. Avec un système d'orientation adéquat dont profiteront non seulement les élèves qui persévéreront jusqu'à la fin du cours, mais même ceux qui l'abandonneront à mi-chemin, la nouvelle structure de l'enseignement secondaire ne provoquera pas plus d'erreurs que l'ancienne.

Il demeure cependant qu'on ne parviendra jamais à les éliminer toutes. Aussi faut-il prévoir pour les quelques cas qui se seront mal orientés à l'intérieur des nouveaux cadres du cours classique, la possibilité de corriger leur erreur avec le minimum d'inconvénient ou de retard. Mais ceci exigera, de la part du système lui-même et des institutions en cause, un effort de souplesse et d'adaptation que nous pourrons mieux définir au terme de notre étude. Nous en reparlerons donc dans notre dernier chapitre à l'occasion de l'analyse du « rôle des universités dans l'enseignement secondaire ».

b) Après la Rhétorique, comment s'opérera le passage du latin-grec ou du latin-sciences à l'une ou l'autre des « sections » prévues dans les classes de Philosophie ?

Malgré l'étroite parenté de formation générale entre le cours latin-grec et le cours latin-sciences, il n'en demeure pas moins qu'à la fin de la Rhétorique, ces deux modalités de l'enseignement classique auront conduit leurs élèves à des niveaux différents de préparation dans certaines matières. En mathématiques, par exemple, les élèves du latin-sciences seront plus avancés que ceux du latin-grec. Par contre, ceux-ci auront reçu une meilleure formation « littéraire » puisqu'ils auront consacré à l'étude du

grec le temps que les autres auront, en partie, consacré à l'étude des mathématiques et des sciences. À cause de ces différences de programme, tous les finissants de Rhétorique ne seront donc pas sur le même pied en regard des orientations possibles au niveau des classes de Philosophie.

Comment concilier la dualité des programmes de Rhétorique et la possibilité de s'orienter *indifféremment* vers l'une ou l'autre des « sections » de Philosophie ?

Il ne nous semble ni possible ni souhaitable que l'on vise à donner ainsi aux rhétoriciens du latin-grec et à ceux du latin-sciences une égale possibilité de choisir entre les diverses « sections » de Philosophie. Pour qu'elle garde toute sa signification, pour qu'elle n'annule pas les avantages de la diversification du « cours de lettres », la « section scientifique » des années de « philosophie » doit être évidemment bâtie dans le prolongement du cours latin-sciences. Conséquence inévitable : les rhétoriciens du cours latin-grec, pour y être admis, devront au préalable *ratrapper* leur « retard » dans les matières qui distinguent la section latin-sciences de la section latin-grec et qui apparaissent au programme de la section scientifique dans les classes de Philosophie. Le pourront-ils sans une perte de temps considérable qui équivaldrait peut-être à une année d'études ? Il serait difficile de le préciser pour le moment parce que les programmes du cours latin-sciences ne sont pas encore complètement définis. Mais il est inévitable que cette perte de temps sera *importante*. Le mieux que l'on puisse espérer, c'est qu'elle ne compromette pas *gravement* l'avenir de ceux qui devront la subir. Que faut-il entendre par une perte de temps qui, tout en étant *importante*, ne compromettrait quand même pas *gravement* l'avenir des étudiants ? À notre avis, si elle ne dépassait pas *un semestre* d'études « à plein temps », elle demeurerait dans les limites d'une récupération possible. Celle-ci pourrait consister en des « cours de vacances », que l'étudiant suivrait durant l'été qui précéderait son entrée en Philosophie et qui porteraient, cela va de soi, exclusivement sur les matières « en retard ». Des « cours privés » ou même des « cours spéciaux de rattrapage » complèteraient au besoin, durant le premier semestre de Philosophie, dans le cas de sujets moins brillants, la réadaptation commencée pendant les vacances.

Si embarrassantes et si compliquées qu'elles soient pour les individus et les institutions concernés, cette difficulté et la solution que nous suggérons apparaissent moins graves si on les considère en regard de l'ensemble du système proposé, si on les évalue en termes des populations pour lesquelles elles devraient normalement se présenter. En principe, les élèves des deux sections du « cours de lettres » se dirigeront, après la Rhétorique, vers la section du baccalauréat ès arts dont le programme continue celui de la section qu'ils auront fréquentée auparavant¹. Par conséquent, *seuls des cas exceptionnels auront à changer d'orientation après la Rhétorique et à s'orienter vers une autre Philosophie que celle qui correspond à leur préparation immédiate.*

Malgré leur petit nombre de tels cas ne peuvent cependant pas être ignorés ou négligés par le système d'enseignement comme tel. À la rigueur une institution locale, un collège déterminé peuvent n'en pas tenir compte ; ils le pourraient difficilement d'ailleurs, car on n'organise pas tout un programme de récupération pour quelques étudiants seulement. Mais l'enseignement secondaire ou « collégial », comme système d'ensemble, groupant toutes les institutions de ce niveau, n'a pas le droit d'abandonner à leur sort les sujets qui pourraient souffrir préjudice de sa propre structure. Aussi appartiendrait-il à l'autorité responsable de l'enseignement « collégial », à l'Université elle-même de pourvoir, par l'intermédiaire de la Faculté des arts, au rattrapage de ceux qui, pour diverses raisons, désireraient « changer d'orientation » après la Rhétorique. Nous analyserons plus longuement, dans le chapitre auquel nous avons déjà fait allusion, cette *fonction supplétive* de l'université par rapport aux « collèges ».

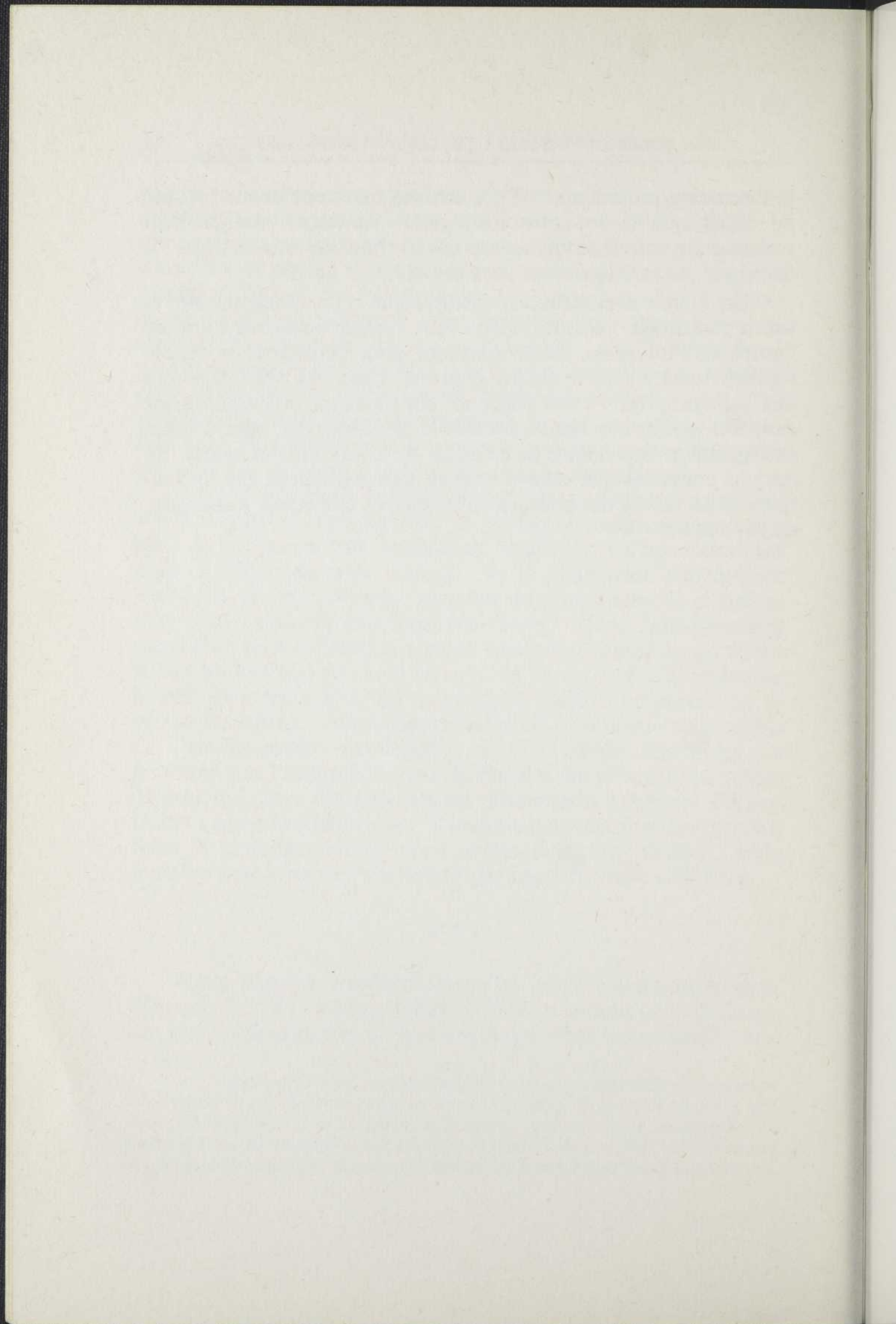
* * *

Nous n'avons considéré jusqu'ici que la signification académique du cours latin-sciences. C'est en termes de la diversité des *cours* préparatoires à l'université que nous avons mené toute

1. L'orientation vers un baccalauréat spécialisé procéderait normalement de la même façon. Seuls les rhétoriciens du latin-sciences devraient se diriger vers les « philosophies » du baccalauréat ès sciences. Par contre, le baccalauréat en pédagogie, qui est « neutre » pour ainsi dire à l'endroit des matières qui distinguent le latin-grec du latin-sciences, pourrait recevoir sur le même pied tous les rhétoriciens.

la discussion précédente. Et le schéma que nous avons préparé ne décrit que la *structure* académique de notre enseignement « secondaire » indépendamment des *institutions* susceptibles de dispenser cet enseignement sous ses diverses formes.

Or, même si la structure académique d'un enseignement et son organisation institutionnelle sont complémentaires l'une de l'autre et s'intègrent réciproquement pour constituer la réalité scolaire totale, elles évoluent chacune selon des tendances qui leur sont propres. Voilà pourquoi nous analyserons maintenant *dans une perspective institutionnelle* le problème que pose à notre enseignement secondaire la création du cours latin-sciences, les options nouvelles que celle-ci exigera nécessairement des institutions secondaires, des collèges classiques et des écoles publiques, en particulier.



Deuxième partie

**L'AVENIR INSTITUTIONNEL DU COURS
LATIN-SCIENCES**

dé
qu
co
or
pl
pl

co
M
co
sy
da
re
de
qu
tic
un
me
no
gr
au
tio
de

no
lat
ins
tra
me
ce
ma
d'e

INTRODUCTION

Les structures académiques se laissent assez facilement décrire en catégories précises et déterminées. Si incohérentes qu'elles soient devenues à un moment donné, on peut toujours, comme nous avons tenté de le faire au chapitre précédent, les ordonner selon un plan plus logique, à la seule condition que ce plan ait une certaine souplesse et qu'il intègre les éléments les plus importants du réel, même s'il doit en négliger les secondaires.

Il en serait de même des institutions scolaires, si on se contentait de les définir par les structures qu'elles incarnent. Mais ce mode de définition ne saurait satisfaire celui qui veut comprendre, dans leurs modalités concrètes et vivantes, un système scolaire et ses divers secteurs. Insérées directement dans l'évolution d'un milieu humain, les institutions scolaires reflètent une multitude de nuances que ne rend pas l'analyse des structures. Ainsi, lorsqu'on parle chez nous du *cours* classique, non seulement l'on désigne un certain programme de formation secondaire, une certaine structure académique, mais aussi un type d'institution scolaire, le *collège* classique. Et l'on se méprendrait profondément sur le rôle du *collège* classique dans notre milieu, si on le réduisait à l'influence de la formation gréco-latine comme telle. Nos élites professionnelles portent aujourd'hui probablement autant la marque du collège-institution, du mode de vie qui caractérise nos collèges classiques, que des études gréco-latines auxquelles elles se sont consacrées.

L'étude que nous avons faite au chapitre précédent des nouvelles structures pédagogiques que la création du cours latin-sciences rend aujourd'hui possibles, nous semble donc insuffisante. Elle a besoin d'être complétée par une étude des transformations institutionnelles qu'elle impliquera nécessairement. Malheureusement, pour être satisfaisante, une étude de ce genre exigerait des enquêtes minutieuses, une recherche systématique des particularités qui caractérisent nos institutions d'enseignement secondaire, à l'heure actuelle. Nous n'avons

pas le loisir d'entreprendre une recherche aussi élaborée et, d'ailleurs, l'eussions-nous entreprise, nous l'aurions sans doute terminée trop tard pour que ses conclusions puissent entrer dans le débat de la réforme de notre enseignement secondaire. Si imparfaites qu'elles soient, nous soumettons donc les considérations que le sens commun et une certaine connaissance des facteurs en présence nous ont suggérées. Elles aideront peut-être à poser de façon plus exhaustive le *problème d'orientation* que nos institutions d'enseignement secondaire, en particulier nos collèges classiques et les écoles primaires supérieures, auront à résoudre à cause de l'existence d'un baccalauréat ès arts latin-sciences.

CHAPITRE III

LA SITUATION ACTUELLE

Outre le fait qu'il dispense une forme donnée d'enseignement secondaire, un collège (ou un autre type d'institution de ce niveau) se caractérise par un certain nombre de particularités qui l'« identifient » beaucoup plus précisément qu'une étiquette purement académique. Répétons-le, nous devons renoncer ici à des descriptions détaillées qui seraient plutôt de l'ordre de la monographie. Contentons-nous de souligner quelques caractéristiques générales particulièrement importantes pour notre propos, en fonction desquelles se distinguent les diverses institutions d'enseignement secondaire dans notre province.

a) Le statut institutionnel des maisons d'enseignement secondaire :

À ce point de vue, l'on peut d'abord partager les maisons d'enseignement secondaire en deux grandes catégories, les institutions privées et les écoles publiques. Chose assez curieuse, qui montre bien la « méfiance » que l'on garde chez nous à l'égard des pouvoirs publics, aucune forme d'enseignement secondaire n'appartient en propre et exclusivement à ces derniers. Par contre, sauf le cours primaire supérieur, les autres formes d'enseignement secondaire sont demeurées l'œuvre des institutions privées.

Le *cours classique*, pour sa part, est encore officiellement le « privilège » d'une institution privée, le *collège classique*. Notons cependant un fait intéressant à ce propos. Depuis quelques années, des collèges classiques se sont donné une extension en dehors de leurs murs soit en créant ce qu'on pourrait appeler des « succursales », soit en coopérant avec des commissions scolaires pour aider ces dernières à dispenser l'enseignement du latin et du grec dans leurs écoles. Ainsi, par exemple, dans la région de Chicoutimi, quelques commissions scolaires ont organisé, sous la

direction du Séminaire, des sections classiques du 1^{er} degré. Les élèves des municipalités concernées y préparent l'immatriculation, après quoi ils se dirigent vers le Séminaire et y sont admis en Belles-Lettres. Si nous sommes bien informé, ces sections classiques étaient au nombre de 5 ou 6 dans l'ensemble du diocèse de Chicoutimi, mais deux de ces sections appartiennent maintenant au diocèse de Québec depuis que la région de Charlevoix lui a été rattachée. Les sections classiques organisées dans ces écoles publiques représenteront peut-être dans un avenir assez proche un groupe important d'institutions où le cours classique sera enseigné. Pour le moment, elles ont peu d'importance numérique et il demeure vrai que le *cours* classique « appartient » au *collège* classique.

Mais cette appellation de « collège classique » ne nous semble pas convenir avec également de justesse à toutes les maisons auxquelles on l'applique ordinairement. Il faut distinguer au moins deux catégories de « collèges classiques » : les collèges ou séminaires *diocésains* et les collèges *non-diocésains*. À une exception près, les premiers « appartiennent » à l'évêque et au clergé séculier, tandis que les seconds occupent une position nettement différente à l'intérieur des cadres ecclésiastiques puisqu'ils se rattachent ordinairement à une communauté de religieux-prêtres.

En outre, dans le groupe des collèges non-diocésains, une autre distinction nous paraît importante entre les collèges proprement dits et les *juvénats*. Ceux-ci ne reçoivent que des élèves ayant manifesté clairement leur intention de devenir membres de la communauté concernée. À cause de cette fin très particulière qu'ils poursuivent et qui diminue considérablement la portée de leur politique à l'endroit du cours latin-sciences, nous n'avons pas tenu compte dans les pages qui vont suivre de cette catégorie de « collèges ». Pour la même raison, nous avons éliminé de nos statistiques et de nos commentaires les séminaires diocésains de Saint-Victor et de Marie-Médiatrice. À cause de leur statut très spécial parmi les collèges et des particularités de leur recrutement, nous avons aussi mis de côté le Collège de Montréal et le Séminaire de philosophie.

Le *cours secondaire moderne*, c'est-à-dire le type d'enseignement secondaire qui se rapprochait le plus du cours latin-sciences, n'existait, comme le cours classique, que dans des institutions

privées. Une particularité importante le distingue toutefois du cours classique : il a été organisé par des communautés de frères enseignants, les Frères des Écoles chrétiennes et les Frères du Sacré-Cœur, tandis que le cours classique l'a été par des prêtres séculiers ou des religieux prêtres.

Le *cours primaire supérieur* est la seule forme d'enseignement secondaire à avoir donné naissance à des écoles privées et à des écoles publiques. À l'instar des collèges secondaires modernes, les écoles primaires supérieures indépendantes appartiennent à des communautés de frères enseignants. Étant donné par ailleurs que, à l'exception de quelques écoles confiées à des laïques, ce sont aussi des frères enseignants qui dirigent les écoles primaires supérieures sous contrôle des commissions scolaires, l'on peut dire que le cours primaire supérieur a été l'œuvre des frères enseignants. En d'autres termes, le clergé-prêtre, séculier ou régulier, s'est spécialisé dans l'enseignement secondaire traditionnel, tandis que les communautés de frères enseignants se sont orientées vers des formes plus modernes de cet enseignement. ✓

b) *Données démographiques :*

Les institutions qui se partagent, dans notre milieu, l'enseignement secondaire sous ses diverses formes, n'ont pas toutes la même importance démographique. Sans doute le nombre d'étudiants qui fréquentent une institution est-il un très mauvais critère de sa position réelle dans une échelle de valeurs proprement pédagogiques. Mais, dans les perspectives d'une politique scolaire d'ensemble, on ne saurait contester la primauté des données démographiques. Dans la mesure où une forme quelconque d'enseignement et les institutions qui la donnent s'attribuent une « fonction de bien commun » et prétendent servir les intérêts communs d'un groupe donné, il devient capital de savoir jusqu'à quel point elles atteignent de fait les membres du groupe en question. On verra par notre tableau II comment l'ensemble de notre « population secondaire » se distribuait, en 1949-50, parmi les divers groupes d'institutions que nous avons mentionnés.

Une constatation s'impose à la lecture du tableau II : les écoles primaires supérieures sous contrôle des commissions

TABLEAU II

Inscriptions dans les institutions secondaires de garçons, catholiques et françaises, de la province de Québec en 1949-50¹

INSTITUTIONS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS		POURCENTAGE	
I. Collèges CLASSIQUES ² :				
a) Diocésains	8,364		33.2	
b) Non-diocésains	4,311		17.1	
TOTAL		12,675		50.3
II. Collèges SECONDAIRES MODERNES.		1,182		4.7
III. Écoles PRIMAIRES SUPÉRIEURES (Section scientifique) ³ :				
a) Sous contrôle des Commis- sions scolaires	8,613		34.2	
b) Indépendantes	2,716		10.8	
TOTAL		11,329		45.0
GRAND TOTAL		25,186		100.0

1. Sources des statistiques citées :

— *Annuaire statistique de la province de Québec*, année 1951-52, pour les catégories I et II ;

— *Rapport du Surintendant pour l'année 1949-50 et Rapport des examens de juin 1950* au Comité catholique de l'Instruction publique, pour la catégorie III.

2. À l'exclusion des jувénats et des séminaires de Saint-Victor et de Marie-Médiatrice, du Collège de Montréal et du Séminaire de Philosophie. Cf. à ce sujet l'explication de la page 48.

3. Ces chiffres sont des *estimés* obtenus de la façon suivante :

1^o Pour rendre le chiffre des inscriptions dans le cours primaire supérieur comparable à celui des inscriptions au cours classique, nous avons ajouté aux inscriptions dans le cours primaire supérieur (10^e, 11^e et 12^e années) un certain nombre des inscriptions en 8^e et 9^e années. À ce propos, le problème suivant se posait. En 8^e et 9^e années des écoles publiques, on compte beaucoup d'élèves qui se dirigeront vers des écoles professionnelles élémentaires ou moyennes, ou qui abandonneront tout simplement les études ; comment distinguer, parmi tous les élèves inscrits dans ces classes, ceux qui appartiennent à la population secondaire ? Voici comment nous avons résolu ce problème. Dans le cas des écoles indépendantes, l'inscription en 10^e étant pratiquement égale à celle de 8^e et 9^e, nous avons ajouté

scolaires occupent maintenant une place considérable dans la démographie de notre enseignement secondaire. On comprend dès lors que leurs diplômés soient si nombreux à l'université. Mais que, malgré tout, les bacheliers ès arts fournissent encore à celle-ci la majorité de ses effectifs, montre bien l'insuffisance relative de la formation primaire supérieure en vue de l'admission aux études universitaires ; à ce propos, on verra plus loin la forte proportion de finissants de 12^e année qui abandonnent les études ou s'orientent vers des études non universitaires.

c) *Milieux de recrutement des institutions secondaires :*

Une institution scolaire fait partie d'un contexte social avec lequel elle maintient des échanges constants. Ces échanges s'opèrent de multiple façon depuis la location d'une salle de réunion à la Société Saint-Jean-Baptiste jusqu'à la représentation théâtrale où les parents viennent s'émouvoir au spectacle angoissant de leurs fils torturés par les exigences contradictoires d'un texte édulcoré et du geste dramatique imaginé par le professeur aux aguets dans la coulisse.

celle-ci sans changement. Mais, dans le cas des écoles sous contrôle des commissions scolaires, nous n'avons compté en 8^e et 9^e années qu'un nombre égal à celui de 10^e année. En procédant ainsi nous croyons avoir obtenu le meilleur estimé possible du nombre d'élèves inscrits en 8^e et 9^e années qu'on peut considérer comme la population probable du cours primaire supérieur parmi la masse beaucoup plus considérable de tous les inscrits en 8^e et 9^e années. Si nous avons commis une erreur, elle consiste probablement dans une sous-évaluation des effectifs réels du groupe considéré. Par ailleurs, cette erreur se trouve en partie compensée par les chiffres peut-être trop élevés des inscriptions en 10^e et 11^e années que nous avons acceptés comme tels.

2^o *Le Rapport du Surintendant* ne fait pas la distinction entre les élèves de la section scientifique et ceux de la section commerciale du cours primaire supérieur. Cette distinction se trouve cependant dans le rapport des examens du certificat de 12^e année. D'après le rapport de ces examens présenté chaque année au Comité catholique, nous avons établi la proportion des élèves appartenant à chacune des deux sections et nous avons corrigé en conséquence les chiffres du *Rapport du Surintendant*.

Malgré toutes ces approximations, les totaux que nous donnons paraissent justes. À preuve : il existe entre le chiffre de 12^e et celui de 8^e à peu près le même rapport qu'entre le chiffre des inscriptions de Belles-Lettres et celui des Éléments latins dans un collège. À moins de supposer que le cours complémentaire et le cours supérieur « sélectionnent » plus sévèrement que le cours classique, nos estimés sont donc assez exacts.

Nous ne possédons malheureusement pas les données qui nous permettraient de préciser le mode, la qualité et la profondeur des échanges qui s'établissent ainsi entre nos institutions d'enseignement secondaire et le milieu social ambiant. Mais nous pouvons nous faire une idée assez juste, quoique globale, de la manière dont elles se rattachent à la société québécoise et aux groupes qui la composent, par l'analyse des « classes » sociales où elles recrutent leurs étudiants. Encore que ce critère soit bien imparfait, nous avons adopté comme indice de la « classe » sociale à laquelle appartient un élève la profession exercée par son père.

Nos données ne sauraient évidemment justifier des conclusions trop catégoriques. Les groupes étudiés, en effet, ne constituent peut-être pas des échantillons représentatifs de l'ensemble de la population à laquelle ils appartiennent.

Ainsi, dans le cas des collèges, nos statistiques se limitent aux collèges affiliés à l'Université Laval, à une classe déterminée du cours classique, la Rhétorique, et à une seule génération annuelle d'étudiants, celle de 1951-52. Il serait, par conséquent, téméraire d'étendre à l'ensemble des collèges de la province les observations recueillies dans un secteur particulier de celle-ci. En outre, il se produit probablement d'une année à l'autre des variations dans la contribution des diverses « classes sociales » au recrutement des collèges, de sorte que les statistiques d'une seule année n'ont qu'une valeur d'indice pour les années adjacentes. Enfin, une classe de Rhétorique est un groupe sélectionné par rapport à une classe d'Éléments latins puisqu'une forte proportion, approximativement les deux tiers, des élèves qui commencent le cours classique abandonnent avant la Rhétorique. Comme il est bien possible que ces départs se produisent systématiquement dans un groupe donné et non pas dans tous les groupes également, la répartition des classes sociales est peut-être assez différente au début des études classiques de ce qu'elle devient au terme de celles-ci.

Toutefois, il ne faudrait pas exagérer ces insuffisances de notre échantillon : on peut le considérer comme un échantillon choisi au hasard et si, d'une part, nous n'avons pas la preuve qu'il soit représentatif, nous avons encore moins la preuve,

d'autre part, qu'il ne le soit pas ¹. D'ailleurs on verra que les différences auxquelles nous attachons une certaine importance entre les groupes considérés sont si grandes qu'elles absorbent les variations auxquelles des erreurs d'échantillonnage peuvent donner lieu.

Des remarques analogues s'appliquent à notre groupe de finissants de 12^e année scientifique, à cette nuance près que l'enquête dont nous nous inspirons a porté sur plusieurs années. Mais la comparaison entre les écoles primaires supérieures et l'ensemble des collèges n'aurait pas été valide puisque notre échantillon comprend à la fois des collèges urbains et des collèges ruraux tandis que toutes les écoles primaires supérieures de notre échantillon sont des écoles urbaines. Aussi avons-nous préparé un 4^e tableau où seuls les collèges de la cité de Québec sont comparées aux écoles primaires supérieures.

Si les collèges classiques constituent une réalité homogène sur le plan académique parce qu'ils dispensent tous l'enseignement gréco-latin, ils sont loin d'en être une au point de vue social, au moins dans la région de l'Université Laval. Nos données révèlent non seulement des « différences individuelles » notables d'un collège à l'autre, mais surtout des « différences collectives » importantes.

Comme le montre plus clairement le graphique III que le tableau III, les collèges non-diocésains se distinguent à la fois des collèges diocésains urbains et des collèges diocésains ruraux, plus nettement de ceux-ci que de ceux-là. Sans entrer dans des explications qui nous mèneraient trop loin et qui dépasseraient les données dont nous disposons, nous pouvons tout de même souligner que le caractère urbain de nos collèges non-diocésains n'explique pas toute la marge qui les sépare des autres, puisque les collèges diocésains urbains se rapprochent moins d'eux que des collèges diocésains ruraux. Nous croyons plutôt que *les*

1. En fonction d'une recherche qui fera l'objet de sa thèse de licence en orientation, l'un de nos étudiants, M. l'abbé Walter Alexander, a lui aussi analysé la répartition des « classes sociales » dans un groupe de 872 élèves du 2^e degré secondaire (classes de Belles-Lettres à Philosophie II) répartis dans plusieurs collèges diocésains des régions de Montréal et de Québec. Compte tenu de certaines divergences de classification, son échantillon corrobore nettement les faits que le nôtre révèle.

TABLEAU III

Répartition des « classes sociales » dans certains collèges de l'Université Laval¹

CATÉGORIES SOCIALES ²	10 COLLÈGES DIOCÉSAINS						2 COLLÈGES NON-DIOCÉSAINS URBAINS ³		TOTAL DES COLLÈGES	
	5 Ruraux		5 Urbains		Total		Nbre	%	Nbre	%
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%				
I. Agriculteurs.....	48	33.6	72	22.6	120	26.0	5	6.4	125	23.2
II. Techniciens.....	54	37.7	106	33.2	160	34.6	13	16.7	173	32.0
III. Commerce et finance.....	19	13.3	50	15.7	69	14.9	11	14.1	80	14.8
IV. Travail de bureau.....	8	5.6	41	12.9	49	10.6	17	21.8	66	12.2
V. Professionnels.....	8	5.6	45	14.1	53	11.5	29	37.2	82	15.2
VI. Inconnue.....	6	4.2	5	1.5	11	2.4	3	3.8	14	2.6
TOTAL.....	143	100.0	319	100.0	462	100.0	78	100.0	540	100.0

1. D'après CARON, Raynald : *Essai sur une population de Rhétorique* (Laval 1951-52), in *l'Enseignement secondaire au Canada*, vol. XXXI, n° 3, mars-avril 1952.

2. Définition des catégories :

agriculteurs : cultivateurs, aviculteurs et jardiniers ;

techniciens : nous trouvons ici toutes les occupations non mentionnées ailleurs, et surtout de ces travailleurs qui gagnent leur subsistance au jour le jour, principalement du travail de leurs mains : maçons, boulangers, mineurs, etc. ;

commerce et finance : activités qui s'exercent dans le commerce de toute envergure : marchands, voyageurs, courtiers, etc. ;

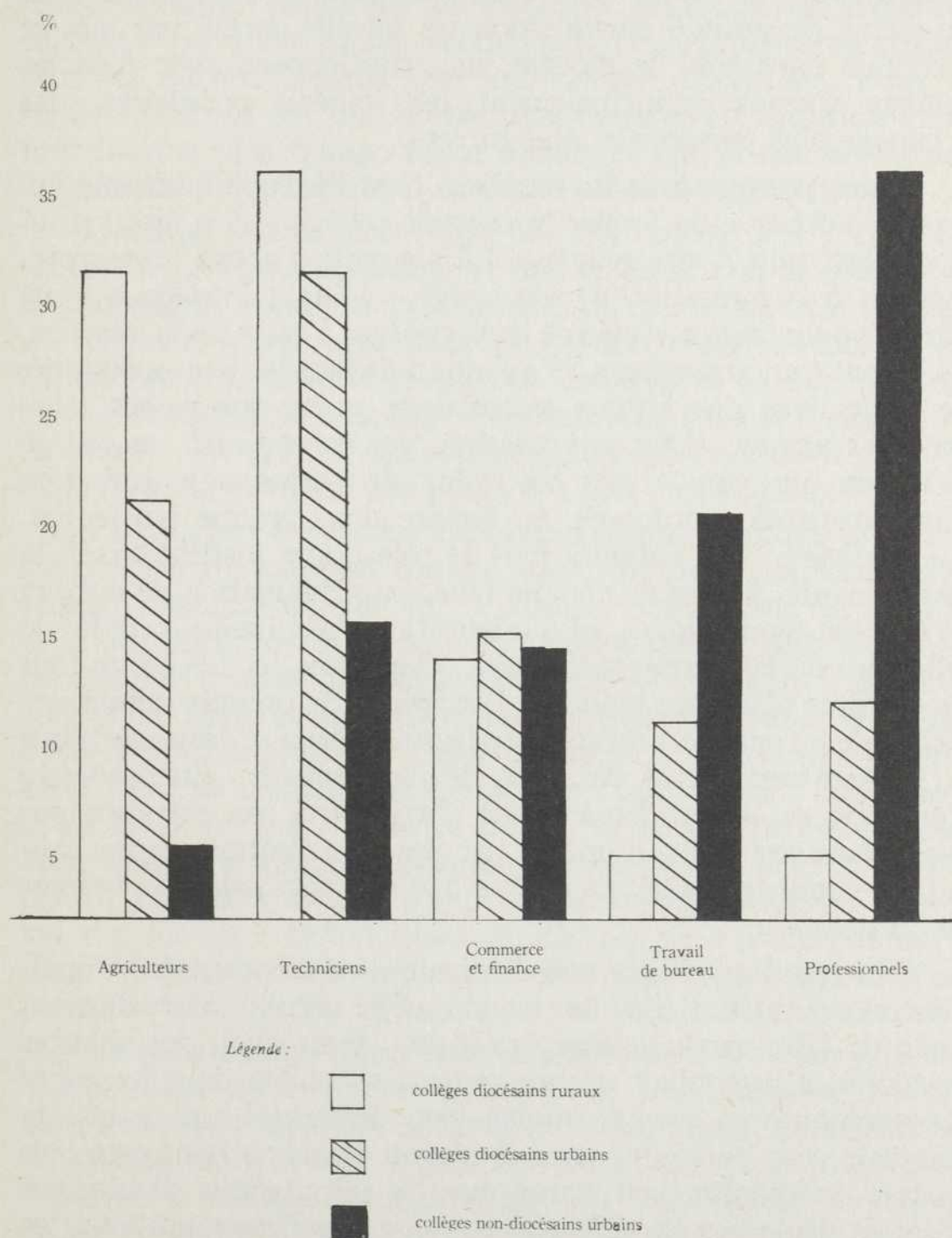
travail de bureau : cette classification, assez floue, a servi à loger les commis de banque, les « gérants », les maîtres de postes et ces autres emplois que l'on inclut habituellement sous le terme de *clerical work* ;

professionnels : au sens usuel du terme dans nos milieux, nous incluons ici les ingénieurs, les notaires, les médecins, etc.

3. Nous avons éliminé des collèges non-diocésains le collège Saint-Alexandre qui est le seul collège rural de ce genre situé dans la province de Québec et affilié à l'Université Laval à la fois parce qu'il est le seul de cette catégorie et qu'il compte moins de 10 élèves de Rhétorique.

GRAPHIQUE III

Répartition des « classes sociales » dans certains collèges de l'Université Laval



différences constatées sont attribuables à leur caractère non-diocésain. À ce titre, ils sont plus liés, dans leur recrutement, au milieu immédiat qui les entoure. Les collèges diocésains ont, par contre, un territoire de recrutement plus vaste dans un sens géographique et social. Par l'intermédiaire du clergé diocésain, lui-même en grande partie sinon en totalité formé par eux et distribué dans tout le diocèse, ils maintiennent avec tous les milieux sociaux, principalement les milieux populaires, des échanges plus personnels, plus directs.

Dans presque tous les diocèses, c'est l'évêque lui-même qui a pris l'initiative de fonder le premier collège. Son motif principal était sans doute religieux : il songeait d'abord au recrutement et à la formation de son clergé. Mais nos évêques n'ont jamais voulu limiter le rôle de leurs collèges à cette seule fonction. Ils les ont toujours conçus à l'intention de tous les jeunes désireux de poursuivre des études secondaires, quels que soient leurs projets d'avenir. Dès sa fondation, par conséquent, un collège diocésain n'a jamais pris aux yeux de personne le caractère d'une institution ordonnée au service d'un groupe particulier. Au contraire, il a toujours joué le rôle d'une institution de la communauté diocésaine comme telle, sans distinction de milieux sociaux ou économiques, ni d'orientations éventuelles vers la vie religieuse ou les carrières laïques. D'ailleurs, les fidèles de tous les diocèses n'ont pas manqué d'occasions de prendre conscience de la valeur communautaire du collège diocésain et des « intérêts » qu'ils pouvaient avoir dans son développement. En beaucoup d'endroits, on leur a demandé de participer à son entretien par des quêtes annuelles ou même par des contributions quasi obligatoires dont le taux était parfois fixé d'avance selon les besoins de l'institution.

Lorsque les collèges non-diocésains ont commencé à s'organiser, ils entraient sur un terrain déjà occupé, virtuellement sinon de fait, par le collège diocésain. Pour avoir des chances de succès, il leur fallait nécessairement s'installer dans les zones géographiques et sociales moins bien desservies par le collège diocésain, soit parce que celui-ci n'avait jamais atteint certaines parties du diocèse, soit parce que les populations diocésaines s'étaient déplacées ou multipliées. Que, dans ces conditions, les collèges non-diocésains aient été forcés de se spécialiser en termes

de classes sociales ou, plutôt, qu'ils aient atteint des groupes sociaux moins diversifiés que ceux du collège diocésain, il n'y a là rien d'étonnant. Mais le fait est quand même important à noter. Explicable et légitime, il signifie cependant que les collèges non-diocésains, à l'heure actuelle, dans une région comme celle de l'Université Laval, s'enracinent moins profondément dans tous les milieux sociaux que les collèges diocésains. Sous ce rapport, ceux-ci ont une portée plus vaste et l'orientation qu'ils prendront a plus d'importance sociale et par le nombre et par la diversité des groupes qui en subiront les conséquences.

Quoique moins accentuées, les différences déjà constatées entre les collèges diocésains et les collèges non-diocésains se maintiennent, même si la comparaison porte sur des collèges de la même ville : plus forte proportion d'agriculteurs et de techniciens, moins forte proportion d'employés de bureau et de professionnels dans le collège diocésain que dans le collège non-diocésain. Le groupe des commerçants conserve aussi dans les deux séries de données une position à peu près identique.

Par rapport à ces deux types de collèges, les écoles primaires supérieures apparaissent comme une catégorie d'institution clairement distincte de l'un et de l'autre. Sauf pour un groupe, celui des employés de bureau, en fonction duquel elles sont légèrement plus proches du collège diocésain, elles diffèrent à la fois du collège diocésain et du collège non-diocésain *non pas en se situant à mi-chemin entre l'un et l'autre, mais en occupant une position excentrique, où se trouvent exagérées pour ainsi dire leurs divergences*. C'est ainsi que par l'absence totale de fils d'agriculteurs, elles accentuent une « caractéristique » du collège non-diocésain. Par contre, elles se « rangent » du côté du collège diocésain dans le cas des fils de « techniciens » et des fils de « professionnels », mais en donnant aux uns encore plus, aux autres moins d'importance relative que ne leur en accorde le collège diocésain.

La situation du collège secondaire moderne est assez curieuse. Tantôt, bien qu'il reçoive beaucoup de pensionnaires, il forme avec les collèges non-diocésains et les écoles primaires supérieures un groupe qui n'atteint à peu près pas la classe agricole, ce qui confirme le collège diocésain dans son rôle exclusif auprès de celle-ci. Tantôt il se rapproche des collèges non-diocésains par la proportion assez faible des fils de « techniciens » qui le fré-

TABLEAU IV

Répartition des « classes sociales » dans les collèges et les écoles primaires supérieures de la cité de Québec

CATÉGORIES SOCIALES	UN COLLÈGE DIOCÉSAIN		DEUX COLLÈGES NON DIOCÉSAINS		UN COLLÈGE LATIN- SCIENCES		TROIS ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
I. Agriculteurs.....	15	16.1	5	6.4	3	2.5	—	—
II. Techniciens.....	26	28.0	13	16.7	20	16.4	51	32.9
III. Commerce et finance.....	12	12.9	11	14.1	51	41.8	60	38.7
IV. Travail de bureau.....	15	16.1	17	21.8	17	13.9	28	18.1
V. Professionnels.....	21	22.6	29	37.2	20	16.4	7	4.5
VI. Inconnue.....	4	4.3	3	3.8	11	9.0	9	5.8
TOTAL.....	93	100.0	78	100.0	122	100.0	155	100.0

SOURCES :

a) Pour les collèges : CARON, Raynald, *op. cit.*

b) Pour le collège latin-sciences : documents fournis par le préfet des études. Le groupe étudié comprend les élèves de Belles-Lettres à Philosophie II de la section latin-sciences. Il s'agit d'élèves qui se sont presque tous inscrits avant la reconnaissance officielle du baccalauréat latin-sciences et qui, par conséquent, n'ont pas été amenés à fréquenter cette institution pour y obtenir un baccalauréat spécial.

c) Pour les écoles primaires supérieures : PARENT, Rolland, *Enquête pédagogique auprès des anciens élèves de 12^e année des écoles primaires supérieures de la cité de Québec (promotions 1941-45)*, in *Pédagogie-Orientation*, vol. I, n^{os} 2-3, avril-juin 1947.

quentent. Mais sa caractéristique la plus originale est incontestablement de s'opposer de façon très nette, avec les écoles primaires supérieures, aux collèges diocésains et non-diocésains, dans le recrutement des fils de « commerçants ». Les milieux industriels et commerciaux occupent presque deux fois moins de place dans les collèges classiques que dans les autres institutions secondaires.

* * *

d) *L'orientation des finissants :*

Les milieux où s'alimente une institution scolaire sont déjà un bon indice de son mode d'insertion sociale. Si diverses

GRAPHIQUE IV

Répartition des « classes sociales » dans les collèges et les écoles primaires supérieures de la cité de Québec

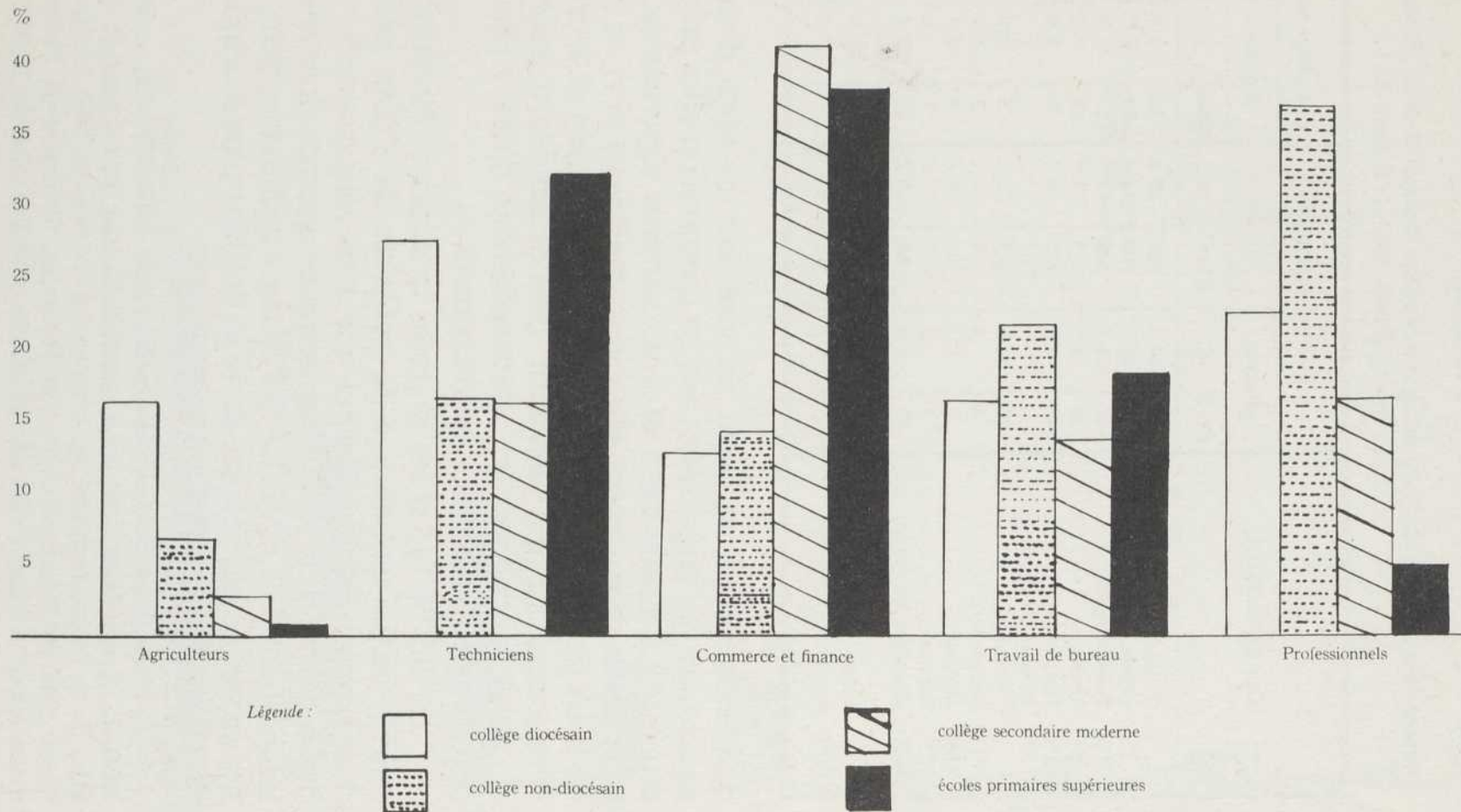


TABLEAU V

*Orientation des finissants des collèges classiques masculins de la Province de Québec
au cours de la période 1947-48 à 1950-51¹*

ORIENTATION	COLLÈGES DIOCÉSAINS				COLLÈGES NON-DIOCÉSAINS			
	Ruraux		Urbains		Ruraux		Urbains	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
I. Théologie.....	265	43.4	830	40.0	52	32.5	347	20.5
II. Sciences médicales.....	162	26.6	560	27.0	34	21.2	501	29.6
III. Génie-Sciences.....	67	11.0	268	12.9	26	16.3	252	14.9
IV. Droit.....	30	4.9	115	5.5	11	6.9	246	14.5
V. Commerce.....	49	8.0	128	6.2	9	5.6	133	7.9
VI. Philosophie-Sciences so- ciales.....	16	2.6	47	2.2	3	1.9	45	2.7
VII. Beaux-Arts.....	4	.7	25	1.2	3	1.9	32	1.9
VIII. Lettres.....	3	.5	30	1.4	4	2.5	45	2.6
IX. Services.....	1	.2	6	.3	1	.6	17	1.0
X. Abandon des études.....	13	2.1	68	3.3	17	10.6	74	4.4
TOTAL.....	610	100.0	2,077	100.0	160	100.0	1,692	100.0

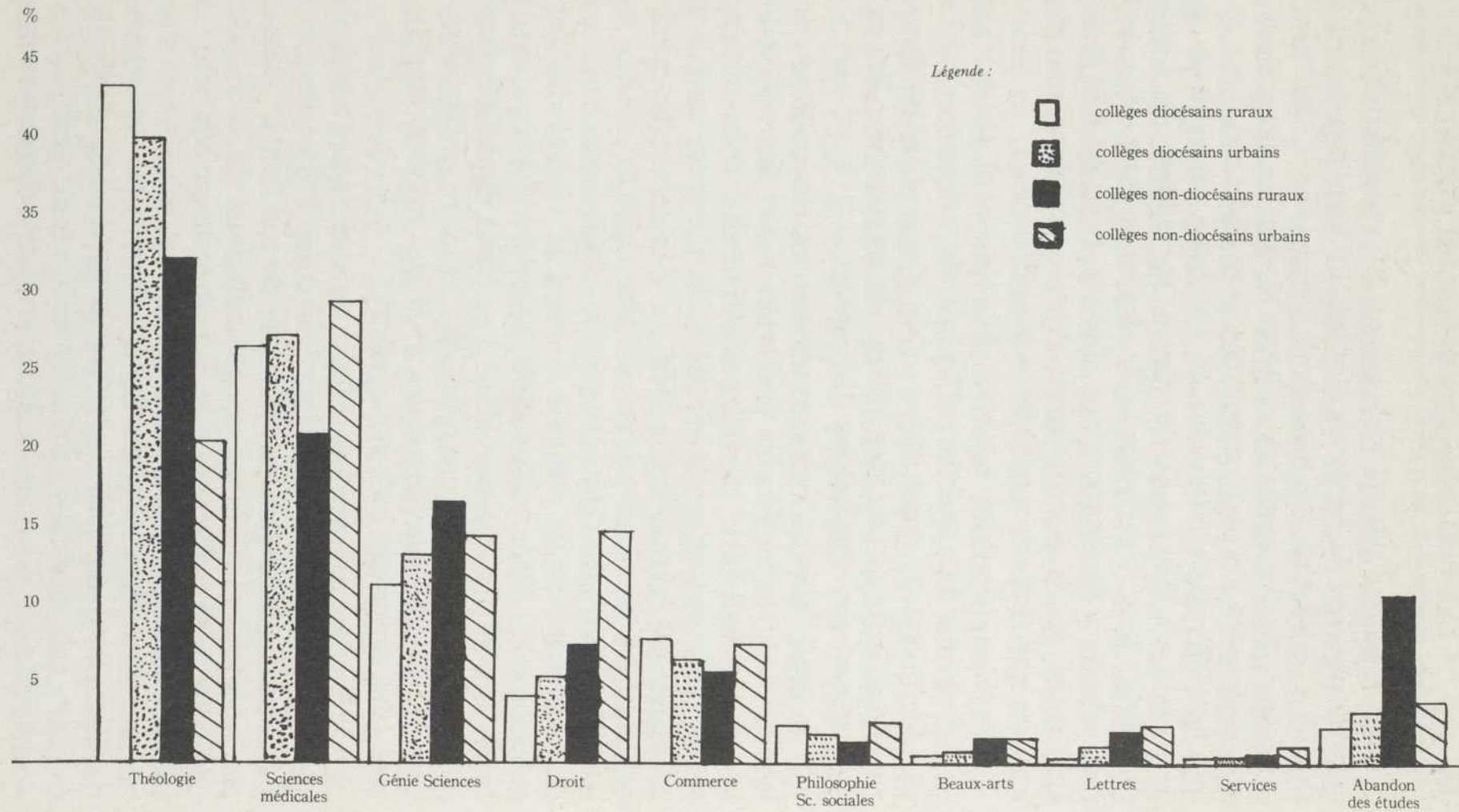
qu'elles soient à ce point de vue, nos maisons d'enseignement secondaire ont par ailleurs ceci en commun qu'elles préparent leurs étudiants à l'université et aux carrières supérieures. Par leurs milieux de recrutement elles sont une image plus ou moins fidèle de la société qui les entoure. Par l'orientation de leurs finissants, elles jouent un rôle plus actif, plus déterminant auprès de celle-ci : elles contribuent au renouvellement d'une « classe » sociale déterminée, celle des « professionnels ».

De quelle façon les diverses catégories d'institutions secondaires participent-elles à la création de l'élite professionnelle dans notre milieu ? C'est ce que nous verrons par les statistiques des tableaux V à VII. Remarquons que nos données s'étendent maintenant à la majorité des collèges affiliés aux deux universités françaises de la province et ne se limitent plus à ceux de la région de l'Université Laval.

1. *L'enseignement secondaire*. Chronique collégiale des années 1947-48 à 1950-51. Les collèges dont il est question ici sont les mêmes que dans le tableau III ; ils ne comprennent ni les jувénats ni les maisons déjà mentionnées : Saint-Victor, Marie-Médiatrice, Collège de Montréal, Séminaire de Philosophie. Nous avons appelé « urbains » les collèges situés dans des villes de 10,000 âmes ou plus.

GRAPHIQUE V

L'orientation des finissants des collèges classiques



1° *Dans les collèges classiques.* Ne considérons que les cinq groupes majeurs de carrières, c'est-à-dire les plus souvent choisis : théologie, médecine, sciences, droit, commerce. Sauf en théologie et en droit, les finissants des collèges diocésains et ceux des collèges non-diocésains s'orientent de façon presque identique. Il est vrai que les différences observées en théologie et en droit sont très importantes : elles vont du simple au double en faveur de la théologie dans les collèges diocésains ruraux et urbains par rapport aux collèges non-diocésains urbains ; du simple au double également en faveur du droit dans les collèges non-diocésains urbains par rapport à tous les autres collèges.

Cette uniformité relative des orientations des collégiens, quel que soit le type de collège qu'ils fréquentent, prend une signification très particulière si on l'oppose à la diversité, en somme assez marquée, des milieux de recrutement des catégories de collèges que nous avons distinguées.

À titre d'institutions secondaires, tous les collèges conduisent leurs élèves à des études universitaires et leur donnent par le fait même accès aux carrières supérieures. Sous ce rapport, les collèges ne peuvent que diminuer la diversité sociale de leurs étudiants en les réduisant tous au dénominateur commun des orientations possibles après un baccalauréat et qui toutes se situent au niveau « professionnel ». Mais que, dans les limites de ce dénominateur commun, malgré la variété des professions et malgré les différences sociologiques qui les séparent, tous les types de collèges se ressemblent à ce point dans leur contribution aux divers groupes de carrières, il y a là un phénomène de « filtrage », d'uniformisation des « attitudes professionnelles » d'autant plus étonnant qu'il est général.

L'on comprendrait peut-être qu'une institution qui recrute ses élèves dans un milieu professionnel à dominante médicale redonne à la médecine une majorité de candidats. Mais ce n'est pas ainsi que les choses se passent dans nos collèges. Quels que soient les milieux où ils recrutent leurs étudiants, tous les collèges donnent à peu près aux mêmes carrières la même proportion de sujets. Conclusion évidente : les milieux de recrutement n'ont pas d'influence sur la production des collèges par rapport aux diverses professions. Comme groupe, les fils de « techniciens » devenus bacheliers ne se comportent pas autre-

ment que les fils de « professionnels ». Leurs origines sociales ne pèsent d'aucun poids sur leur orientation au terme des études secondaires. Il y a sans doute beaucoup de l'influence des parents dans cette attitude. Auprès de ceux-ci le prestige des « carrières libérales » est si grand que le départ de leur fils pour le collège signifie, symbolise l'accès à ces carrières, quelle que soit la couche sociale à laquelle ils appartiennent. Le moins qu'on puisse dire cependant, c'est que le mode de vie qui caractérise le collège, les études qu'on y poursuit, les attitudes des maîtres qui y enseignent confirment chez tous les collégiens une compréhension d'eux-mêmes et de leur destinée de bacheliers qui structure systématiquement leur vision de l'avenir professionnel en fonction de certains groupes privilégiés de carrières universitaires.

Ce phénomène d'unification et d'intégration des attitudes professionnelles des collégiens ne poserait aucun problème s'il ne faisait que reproduire la réalité extérieure, s'il aboutissait à une correspondance assez étroite entre la distribution des carrières supérieures dans le milieu et celle des orientations professionnelles des finissants de collège. Si la théologie et la médecine étaient les professions les plus nombreuses dans notre société, il serait « normal » qu'elles attirent une majorité de collégiens. Mais tel n'est point le cas : notre tableau VI et le graphique qui l'accompagne révèlent un *désaccord profond entre la distribution des carrières professionnelles dans l'ensemble du pays et dans la province de Québec et celle des carrières choisies par nos bacheliers*.

Ce désaccord est rendu possible, évidemment, par le fait que les collèges ne sont pas la seule source d'alimentation des professions universitaires. Celles-ci reçoivent beaucoup de sujets de l'extérieur de la province ou d'autres institutions secondaires, écoles primaires supérieures, *high schools*, etc... Mais c'est précisément le point à noter : les apports « extra-collégiaux » aux diverses professions diffèrent à ce point de la contribution collégiale, à la fois par la nature des carrières choisies et par le nombre des sujets, que la « production » des collèges s'y trouve noyée. *Elle a cessé d'être le facteur déterminant de la démographie professionnelle dans notre milieu*. Celle-ci emprunte maintenant ses caractéristiques dominantes, v.g. prépondérance des « scientifiques », à d'autres milieux de recrutement que les collèges.

TABLEAU VI

Distribution des carrières professionnelles parmi les finissants des collèges, dans l'ensemble du pays et dans la Province de Québec.¹

ORIENTATION	PARMI LES FINISSANTS		DANS L'ENSEMBLE DU PAYS		DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
I. Théologie.....	1,494	34.2	14,020	13.2	4,307	14.5
II. Sciences médicales.....	1,257	28.8	19,256	18.2	5,160	17.4
III. Génie-Sciences.....	613	14.0	35,374	33.4	9,241	31.1
IV. Droit.....	402	9.2	8,966	8.4	2,630	8.8
V. Commerce.....	319	7.3	14,507	13.7	4,385	14.8
VI. Philosophie-Sciences sociales.....	111	2.5	1,236	1.2	299	1.0
VII. Beaux-Arts.....	64	1.5	2,369	2.2	829	2.8
VIII. Lettres.....	82	1.9	4,746	4.5	2,223	7.5
IX. Services.....	25	0.6	5,543	5.2	634	2.1
TOTAL.....	4,367	100.0	106,017	100.0	29,708	100.0

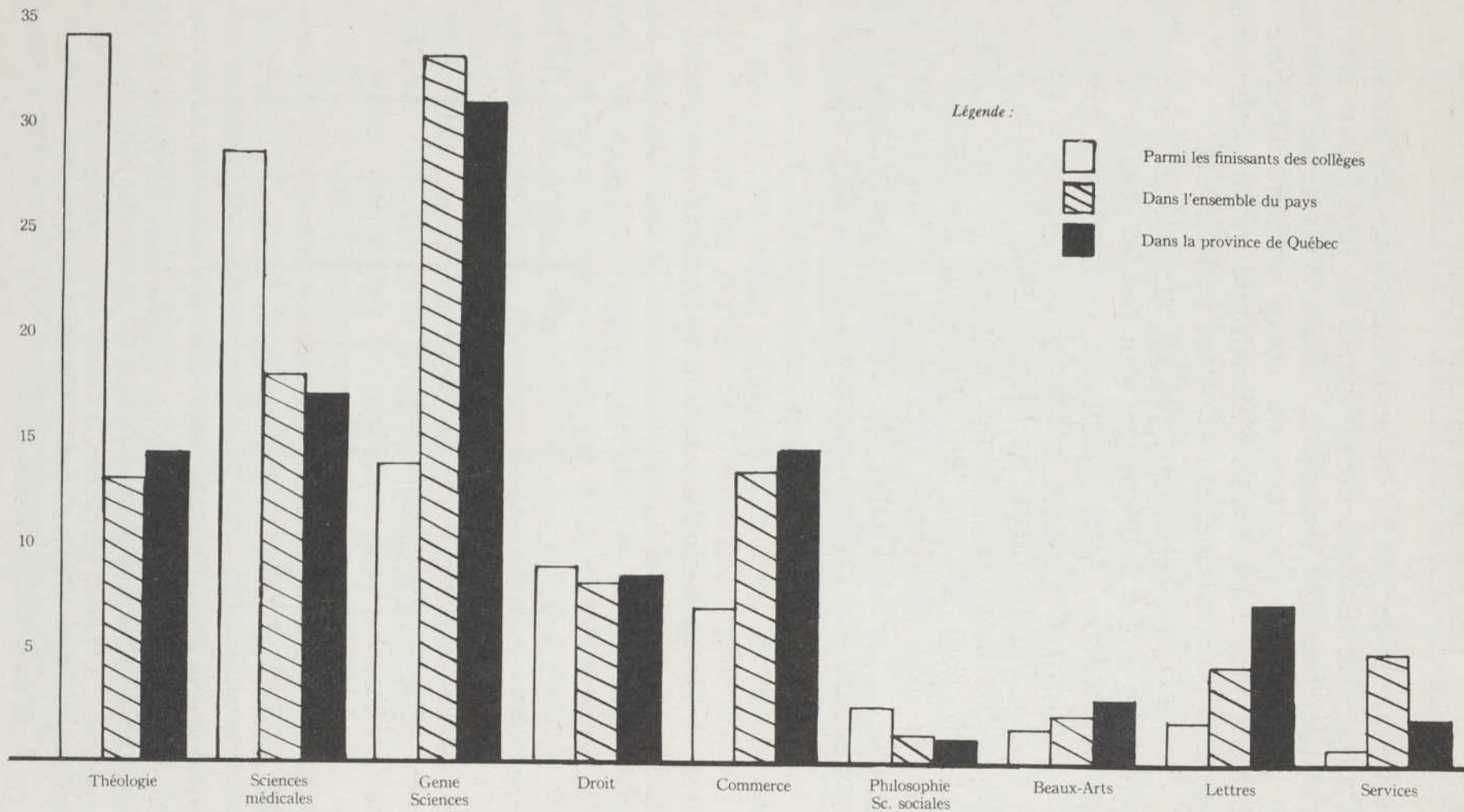
En outre, il est bien certain que les « scientifiques » n'auraient pas proliféré à ce point dans le pays et dans la province, s'ils n'avaient pas été nécessaires. Les bouleversements que nous venons de constater dans notre démographie professionnelle manifestent, par conséquent, l'existence de besoins réels dans la société que ne satisfont pas les finissants de nos collèges. En continuant à alimenter des carrières qui perdent peu à peu le premier plan dans la statistique des professions supérieures, les collèges se dissocient insensiblement de l'évolution que subit autour d'eux le monde professionnel et du même coup leur rôle social perd de son ampleur. Leur contribution aux classes dirigeantes de la nation n'a plus qu'une incidence secondaire parce qu'elle se limite à des groupes professionnels désormais moins importants en nombre.

2° *Dans les écoles primaires supérieures.* Le problème de l'orientation dans les écoles primaires supérieures se pose d'une tout autre façon que dans les collèges. Un bachelier ès arts

1. D'après le recensement de 1951, Bulletins 4-5 et 4-2. Les chiffres pour la Province de Québec ne sont que des estimés parce qu'il fallait éliminer des carrières considérées les sujets d'un niveau de scolarité insuffisant et que cette donnée n'était pas fournie dans les statistiques concernant la Province de Québec.

GRAPHIQUE VI

Distribution des carrières professionnelles parmi les finissants des collèges dans l'ensemble du pays et dans la province de Québec



voit s'ouvrir devant lui les portes de toutes les Facultés universitaires. Le diplômé de 12^e année est limité dans son choix à quelques Facultés seulement. Aussi n'est-il pas étonnant que la plupart des finissants du cours primaire supérieur qui se dirigent vers l'université n'alimentent qu'un petit groupe de carrières professionnelles : cf. notre tableau VII.

Il se trouve cependant que les carrières ainsi accessibles aux élèves des écoles publiques ne sont pas les plus en faveur auprès des bacheliers. Ainsi s'explique l'importance relative de la contribution des écoles primaires supérieures à ces carrières. À l'École Polytechnique de Montréal, par exemple, « l'ensemble des inscriptions des 24 dernières années, de 1927 à 1950, s'éleva à 2,410, dont 924 ou 38% provenant des collèges classiques, 733 ou 32% des écoles supérieures, et 713 ou 30% d'autres sources... Pour l'année 1950, des 114 inscriptions, 21 ou 18% proviennent des collèges classiques, 27 ou 23% des écoles supé-

TABLEAU VII

Orientation des finissants de 12^e année scientifique ou spéciale

ORIENTATION	MONTRÉAL ¹		QUÉBEC ²		TOTAL	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
I. Abandon des études régulières du jour.....	114	32.7	57	36.8	171	33.9
II. Études régulières du jour.....	202	57.9	98	63.2	300	59.5
a) Études non-universitaires....	122		19		141	
b) Études universitaires.....	80		79		159	
1. Sciences et génie.....	49		32		81	
2. Commerce.....	23		46		69	
3. Autres.....	8		1		9	
III. Orientation inconnue.....	33	9.4	—	—	33	6.6
TOTAL.....	349	100.0	155	100.0	504	100.0

1. D'après un tableau fourni par la Commission des Écoles catholiques de Montréal et publié dans le numéro spécial de janvier 1952 de la *Revue trimestrielle canadienne* : « Premier supplément à l'étude de la contribution de Polytechnique au Génie canadien », étude statistique par Huet MASSUE.

2. D'après Rolland PARENT, *op. cit.*

rieures et 66 ou 59% d'autres sources » ¹. De même à la Faculté des sciences et à la Faculté de commerce de l'Université Laval, les diplômés de 12^e année étaient plus nombreux, en 1952-53, que les bacheliers ès arts.

Sans doute parce qu'ils y sont forcés par les conditions d'admission actuellement en vigueur dans les universités, les finissants du cours primaire supérieur s'orientent presque exclusivement vers les carrières scientifiques et commerciales comme le montre le tableau VII. Par rapport à ces professions, ils sont encore plus « spécialisés » que les bacheliers ès arts par rapport aux professions libérales : médecine, droit, etc... C'est grâce à eux que les Facultés « nouvelles » ont pris une place prépondérante dans la démographie universitaire. Notre tableau I l'a indiqué : par le nombre, le groupe « sciences et polytechnique » vient au premier rang, suivi de près par la médecine ; le commerce a « rattrapé » le droit. Dans les deux secteurs professionnels des sciences et du commerce, la proportion des non-bacheliers dépasse largement le 50%.

En vingt ans, les écoles publiques sont donc parvenues non seulement à forcer les portes de l'université, mais encore à fournir à certaines carrières professionnelles la majorité de leurs nouvelles générations. Toutefois, malgré un succès aussi étonnant, nous croyons que, dans la perspective de l'enseignement secondaire et universitaire, l'effort du cours primaire supérieur demeure un demi-échec. *En effet, un tiers des finissants de 12^e année abandonne les études régulières et une très forte proportion des autres poursuit des études non-universitaires.*

Ce fait nous semble l'indice d'un grave problème pédagogique, qui s'est toujours posé pour le cours primaire supérieur dans les écoles publiques : le problème de la « promiscuité académique », si nous pouvons nous exprimer ainsi.

Tous les élèves qui s'inscrivent dans un collège classique ont *l'intention* d'atteindre jusqu'au baccalauréat ès arts et, par lui, à des études universitaires. Beaucoup d'entre eux ne réalisent pas cette ambition et abandonnent le cours classique, presque toujours à la suite d'un échec. Mais cette élimination des « inaptes » s'opère quasi exclusivement dans les toutes premières

1. MASSUE, Huet : « Premier supplément à l'étude de la contribution de Polytechnique au Génie canadien », *Revue trimestrielle canadienne*, janvier 1952, p. 17.

années du cours. Par la suite, les classes demeurent à peu près intactes. Une fois devenus bacheliers, au-delà de 95% des finissants de collèges continuent des études supérieures. En d'autres termes, tout la population des collèges, à l'exception des inaptes, peut être traitée comme potentiellement universitaire et soumise, en conséquence, à un régime pédagogique qui postulera la prolongation des études après le séjour au collège.

Dans une école publique, au contraire, à côté des étudiants qui ont l'intention de se diriger éventuellement vers l'université, dans les mêmes classes qu'eux, une foule de jeunes entreprend le cours complémentaire (8^e et 9^e années) et même le cours supérieur avec des projets tout autres. Les uns « complètent » sans plus leur formation générale et entreront ensuite « dans la vie ». Les autres se préparent aux écoles professionnelles qui s'offrent à les recevoir à la sortie de chaque degré du cours.

Une telle « promiscuité » de populations scolaires hétérogènes, non seulement par les aptitudes, mais aussi par les intérêts et les intentions, ne peut être, à notre avis, que préjudiciable au rendement de l'institution auprès des élèves qui se destinent aux études supérieures. Elle crée ce qu'on pourrait appeler un climat pédagogique équivoque et produit nécessairement un « brouillage » constant de fins et d'objectifs contradictoires. En aucun temps, durant toute la durée du cours primaire supérieur, ni les élèves ni les maîtres ne peuvent se sentir libres de travailler comme on travaille dans un collège, avec le sentiment d'avoir du temps devant soi que l'on peut « perdre » à des activités « gratuites », sans se préoccuper des exigences d'une orientation professionnelle immédiate. Le groupe comprend toujours une forte proportion d'élèves dont le départ pour la vie ou les écoles spécialisées est imminent. Et, lorsqu'il devient plus homogène en 11^e ou 12^e année, c'est l'obsession de l'examen d'admission à l'université qui pèse maintenant de tout son poids sur une classe qui n'a encore jamais eu de loisirs.

Cette situation du cours primaire supérieur dans les écoles publiques explique pour une bonne part, nous semble-t-il, le peu de rendement qu'il donne comme institution secondaire.

CHAPITRE IV

LE RÔLE DES ÉCOLES PUBLIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Au terme de notre premier chapitre, nous en sommes venu à la conclusion que le cours secondaire, latin-sciences ou latin-grec, devrait devenir la seule voie d'accès aux études universitaires. Le cours primaire supérieur actuel étant ainsi supprimé comme mode de préparation aux études universitaires, découle-t-il de là que les écoles publiques renonceront désormais au rôle qu'elles ont peu à peu assumé depuis quinze ou vingt ans et ne prépareront plus de candidats à l'université ? La réponse à cette question est assez grave pour que nous en discutons toutes les implications.

À notre avis, les conséquences du *retrait* des écoles publiques de l'enseignement secondaire seraient désastreuses pour la multitude des jeunes à qui l'on fermerait ainsi les portes de l'université et pour l'ensemble du peuple canadien-français dont le progrès culturel, social et économique dépend de l'accroissement numérique de nos élites professionnelles.

Les chiffres que nous avons cités précédemment le prouvent : si l'on avait suivi une politique de ce genre au cours des 15 dernières années, les universités de Montréal et de Québec grouperaient actuellement presque 40% d'étudiants en moins.

Par contre, il ne semble pas qu'il y ait pléthore de gradués universitaires ni dans la province ni dans l'ensemble du pays. Au contraire, une multitude d'indices révèlent une carence considérable de spécialistes de tous genres. On se plaint même d'un manque de médecins et c'est vers la médecine pourtant que depuis nombre d'années se dirigent de préférence les finissants de nos collèges qui « vont dans le monde » (cf. notre tableau V).

L'objection qu'il faut éviter d'encombrer les professions supérieures n'est sûrement pas soutenable à ce moment de notre histoire.

Non pas qu'il faille orienter sans discernement vers les carrières universitaires tous les jeunes qui, sous l'influence d'une publicité tapageuse, pourraient avoir le désir inconsidéré, disproportionné à leurs aptitudes, d'y avoir accès. Ce problème se poserait peut-être si, par le jeu d'un système scolaire parfaitement adapté, de la prospérité générale de la province et de l'attitude de nos gens à l'égard de l'instruction secondaire et universitaire, tous les jeunes gens doués, à quelques exceptions près, atteignaient aujourd'hui le niveau de formation correspondant au niveau de leurs aptitudes.

Mais nous sommes loin de cet état de choses idéal. Selon un relevé statistique opéré par monsieur l'abbé Lauzon et nous-même¹, à peine 4% de nos jeunes parviennent à l'université alors qu'on peut évaluer à 12% *au minimum* la proportion théorique de ceux qui seraient aptes à des études universitaires².

La marge est si forte entre les deux pourcents que nous pouvons sans crainte intensifier le recrutement d'un plus grand nombre de candidats aux études secondaires et universitaires. Sans pour cela négliger l'emploi des moyens de sélection que la psychologie et la pédagogie modernes mettent à notre disposition et qui éviteront la plupart des erreurs toujours possibles en matière d'orientation scolaire.

Toutefois, de l'importance et de l'urgence d'augmenter les effectifs de l'enseignement secondaire et universitaire, il ne découle pas nécessairement que le cours secondaire latin-sciences ou latin-grec doive être institué dans les écoles publiques. Théoriquement l'on pourrait atteindre le même résultat si les collèges

1. Ce relevé permet de « suivre », autant que le permettent les données disponibles, une génération d'étudiants depuis le début du cours primaire jusqu'à l'université. Le 4% dont nous parlons ici signifie que sur 100 garçons qui ont commencé l'école vers 1930, 4 seulement sont parvenus à l'université, par l'une quelconque des voies actuellement possibles pour y arriver : cours classique, primaire supérieur, etc... À cause de la technique employée pour établir ce chiffre, il va sans dire que notre 4% n'est qu'un estimé. Malgré les erreurs qu'il peut contenir, nous le croyons assez précis pour appuyer solidement notre argumentation. Les conclusions très générales que nous en tirons « absorbent » largement les erreurs statistiques possibles.

2. En termes de quotient intellectuel, seraient aptes aux études universitaires les individus qui ont un quotient de 120 et plus. Or, dans une population quelconque, il y a environ 12% d'individus de ce niveau.

classiques et les écoles indépendantes en général se chargeaient de l'enseignement secondaire, les écoles publiques assumant la responsabilité de l'enseignement primaire ou complémentaire. Cette politique serait, prétend-on en certains milieux, beaucoup plus conforme à nos traditions ; elle maintiendrait l'école publique dans son rôle traditionnel et l'empêcherait, en se substituant à eux, d'amener la disparition à plus ou moins brève échéance de nos collèges.

Voyons ce qu'impliquerait cette solution.

a) *Incidence sociale.* Nous avons vu, au chapitre précédent, qu'en termes des « classes sociales », où elles s'alimentent, les écoles publiques se distinguent nettement des collèges, au moins dans une ville comme Québec¹. Il est vrai que tous les milieux sociaux se trouvent représentés dans les collèges, surtout dans les collèges diocésains. Mais c'est dans les écoles publiques que se trouve la proportion la plus élevée de fils de « techniciens ». Si donc, tout en maintenant dans leur état présent des facteurs comme la gratuité « relative » et la plus grande proximité géographique et psychologique de l'école publique², l'on remettait au collège le « privilège » d'être la seule institution d'enseignement secondaire, une telle politique aurait une portée sociale incontestablement discriminatoire. Elle affecterait très peu les

1. Il serait bien étonnant que les données recueillies dans une ville aussi peu industrialisée que Québec nous induisent en erreur sur ce point. Par rapport à des villes beaucoup plus industrialisées, comme Montréal, Trois-Rivières, Sherbrooke, etc., l'erreur, si erreur il y a, est négative en ce sens que notre échantillon sous-estime les différences dont nous faisons état ici.

2. Nous savons qu'en certains milieux l'on voudrait résoudre le problème de la « gratuité » de l'enseignement secondaire en faisant bénéficier les collèges d'un système d'octrois ou de participation aux frais de cet enseignement de la part des institutions publiques, commissions scolaires ou Département de l'Instruction publique. Un tel système permettrait-il aux collèges de recevoir à peu près gratuitement tous les enfants aptes aux études secondaires ? Nous en doutons. Il se heurterait en tout cas à des difficultés considérables de réalisation : par exemple, croit-on vraiment que les collèges, s'ils sont subventionnés au point que le coût des études ne soit un obstacle pour personne, pourront éviter le contrôle administratif des pouvoirs publics et conserver leur statut institutionnel, leur autonomie ? Il faudrait que ceux-ci soient bien « désintéressés » ! Voilà pourquoi nous n'avons pas crû devoir tenir compte pour le moment de cette « solution » et nous avons postulé que les collèges demeureraient des institutions plus dispendieuses pour l'élève que l'école publique, au moins pour un temps probablement encore assez long.

milieux « professionnels » puisque ceux-ci dirigent déjà, dans les circonstances actuelles, leurs fils vers les collèges et même, de préférence, les collèges non-diocésains¹. Par contre, elle atteindrait directement les milieux « techniques ». Au moins dans la mesure où l'école publique permet présentement à une certaine proportion d'entre eux de parvenir à l'université, elle équivaldrait pour ces milieux à l'impossibilité pratique de conduire leurs enfants aux carrières qui correspondent à leurs ambitions et à leurs aptitudes.

Peut-être n'y aurait-il point là injustice formelle à l'endroit des jeunes ainsi condamnés à un rendement social inférieur à leurs capacités. En l'occurrence, pour qu'il y ait rigoureusement injustice, il faudrait qu'un droit positif soit lésé et nous ne connaissons pas de loi qui établisse le droit de chaque enfant à recevoir la formation à laquelle il est naturellement apte.

Mais, quoi qu'il en soit du tort infligé aux individus et par eux aux milieux auxquels ils appartiennent, en empêchant les écoles publiques d'assurer aux enfants les moins fortunés la possibilité d'accéder aux professions supérieures, c'est à elle-même surtout que la société québécoise causerait un préjudice grave.

anteforo Pendant longtemps, nos « classes » supérieures se sont alimentées principalement dans la classe agricole. Parce qu'ils représentaient une forte majorité de toute la population de la province jusque vers 1900 et que, dans une société rurale, les professions supérieures se limitent à peu près à ce qu'on appelle les professions libérales, les milieux ruraux constituaient un réservoir amplement suffisant pour alimenter les élites professionnelles de l'époque. En regard de ce fait, la distribution géographique de nos collèges diocésains apparaît comme un phénomène profondément accordé à son contexte social. Dans les cadres de la société québécoise pré-industrielle, les collèges diocésains remplissaient un rôle éminemment « démocratique » et un système d'écoles secondaires publiques n'aurait guère rendu plus de services qu'eux à tous les milieux sociaux.

1. Toujours dans la région de l'Université Laval, car les données du tableau IV auxquelles nous référons en ce moment ne couvrent que ce territoire.

Avec le développement industriel de la province, les « techniciens », tels que nous les avons définis, ouvriers d'usine ou spécialistes d'un métier industriel quelconque, ont pris une place de plus en plus grande dans la nation et ils sont aujourd'hui devenus ce qu'étaient autrefois les agriculteurs, le principal réservoir humain où la nation doit puiser à chaque génération ses élites professionnelles.

aujourd'hui

Dans une société comme la nôtre où c'est principalement la « fonction » sociale, le niveau professionnel qui détermine de façon stable la position ou la « classe » sociale d'un individu, et non pas d'abord la richesse qu'il possède, le problème de l'alimentation des professions supérieures nous apparaît comme l'élément déterminant de l'« équilibre » des classes. Précisément parce que ce critère des niveaux sociaux suppose dans les individus une donnée *de nature*, à savoir les aptitudes, une société dont la hiérarchie sociale est d'abord professionnelle, doit pouvoir compter sur toutes les classes qui la composent pour recruter ses dirigeants. Car si les lois peuvent, à la rigueur et pour un temps, garantir à ceux qui possèdent la richesse, la conservation de leurs biens et du « statut » social qui s'y attache, elles ne peuvent rien à la distribution des talents. Malgré l'influence réelle de l'éducation familiale, il y aura toujours plus de talents, *en chiffres absolus*, dans le groupe le plus nombreux que dans une élite forcément minoritaire. Dans l'ordre des aptitudes, une classe dirigeante est appelée à dégénérer ou à disparaître si elle est condamnée à l'auto-reproduction. Pour se renouveler, elle a besoin de puiser à chaque génération dans les masses moins évoluées par la « culture », mais riches des talents que la nature y dépose constamment. Dans la Province de Québec, il y a cinquante ans, ces masses étaient agricoles et rurales ; elles sont devenues industrielles et urbaines. Si le peuple canadien-français ne veut pas devenir une société de « classes » arbitraires et appauvries, il doit assurer le renouvellement de ses élites par le recrutement de ses dirigeants sur le plan professionnel là où ils se trouvent maintenant, c'est-à-dire dans les milieux « techniques » autant sinon plus que dans les autres.

renouvellement des élites

Or ce recrutement ne saurait être efficace et suffisant s'il s'opère uniquement par l'intermédiaire d'institutions privées d'enseignement secondaire. Nous l'avons constaté, les milieux « techni-

maintenant

ques » semblent se diriger vers les écoles publiques, plutôt que vers les collèges, lorsqu'il peuvent choisir, comme à Québec, entre l'un et l'autre type d'institution.

Diverses raisons peuvent expliquer ce comportement. Raisons économiques, d'abord, puisque le coût de l'instruction est évidemment moins élevé à l'école publique qu'au collège¹. Mais aussi, nous semble-t-il, raisons psychologiques : l'école publique est psychologiquement et sociologiquement plus proche des milieux populaires que le collège ; elle s'intègre plus immédiatement à la communauté locale, au quartier, à la paroisse. Le Canadien français, surtout l'ouvrier, ne sort pas facilement de son milieu ambiant. C'est pourquoi, même à égalité de déboursés, le collège aura moins de possibilités de recrutement en milieux « techniques » qu'une école publique.

b) *Données démographiques.* En 1944, sur les 2,700 élèves inscrits en Éléments latins dans l'ensemble des collèges de la province (y compris les juvénats et les maisons d'enseignement secondaire moderne), « il y avait environ 1,100 enfants supérieurs (dont le quotient intellectuel atteint ou dépasse 120). Mais ce dernier nombre ne représente qu'un peu plus du quart des 4,000 sujets théoriquement qualifiés, à la même date, pour des études supérieures. Environ 3,000 enfants doués restaient en dehors de l'enseignement secondaire »².

À ce chiffre de 1,100 enfants supérieurs inscrits dans les collèges en Éléments latins, ajoutons les quelque 300 garçons supérieurs qui fréquentaient la 8^e année des écoles indépendantes. Il y avait donc, en 1944, à peu près 1,400 garçons sur 4,000 aptes aux études supérieures inscrits de fait dans toutes les *institutions privées* d'enseignement « secondaire », soit une proportion d'environ 35%. Pour que cette proportion se maintienne, il faudrait

1. Non pas que les frais d'inscription dans nos collèges soient trop élevés si l'on considère que ceux-ci doivent se financer par eux-mêmes. Au contraire, comme on l'a souvent souligné, c'est miracle que nos collèges aient survécu malgré le peu de ressources dont ils disposent. Dans tous les cas, il y a fallu le dévouement du personnel enseignant et aussi, dans le cas des collèges diocésains, une grande compréhension des fidèles qui les ont souvent soutenus grâce à des quêtes annuelles.

2. LAUZON, l'abbé Marcel. *Enquête sur les besoins d'orientation scolaire au début du cours secondaire*, document n° 7 de Pédagogie et d'Orientation, Québec, juin 1949, p. 83.

que les mêmes institutions puissent, en 1959, étant donné l'augmentation naturelle de la population, recevoir en Éléments latins ou en 8^e année 2,100 des 6,000 garçons supérieurs qui pourraient commencer leurs études secondaires. Il faudrait, par conséquent, qu'elles augmentent de 50% leurs effectifs de 1944. Et si, à cette époque, elles devaient aussi recevoir, comme le propose la solution discutée en ce moment, ceux qui, parmi les élèves de 8^e année, se préparent aujourd'hui à l'université dans les écoles publiques, c'est près de 4,000 élèves supérieurs que les mêmes maisons auraient, en 1959, à admettre en Éléments latins, soit près de deux fois et demie leur population d'élèves de cette catégorie en 1944.

Ainsi, même dans l'hypothèse d'une sélection si parfaite qu'aucun enfant inférieur à 120 de quotient intellectuel ne soit admis en Éléments latins¹, le groupe des « élémentaires » augmenterait de près de 50% (4,000 par rapport à 2,700). Étant donné par ailleurs que les départs seraient beaucoup moins nombreux dans un groupe aussi rigoureusement choisi, la population totale des institutions privées d'enseignement secondaire, en comptant tous les degrés du cours, se multiplierait par près de deux et demi. Les places laissées vides par l'élimination de tous les sujets moins doués que, faute d'une sélection scientifique, l'on admettait en 1944 (1,600 sur 2,700 dans les collèges classiques) ne suffiraient absolument pas à loger tous les élèves supérieurs qu'il faudrait pouvoir accommoder dans les institutions privées, s'il n'y avait qu'elles à offrir l'enseignement secondaire. Et encore, même en doublant l'espace disponible, l'on ne ferait que maintenir la proportion actuelle des enfants supérieurs qui entreprennent des études en vue de l'université. Or, nous l'avons dit tantôt, le régime actuel ne réussit à conduire à l'université qu'un tiers au plus des élèves qui pourraient y venir.

Si donc les institutions privées étaient les seules responsables de l'enseignement secondaire, elles devraient, d'ici quelques années, s'agrandir dans des proportions démesurées et la plupart d'entre elles atteindraient de telles dimensions matérielles que,

1. Critère très élevé, trop élevé même pour être applicable ; dans la pratique, il faut se donner une marge de sécurité dans la sélection des candidats aux études secondaires et admettre des sujets qui, malgré un quotient inférieur à 120, ont des chances sérieuses de succès.

selon toute probabilité, elles perdraient leur caractère actuel et leur rendement pédagogique en serait certainement compromis. Déjà certains collèges reçoivent un millier d'élèves, d'autres sept ou huit cents, très peu moins de trois cents. Et les collèges les moins nombreux, à l'heure actuelle, sont situés dans des endroits où l'augmentation de la population secondaire se fera le moins sentir. Ce sont les « gros » collèges qui auraient à grossir encore puisqu'ils se trouvent déjà dans les zones les plus denses de population, celles précisément qui sont à l'origine du problème et qui le rendront de plus en plus aigu.

Il est vrai qu'au lieu de s'agrandir indéfiniment et de loger tous leurs élèves dans le même immeuble, les institutions déjà existantes pourraient en quelque sorte essaimer et créer aux endroits appropriés des « succursales » qui demeureraient sous le contrôle de la « maison-mère ». Cette politique éviterait peut-être les dangers pédagogiques propres à toute centralisation exagérée des populations scolaires, mais elle aggraverait les difficultés financières que soulèvera l'expansion requise des institutions privées, même si cette expansion prend la forme plus économique d'un agrandissement des maisons actuelles.

Il n'est pas impensable que les autorités religieuses, clergé diocésain, communautés de religieux-prêtres ou de religieux-frères, soient en mesure de financer l'agrandissement des maisons qu'elles possèdent présentement. Elles peuvent, en effet, recourir soit à des octrois gouvernementaux, soit à des souscriptions publiques qui leur permettront de défrayer le coût de la construction. Mais l'expérience a montré que la limite est vite atteinte dans le rendement de ces sources de revenus. Il nous semble même que certaines institutions ont déjà atteint cette limite : plusieurs collèges ont dû agrandir cette année même ou les années dernières et ils ont, à cette fin, soit obtenu des octrois, soit demandé l'aide de leurs anciens ou du public en général ; nous ne voyons pas comment ils pourraient à si peu d'années d'intervalle renouveler un geste aussi coûteux. D'ailleurs, réussiraient-ils à défrayer le coût de nouvelles constructions, que le problème financier du *fonctionnement* de l'entreprise demeurerait tout entier à résoudre. À l'heure actuelle et sans doute encore pour une longue période, les institutions privées d'enseignement secondaire devront exiger de leurs élèves des frais

d'inscription très peu élevés en soi, mais trop élevés pour la plupart des familles ouvrières où se recrutera dans l'avenir une proportion considérable des étudiants. Parce qu'on parviendra peut-être à loger, dans un immeuble plus vaste ou dans des « succursales » locales, tous les enfants doués qui demanderont leur admission au cours secondaire, on aura l'impression d'avoir recruté *de fait* tous les enfants aptes aux études supérieures. Mais ce sera pure illusion : un grand nombre n'auront même pas soumis leur candidature à cause de leur situation financière, qui auraient continué leurs études s'ils avaient pu le faire à moins de frais dans une école publique.

Une seule conclusion s'impose devant ces données : les institutions privées, collèges et autres, ne peuvent plus suffire à la tâche devenue trop lourde pour elles de dispenser l'enseignement secondaire à tous les jeunes qui veulent actuellement poursuivre des études secondaires et universitaires, encore moins à ceux qui pourraient et devraient en entreprendre.

Que ce soit maintenant ou plus tard, la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire nous apparaît comme une fatalité inéluctable inscrite dans l'évolution démographique et sociale de notre milieu. Si nous ne voulons pas diminuer et, à plus forte raison, si nous voulons augmenter la proportions actuelle de ceux qui parviennent à l'université, l'enseignement secondaire, *réduit pour le moment du moins, dans notre milieu, à deux types de cours, le latin-grec et le latin-sciences, doit être assumé par les écoles publiques, mais dans quelle mesure ?*

* * *

Une fois admise *en principe* la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire, reste à résoudre le problème du *degré* de cette participation ¹.

1. Nous supposons qu'à côté du cours latin-sciences ou latin-grec, les écoles publiques dispenseraient d'autres enseignements postérieurs au cours primaire élémentaire. Mais, le cours latin-sciences ou latin-grec ne s'adresserait qu'aux candidats probables aux études universitaires et serait exigé d'eux. C'est à ce titre qu'il se substituerait au cours primaire supérieur actuel que fréquentent aujourd'hui à la fois ceux qui se dirigeront éventuellement vers des écoles professionnelles moyennes (écoles techniques, écoles de marine, de papeterie, etc., ...) et ceux qui se dirigeront vers l'université.

La substitution du cours secondaire, latin-sciences ou latin-grec, au cours primaire supérieur constituera pour les écoles publiques une tâche considérable qu'elles ne sauraient entreprendre à la légère. En matière de formation culturelle, il faut considérer non seulement les cadres matériels d'une institution, la préparation académique de son personnel, le contenu de son programme d'études, mais aussi et surtout la façon globale dont tous ces facteurs s'intègrent les uns aux autres, pour produire ce que nous appellerions un « climat culturel ». Ce climat est fonction d'une certaine tradition et, par conséquent, il n'est pas étranger à la durée : il faut du temps pour parvenir à le créer. Il se traduit de multiples façons, dans les méthodes même d'enseignement, par des attitudes intellectuelles caractéristiques.

Sans doute les écoles publiques, grâce au cours primaire supérieur, ont-elles acquis une certaine expérience de l'enseignement secondaire. Mais, en un sens, cette expérience a pu être faussée par le fait que le cours primaire supérieur conduisait *trop vite* ses étudiants à l'université et à quelques écoles universitaires seulement. La préparation rapide et immédiate à des études hautement spécialisées n'a pu se faire qu'au détriment de la formation générale. Aussi la « conversion » la plus profonde que devront opérer les écoles publiques pour devenir de véritables institutions de formation culturelle ne sera peut-être pas tellement la conversion de leurs cadres académiques que la « conversion » d'un climat et d'un esprit « utilitaires » en un climat et un esprit authentiquement culturels.

Il n'existe malheureusement pas de recette qui garantisse le succès des « conversions » de ce genre. Un certain risque s'impose. Toutes les institutions, même les collèges, ont pris ce risque à leurs débuts. Nous ne voyons pas pourquoi le risque serait plus grand dans le cas des écoles publiques si l'on consent à procéder par étapes. Et c'est précisément pour diminuer les risques d'échec qu'il faut maintenant tenter de définir les étapes et les modalités de la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire.

Dans cette perspective, la question suivante se pose : *les écoles publiques organiseront-elles à la fois le cours latin-sciences et le cours latin-grec ou un seul des deux ?*

Puisqu'il s'agit pour les écoles publiques de passer du cours primaire supérieur au cours secondaire, précisons d'abord la marge qui sépare l'un et l'autre de façon à évaluer le plus exactement possible les transformations à opérer.

Pour faciliter la comparaison, nous avons exprimé en chiffres les différences entre les trois cours considérés. Il va sans dire que les horaires sont un critère bien pauvre de comparaison. En l'absence d'échelles d'évaluation rigoureuse des programmes d'étude, nous n'en connaissons point qui soit à la fois plus précis et moins mauvais. D'après notre tableau VIII, à l'exception de deux matières, le grec et le latin, toutes les matières importantes

TABLEAU VIII

Programme-horaire du cours primaire supérieur et des cours latin-grec et latin-sciences¹

MATIÈRES	HEURES — ANNÉES ²					
	PRIMAIRE SUPÉRIEUR ³		LATIN-GREC		LATIN-SCIENCES	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Religion.....	7	5.7	16	8.5	16	8.5
Français.....	31	25.2	34	18.1	36	19.2
Latin.....	—	—	30	16.0	28	14.9
Grec.....	—	—	12	6.4	—	—
Anglais.....	21	17.1	14	7.5	14	7.4
Sciences.....	16	13.0	13	6.9	24	12.8
Mathématiques.....	26	21.1	22	11.7	28	14.9
Philosophie.....	3	2.4	17	9.0	12	6.4
Histoire et géographie.....	13	10.6	20	10.6	20	10.6
Beaux-Arts.....	6	4.9	10	5.3	10	5.3
TOTAL.....	123	100.0	188	100.0	188	100.0

1. Dans le cas du cours primaire supérieur et du cours latin-grec, d'après les horaires officiels, mais ramenés pour les fins de la comparaison à une base commune d'environ 25 heures de cours par semaine. Dans le cas du cours latin-sciences, d'après des projets actuellement à l'étude.

2. On entend par une « heure-année » une heure de cours par semaine durant une année. Une année académique est donc l'équivalent d'environ 25 heures-année.

3. Le « cours primaire supérieur » désigne ici les cinq années d'études qui vont de la 8^e à la 12^e années, et non pas uniquement les 10^e, 11^e et 12^e années qui, dans la terminologie officielle, constituent seules le « cours primaire supérieur ».

qui apparaissent au programme du cours secondaire figurent déjà à l'horaire du cours primaire supérieur. Notons cependant que la philosophie y occupe une place à peu près négligeable. En outre, chose étonnante, malgré une différence de 3 ans dans la durée des études, le français comporte presque autant d'heures-année dans le primaire supérieur que dans le cours latin-grec ou latin-sciences ; les mathématiques et les sciences un peu plus que dans le latin-grec ; et l'anglais nettement plus que dans le latin-grec et le latin-sciences. Par contre, la religion, l'histoire, la géographie et les beaux-arts reçoivent une beaucoup plus grande attention dans le cours secondaire latin-grec ou latin-sciences que dans le cours primaire supérieur.

En résumé, le passage du cours primaire au cours secondaire exigerait les transformations suivantes qui, au total, augmenteraient de 3 ans la durée des études :

dans le cas du latin-grec

- 1° addition de deux matières nouvelles, le latin et le grec ;
- 2° plus de religion, de philosophie, d'histoire et de géographie de beaux-arts ;
- 3° moins de sciences et de mathématiques ;
- 4° moins d'anglais.

dans le cas du latin-sciences

- 1° addition d'une seule matière nouvelle, le latin ;
- 2° plus de religion, de philosophie, d'histoire et de géographie de beaux-arts ;
- 3° plus de sciences et de mathématiques ;
- 4° moins d'anglais.

À première vue, semble-t-il, il serait plus facile pour les écoles publiques de choisir le cours latin-sciences plutôt que le latin-grec. Il suffirait pour en faire un cours latin-sciences d'ajouter du latin au cours primaire supérieur et de compléter l'enseignement des autres matières, tandis que pour le convertir en cours latin-grec, il faudrait ajouter deux matières nouvelles. Cette façon de raisonner qui réduit toute la difficulté de la transformation du cours primaire supérieur en cours secondaire au nombre de matières nouvelles à ajouter, nous paraît tout à fait insuffisante. N'oublions pas qu'à ce point de vue, la différence entre le latin-grec et le latin-sciences est rigoureusement quantitative et se ramène à une *langue ancienne* de plus ou de moins. La marge entre l'un et l'autre en matière de langues anciennes, est d'autant moins grande et entraînerait d'autant

moins de difficulté spéciale d'organisation que le personnel enseignant, s'il est en mesure d'enseigner le latin, le serait également d'enseigner le grec, car il faudrait nécessairement recruter le personnel des sections classiques des écoles publiques parmi des bacheliers ès arts ou des licenciés en lettres. Or, au moins à l'heure actuelle, dans notre milieu, ils auraient tous étudié le grec et le latin. Les écoles publiques ne sauraient donc, pour autant qu'il s'agit de l'enseignement des langues anciennes, préférer le cours latin-sciences au cours latin-grec sous prétexte qu'il serait plus facile à organiser. Les autres matières ne justifieraient pas davantage le choix de l'un ou de l'autre. Les deux modalités du cours secondaire exigeraient des transformations du même ordre, à cette nuance près que le latin-sciences exigerait une augmentation des mathématiques et des sciences, le latin-grec, une diminution. D'où l'on pourrait prétendre qu'à difficulté égale dans les langues anciennes, en philosophie, etc., *l'adaptation sera plus facile au latin-grec* parce que tous les efforts pourraient se concentrer sur ces « nouveautés » communes au latin-grec et au latin-sciences, sans qu'il soit nécessaire d'y ajouter l'effort d'un approfondissement plus poussée des mathématiques et des sciences.

En somme, dans l'hypothèse où, pour une raison quelconque, les écoles publiques seraient dans l'impossibilité d'organiser à la fois les deux variantes du cours secondaire et devraient choisir l'une ou l'autre, nous ne voyons pas pourquoi elles ne choisiraient pas *indifféremment* le latin-grec ou le latin-sciences, si l'on ne considère que leur difficulté relative d'organisation. De même ce ne pourrait être parce que l'un des deux cours donnerait accès à plus de Facultés universitaires qu'elles le choisiraient de préférence à l'autre, car l'un et l'autre mènent au baccalauréat ès arts et celui-ci permet d'être admis à toutes les Facultés. Il n'y aurait de justification possible de leur choix, au nom d'études universitaires éventuelles, que les avantages particuliers d'un baccalauréat ou de l'autre en fonction de certaines carrières. En d'autres termes, il faudrait que les écoles publiques décident qu'elles veulent *systématiquement* orienter leurs élèves vers telles Facultés universitaires et les détourner des autres. Que ce soit en faveur des Facultés scientifiques ou d'autres Facultés, une décision de ce genre serait tout à fait arbitraire et ne pourrait

être que préjudiciable aux étudiants en les forçant, comme à l'heure actuelle, à une option catégorique très aléatoire et en obligeant ceux qui ne voudraient pas du cours secondaire choisi par les écoles publiques à se diriger vers un collège et, partant, à se soumettre à un régime économiquement moins avantageux.

Toujours dans l'hypothèse de la nécessité de choisir, quel que soit l'angle sous lequel on l'envisage, le choix par les écoles publiques du cours latin-sciences de préférence au cours latin-grec ou de celui-ci de préférence à celui-là, nous apparaît injustifiable pour des raisons « pratiques ». Il faudrait donc qu'il se justifie par un jugement de valeur sur les mérites « culturels » des deux cours, que les écoles publiques prennent parti dans la « querelle des humanités ».

La création d'un baccalauréat latin-sciences devrait, sur le plan des structures, avoir terminé cette querelle dans notre milieu. En diversifiant le cours secondaire, les autorités universitaires ont reconnu qu'on peut atteindre, par des voies différentes, à un humanisme authentique. Mais c'est en termes des individus, de leurs caractéristiques psychologiques, que cette différenciation prend tout son sens. Elle ne signifie pas que les *institutions* peuvent ou doivent opter pour l'une ou l'autre des voies reconnues. Au contraire, fondée sur le fait de la diversité des aptitudes et des intérêts individuels, elle vise à permettre aux étudiants de s'assimiler la formation secondaire de la façon qui convient le mieux à leur type psychologique. Par conséquent, l'option entre diverses modalités d'enseignement secondaire est d'abord et exclusivement une option individuelle et non pas institutionnelle. Et pour qu'elle soit réellement possible au niveau des individus, il est même absolument indispensable qu'elle ne se soit pas faite au niveau de l'institution. Aussi, puisque elles doivent participer à l'enseignement secondaire, les écoles publiques devraient y participer intégralement et organiser les deux modalités de cet enseignement reconnues par nos universités, le cours latin-grec aussi bien que le cours latin-sciences, si leurs effectifs étudiants leur permettent d'instituer les deux sections classiques ; si, par manque d'élèves, elles doivent se contenter d'une seule section, elles choisiront, selon les circonstances, celle qui convient le mieux à leur situation particulière.

Écoles publiques et enseignement secondaire

Cela signifierait non seulement que les écoles publiques modifieraient profondément le contenu de l'enseignement secondaire qu'elles ont dispensé jusqu'à maintenant, mais aussi qu'elles le prolongeraient de 3 années. Le cours primaire supérieur ne comporte qu'une seule section et cinq années d'étude ; le cours secondaire comporte deux sections et huit années d'étude. Bien que, dans la région de Québec, le programme de la section latin-sciences soit identique à celui de la section latin-grec dans les classes d'Éléments latins et de Syntaxe, l'établissement au complet du cours secondaire dans les écoles publiques ajouterait à celles-ci neuf classes de plus qu'il n'en faut pour le cours primaire supérieur. Les écoles publiques seront-elles capables d'entreprendre une tâche aussi considérable ? Nous en doutons.

En effet, elles auraient, pour ne mentionner que cet aspect de la question, à trouver au moins deux fois plus de professeurs qualifiés qu'elles n'en ont présentement, même dans l'hypothèse où tous les professeurs du cours primaire supérieur actuel permuteraient au cours secondaire. Ce qui ne sera probablement pas le cas, car certains d'entre eux continueraient à enseigner dans les cours parallèles au cours secondaire.

Aussi, nous semble-t-il, pour plusieurs années encore, les écoles publiques devraient limiter leurs « ambitions secondaires » et se contenter d'instituer une partie seulement du cours secondaire. Or, celui-ci comporte trois cycles bien distincts : « le premier va de la sixième à la troisième inclusivement (de la classe d'Éléments latins à celle de Versification), le deuxième comprend la seconde et la première (classes de Belles-Lettres et de Rhétorique), le troisième, nos deux années de philosophie »¹.

Ces trois cycles se caractérisent et se distinguent entre eux de diverses façons. La plus importante à notre point de vue en ce moment est la suivante. Les quatre premières années du cours secondaire, celles qu'on appelle ordinairement les classes de grammaire, ont pour objet principal d'enseigner à l'étudiant la maîtrise des instruments de culture dont il se servira par la suite pour acquérir, au cours du deuxième et du troisième cycles, la culture secondaire proprement dite. Les maîtres de l'ensei-

1. PLANTE, Gérard, s.j., « La coordination de nos enseignements », *Relations*, avril 1952, pp. 90-92.

(suite)
p 82

gnement secondaire s'accordent en général sur ce point : ce n'est pas avant la classe de Belles-Lettres que les étudiants sont en mesure de s'assimiler réellement la formation qu'on vise à leur donner au cours secondaire. Jusque-là, la manipulation purement technique pour ainsi dire des langues nouvelles qu'ils apprennent, l'analyse des mécanismes plus subtils de leur propre langue, les absorbent entièrement. D'ailleurs, ils en sont, dans l'ordre de leur développement psychologique général, à un stade d'expérimentation, d'exercice et d'affinement des instruments de connaissance supérieure ; ils en sont au stade de la pensée réfléchie, de l'expérience logique intégrale.

degré de participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire

C'est en nous appuyant sur ces observations pédagogiques et psychologiques que nous en venons à la conclusion suivante au sujet du degré de participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire. Celles-ci devraient autant que possible mener les étudiants jusqu'au terme du premier cycle. Il ne nous apparaît pas souhaitable qu'elles les abandonnent plus tôt, après la Syntaxe par exemple, précisément parce que la *phase instrumentale* qui couvre tout le premier cycle n'étant pas terminée, il serait probablement très désavantageux pour les élèves de la compléter dans une autre institution, c'est-à-dire dans un climat et par des procédés pédagogiques nécessairement différents.

Par contre, pour un temps tout au moins, il nous semblerait plus prudent que les écoles publiques n'aillent pas au-delà du premier cycle. Nous y avons fait allusion précédemment, l'expérience qu'elles peuvent avoir acquise de l'enseignement secondaire et partant leur degré de maturité institutionnelle en matière de formation classique, sont loin de répondre pour le moment aux exigences légitimes qu'on devrait avoir à l'endroit des institutions responsables de la formation de l'élite de notre jeunesse. À cet égard les collèges classiques, dont la plupart ont plus d'un demi-siècle d'existence, sont beaucoup plus avancés que les écoles publiques. Et à moins de supposer que celles-ci « mureront » à un rythme exceptionnellement rapide, il faut convenir que nos collèges classiques constitueront pendant de nombreuses années encore des milieux de culture plus riches que les écoles publiques. C'est pourquoi si, d'une part, pour toutes les raisons que nous croyons avoir établies, la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire est devenue une

nécessité démographique et sociale, d'autre part, nous ne pouvons pas être aveugles et nous refuser à reconnaître que dans notre milieu, les collèges ont été et demeureront pendant longtemps notre principal actif culturel. Aussi, voudrions-nous exploiter cet actif en dirigeant vers les collèges, au niveau des cycles proprement culturels du cours secondaire latin-grec ou latin-sciences, les élèves qui auront parcouru dans les écoles publiques le cycle de l'instrumentation culturelle, le cycle des grammaires.

Les collèges

CHAPITRE V

LE POINT DE VUE DES COLLÈGES CLASSIQUES

Dans l'hypothèse où les écoles publiques participeraient à l'enseignement secondaire de la façon que nous avons indiquée, qu'advierait-il des collèges classiques actuels? Quelle serait leur place dans l'ensemble des institutions secondaires? Quelles répercussions la réalisation de notre plan aurait-elle sur leur structure et leur fonctionnement institutionnels et académiques?

Nous n'avons considéré jusqu'ici le problème de l'enseignement secondaire que dans une perspective très générale où se trouvait pour ainsi dire supprimé le point de vue propre de l'institution à laquelle nous devons pourtant, dans notre milieu, l'existence d'un enseignement secondaire authentique, le collège classique. Et, si paradoxal que cela soit, après avoir appuyé une large part de nos raisonnements sur l'incapacité du collège classique à répondre aux besoins de l'heure, voici qu'au terme de notre démarche nous nous trouvons à avoir élaboré un plan dont la réalisation dépendra de sa collaboration entière, si entière même qu'elle exigera de sa part des transformations profondes. On pourrait nous reprocher de faire bon marché des « intérêts » particuliers du collège classique et de le sacrifier aux exigences d'une vaste conception, justifiable peut-être théoriquement, mais irréalisable sans le renoncement des collèges à leur rôle traditionnel et partant très dangereuse pour l'avenir de la culture dont ils ont été les principaux artisans dans notre milieu.

Sans doute est-ce là une ambition téméraire, mais nous voudrions montrer maintenant qu'à assumer la tâche qui leur est suggérée, les collèges classiques ne diminueront pas nécessairement la qualité de leur rendement institutionnel, à la fois sur le plan culturel et social. Au contraire, nous semble-t-il, c'est parce qu'ils auront consenti à cette proposition qu'ils continueront à remplir intégralement, dans le contexte de l'enseignement secondaire de demain, la fonction culturelle et sociale qu'ils ont

Les collèges

remplie dans le contexte d'une époque maintenant révolue. C'est aussi à cette condition qu'ils conserveront, parmi les institutions secondaires, une place d'égale importance relative tant par le type d'influence qu'ils exerceront que par le nombre et la qualité des populations étudiantes qui les fréquenteront.

* * *

Deux conséquences majeures découleront pour les collèges classiques de la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire.

a) Les collèges classiques ne pourront plus se contenter du cours latin-grec et devront adopter le cours latin-sciences. En effet, pour que les élèves des écoles publiques puissent se diriger vers les collèges classiques après l'immatriculation, il va de soi que ceux-ci devront leur offrir les deux types d'enseignement secondaire qu'on leur aura dispensés jusque-là.

Cours

b) Si les écoles publiques organisent des sections classiques du premier cycle, selon toute probabilité, beaucoup d'élèves, qui se dirigent actuellement vers les collèges dès la fin du cours primaire élémentaire, ne s'y inscriront plus qu'après l'immatriculation. En d'autres termes, la structure démographique des collèges, qui se caractérise aujourd'hui par la prédominance numérique des groupes du premier cycle, évoluera peu à peu vers une structure où les groupes des cycles plus avancés prendront une importance relative de plus en plus grande et en viendront peut-être à constituer la majorité des élèves de chaque institution.

Nombre d'élèves

Ces deux conséquences inévitables de la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire inquiéteront peut-être à ce point les collèges qu'ils auront quelque réticence à y collaborer. Aussi allons-nous tenter d'analyser de près leur signification et les problèmes qu'elles posent.

a) *Le cours latin-sciences dans les collèges :*

Depuis toujours, nos collèges classiques ont été les promoteurs et les défenseurs de l'enseignement secondaire latin-grec. Au nom d'un rapport étroit de causalité entre ce type d'enseignement et la « formation humaine » ou la « culture générale », ils

ont été irréductibles dans leur attachement aux « humanités gréco-latines ».

L'on n'a pas toujours compris le sens de cette politique traditionnelle de nos collèges et elle a été l'objet d'attaques plus souvent violentes que justifiées. Pour notre part, nous sommes convaincu que les Canadiens français lui sont redevables, dans une très large mesure, des rudiments de culture, si modestes fussent-ils, qui se sont conservés parmi eux. Grâce à elle, la plupart des élites professionnelles du Canada français passent au creuset du baccalauréat classique. Huit années durant, elles vivent en présence de richesses culturelles authentiques, en contact quotidien avec d'incontestables chefs-d'œuvre de la pensée et de l'art humain.

De cette expérience prolongée d'acculturation intense, que reste-t-il au bachelier canadien-français? Dans quelle mesure peut-on dire de lui qu'il est un homme cultivé?

On lui reproche souvent de ne pas l'être du tout. Combien de nos professionnels continuent à fréquenter les auteurs qu'ils ont connus au collège? Combien s'intéressent à d'autres valeurs que celles de leur métier?

La réalité n'est pourtant pas si simple. Elle comporte au moins cette nuance : l'absence de culture, comme la culture elle-même d'ailleurs, n'a pas la même saveur chez le bachelier que chez le non-bachelier. L'expérience du collège et des humanités classiques est trop longue pour qu'elle ne laisse aucune trace.

Beaucoup de bacheliers sont profondément convaincus d'avoir reçu la meilleure formation intellectuelle qui soit. Ils affichent une attitude de supériorité intellectuelle d'autant plus tranchée qu'elle s'appuie exclusivement sur le passé, sur les études qu'ils ont faites. Mais ils ne sont pas tout à fait à l'aise dans leur supériorité. Derrière leurs attitudes de façade, on peut aisément discerner un obscur sentiment de culpabilité. Lorsqu'à 30 ans toute leur vie professionnelle et sociale est envahie par le souci de la sécurité matérielle et de la reconnaissance sociale, ils se sentent vulnérables au reproche d'avoir dévié de l'orientation fondamentale de leurs études secondaires. Ils s'en excusent par le manque de loisirs, les exigences du métier. Mais, précisément, ils se cherchent des excuses. Une sorte de mauvaise conscience culturelle les empêche de justifier par des arguments

La culture
donnée
par les
humanités
gréco-latines

Bachelier

de principe leur ignorance pratique des valeurs humaines, telles qu'elles s'expriment dans les arts et les lettres.

Chez d'autres, par contre, beaucoup moins nombreux, ce qui n'était pour les premiers qu'une vague impression d'insuffisance, se transforme en véritable crise intérieure. A la sortie du collège, ils découvrent la multitude des œuvres de la culture vivante et cette découverte les plonge dans une anxiété qui touche parfois à l'angoisse. Leur indigence culturelle les étonne et les désespère. Quelques-uns s'astreignent fébrilement à un régime de récupération accélérée qui les épuise et désaxe leur jugement. La plupart se réfugient, après une période de recherche incohérente, dans la certitude des techniques professionnelles.

Comment expliquer que, pour un si grand nombre de bacheliers canadiens-français, l'expérience de la culture à la sortie du collège, tourne ainsi presque fatalement au conflit intérieur ou ne produise que des attitudes de supériorité surfaite et plus ou moins honteuse d'elle-même? Si schématique qu'elle soit, l'interprétation que voici nous paraît plausible.

La culture vivante, telle qu'elle s'élabore dans un individu, est impossible au niveau de l'action proprement dite. Elle suppose une certaine abstraction du geste matériel, un effort de dépassement de l'action concrète, réelle ou possible. En ce sens, la culture ne vise aucunement à rendre l'action plus efficace, mais uniquement à comprendre ses implications profondes pour le sujet lui-même et pour les autres. Ainsi transposés sur le plan de la conscience réfléchie, la réalité et les gestes dont elle peut être la matière ou l'objet, acquièrent une existence nouvelle, celle que leur donne finalement l'expression artistique, verbale ou plastique.

Dans ce processus psychologique des étapes subjectives de la culture, le langage joue un rôle essentiel. Instrument privilégié de la conscience réfléchie et mode d'expression artistique le plus accessible, le langage sera toujours pour le plus grand nombre, le principal, sinon le seul moyen d'accéder à la culture. C'est à cause de ce fait que l'étude des langues et des œuvres littéraires doit nécessairement occuper une place prépondérante dans un cours secondaire.

Mais cette étude n'est pas sans danger. L'expression verbale n'apparaît qu'au terme du processus d'acculturation ; celui-ci

Bacheliers

La culture

Le langage

La culture

commence au niveau de l'action et du geste. Les études littéraires ne peuvent « cultiver » qu'à la condition de se maintenir dans le prolongement d'une expérience réelle, vécue personnellement ou recréée en soi-même à travers le témoignage d'autrui. L'assimilation intégrale, culturelle d'une œuvre par la personnalité tout entière, dépend essentiellement des liaisons profondes qui la rattachent au vécu et lui donnent une signification personnelle. Ce sont précisément ces liaisons que nos collégiens ne parviennent pas à établir, en grande partie à cause de la conception même que se font leurs maîtres des fins et des procédés de la formation secondaire.

Ceux-ci ne visent qu'à développer chez leurs élèves un jugement sain, un raisonnement rigoureux, le sens de l'analyse précise. Ils ne visent en somme qu'à leur donner une « teste bien faite ». Dans l'ordre de la culture vivante cependant, une « teste bien faite » est loin de résumer tout l'essentiel des buts de la formation secondaire. Une « teste bien faite » ne saurait être complètement vide ni surtout détachée des appétits et de la volonté qui l'animent. Par des exercices de gymnastique intellectuelle comme la traduction de textes, on peut bien développer les « facultés » de jugement et de raisonnement. Mais lorsqu'elles auront été « formées », « assouplies », ces « facultés » n'opéreront pas à vide ; elles se porteront vers des objets très variables selon les « goûts » et les « intérêts » de l'individu. Admettons que l'enseignement gréco-latin donne aux bacheliers une « teste bien faite ». S'ils ne l'emploient qu'à résoudre des problèmes techniques, si leurs goûts et leurs intérêts ne les tournent pas vers les œuvres qui expriment l'homme comme tel, ils ne seront pas nécessairement « cultivés » du seul fait d'avoir la « teste bien faite ». Celle-ci les portera peut-être jusqu'aux plus hauts degrés de la compétence professionnelle ; elle ne les ouvrira pas aux aspects plus subtils de la vie que traduisent la littérature et les arts. Cette ouverture ne vient pas de l'intelligence seule, mais de l'intelligence orientée et mise en branle par toutes les puissances de sensibilité.

Le bachelier et la culture

Le paradoxe du bachelier canadien-français, c'est qu'au sortir du collège, il possède l'instrument d'une culture authentique, sans la culture elle-même ni les intérêts et la motivation intérieure qui le pousseraient à l'acquérir.

Cette dissociation entre les composantes intellectuelles et affectives de la culture vivante, s'explique probablement par le type d'expérience culturelle qui caractérise le collège. Transplanté dans une institution dont le climat humain est celui du pensionnat de garçons, le collégien vit à l'abri des dangers extérieurs, mais aussi à l'écart de la vie normale. Les modalités de la conscience et de l'expression de soi, par la parole écrite ou parlée, par la matière transformée en œuvre d'art, la communion aux œuvres qui ont traduit l'homme de chaque époque à lui-même, tous ces gestes qui conduisent à la culture véritable lorsqu'ils s'insèrent dans le contexte d'un milieu naturel, le collégien les pose à vide, dissociés du réel, de son expérience personnelle de la réalité. On comprend alors que ces gestes, pourtant culturels par nature, ne parviennent pas à développer en lui des intérêts stables qui franchiraient la frontière du baccalauréat. Ils n'atteignent en lui que le *mécanisme intellectuel* pour ainsi dire, ils ne s'intègrent pas à sa personnalité totale.

En venant au collège, la plupart de nos bacheliers quittaient un milieu ouvrier ou paysan. À la sortie du collège, la tâche de bâtir un pays immense et jeune les attend. Dans les deux cas, ils sont appelés à vivre dans un monde où les *valeurs d'action* occupent le premier plan. Les rapports du moi au monde extérieur y demeurent tout entiers contenus dans le geste efficace qui les structure. La parole n'y a guère d'autre ambition que de provoquer ou d'accompagner l'action concrète, rarement d'exprimer le sujet à lui-même ou aux autres. Autrui n'y est valorisé qu'à titre de collaborateur des entreprises communes, très peu à titre de partenaire d'un dialogue.

En face d'un monde ainsi dominé par l'impératif de la productivité, le monde du collège classique apparaît comme désespérément abstrait, irréel. Dans la conscience profonde d'un grand nombre de bacheliers, les gestes culturels qu'ils ont répétés durant huit ans demeurent irrémédiablement accrochés à l'institution qui les a provoqués. En dehors des murs du collège, les mêmes gestes sembleraient parfaitement incongrus. D'autres gestes, plus adaptés au contexte de la vie réelle, les éliminent et les remplacent peu à peu.

Le plus étonnant, c'est que, malgré tout, un certain désaccord persiste dans l'esprit de tous les bacheliers entre les implications

de leur passé secondaire et les réalisations exclusivement techniques de leur présent. La tradition gréco-latine de notre enseignement classique n'aura peut-être produit que ce résultat. Si négatif qu'il soit, pour le moment, il nous semble infiniment précieux. Dans un pays jeune où l'optimisme facile des réussites matérielles pourrait si aisément nous illusionner, les conflits et les contradictions sont toujours salutaires. Mauvaise conscience et sentiments d'infériorité constituent un climat propice à une culture vivante possible.

Mais il est bien probable que nos collèges classiques interprètent d'une autre façon le bilan de leur action culturelle dans le milieu canadien-français. Ils trouveront sans doute injustes que nous le réduisions à des réalités négatives, si l'on peut s'exprimer ainsi. Qu'ils veulent bien nous croire sur parole, nous n'avons pas voulu minimiser leur contribution à notre histoire culturelle ; à nos yeux ces « valeurs négatives » sont plus importantes et plus fécondes que le résultat soi-disant positif qu'on doit espérer et obtenir automatiquement de la formation gréco-latine.

Quoiqu'il en soit des interprétations que l'on donne à la portée réelle de la formation gréco-latine dans un milieu comme le nôtre, nous sommes d'accord avec les collèges eux-mêmes pour reconnaître l'importance et la valeur du rôle qu'ils ont joué chez nous. À leur point de vue, le « rendement » qu'ils ont pu donner est essentiellement lié au type d'enseignement secondaire pour lequel ils ont opté dès l'origine. Satisfaits à bon droit de l'œuvre accomplie, renseignés par une expérience séculaire sur les résultats qu'ils atteignent avec la formule gréco-latine, soutenus dans leur attitude par la multitude des témoignages qu'ils ont recueillis sur sa valeur éprouvée, il est tout naturel que les collèges classiques soient réticents à l'endroit d'un nouveau type d'enseignement secondaire comme le cours latin-sciences. Par opposition au cours gréco-latin, celui-ci leur apparaît nécessairement, à cause de sa nouveauté, comme une expérience à tenter, comme une aventure à courir, pleine de risque culturel et surtout dangereuse pour le cours latin-grec lui-même auquel le cours latin-sciences fera une concurrence inquiétante. Les pessimistes sont même portés à voir dans la possibilité d'un baccalauréat sans grec la condamnation à mort du grec, comme si le grec

ne pouvait garder sa place dans les humanités qu'en étant obligatoire pour tous.

Les réticences qui s'inspirent ainsi des dangers possibles du cours latin-sciences, soit pour la « culture », soit pour le grec, pèseront d'un grand poids dans la décision des collèges d'accepter ou de refuser le nouveau programme de baccalauréat. Une certaine expérience de la discussion des problèmes de ce genre nous a montré que l'on parvient bien difficilement à dissiper la crainte des dangers d'une formule nouvelle d'éducation chez celui qui l'éprouve à cause de la nouveauté même de celle-ci et du postulat implicite que l'ordre établi a fait ses preuves. Le seul argument qui calmerait toutes les craintes devrait démontrer que les dangers n'existent pas. Or, cette démonstration n'est possible qu'après coup : l'on ne saura avec certitude si le cours latin-sciences amènera les catastrophes appréhendées qu'après *l'avoir expérimenté* nous-mêmes, dans notre propre milieu et dans des conditions bien définies. Pour le moment présent, les auteurs et les partisans d'un cours secondaire latin-sciences ne peuvent opposer aux inquiétudes des défenseurs du cours latin-grec que leur conviction, peut-être téméraire, que les nouveaux bacheliers auront une « culture » au moins équivalente à celle des anciens et que le cours latin-grec, s'il ne recrute pas tous les étudiants du secondaire, en recrutera la proportion qui correspond à la distribution des aptitudes et des intérêts dans une population de ce niveau.

À ne considérer que les mérites respectifs du cours latin-grec et du cours latin-sciences ainsi que les « dangers » auxquels ils s'exposeraient en modifiant leur enseignement traditionnel, les collèges classiques seront peut-être enclins à réserver leur jugement et à se contenter d'attendre que l'expérience ait suffisamment démontré la « valeur » du cours latin-sciences pour l'adopter. En attendant, ils continueraient à dispenser l'enseignement gréco-latin. À titre d'institutions privées, ils pourraient même considérer comme non avenu l'argument qu'ils ne peuvent plus répondre aux besoins du milieu. Si la demande de formation secondaire est si grande qu'elle dépasse les possibilités d'institutions privées, c'est le rôle des écoles publiques de la satisfaire. Personne n'a le droit d'imposer aux collèges une politique pédagogique quelconque. Ils sont parfaitement

libres de s'en tenir au cours latin-grec et de laisser à d'autres le soin d'organiser le cours latin-sciences s'ils le jugent à propos.

Bien entendu, nous ne contestons aucunement la liberté des collèges à disposer d'eux-mêmes comme ils l'entendront. Mais nous prétendons que, s'ils refusent d'instituer chez eux le cours latin-sciences, nos collèges classiques contribueront eux-mêmes à leur propre perte ou à la décadence des humanités gréco-latines dans notre milieu.

En effet, comme nous l'avons démontré, la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire est devenue une nécessité. Nous avons également démontré que les écoles publiques devraient offrir à leurs étudiants les deux modalités de l'enseignement secondaire et non pas opter pour l'une de préférence à l'autre. Ayant ainsi perdu le privilège d'être les seuls à donner l'enseignement classique, peut-on espérer que les collèges conserveront leur clientèle présente ?

Peut-être le prestige de l'éducation que donne le collège, les possibilités de recrutement que le clergé diocésain assure en particulier aux collèges diocésains, peut-être ces facteurs maintiendraient-ils au même chiffre *absolu* la population étudiante des collèges. Mais, sans être pessimiste, nous avons toutes raisons de croire qu'ils seraient bien mal placés pour concurrencer efficacement les écoles publiques. D'une part, dans l'hypothèse que nous discutons, ils ne donneraient que l'enseignement latin-grec. D'autre part, il sera économiquement plus avantageux de poursuivre des études secondaires dans les écoles publiques. Dans cette conjoncture, nous sommes convaincu, pour notre part, qu'il y aurait lieu de craindre une baisse relative des inscriptions dans les collèges.

Devant ce danger de dépeuplement, ceux-ci pourraient alors songer à une solution radicale : ils augmenteraient leurs possibilités de recrutement en conservant l'exclusivité de l'enseignement gréco-latin. Aux facteurs déjà mentionnés en faveur du collège s'ajouterait ainsi le prestige de la formation gréco-latine, surtout dans les milieux qui ont eux-mêmes été soumis à son influence, c'est-à-dire les milieux professionnels.

Solution très dangereuse à notre avis. En premier lieu, en augmentant de cette façon ses chances de recrutement, en rendant

un peu moins aléatoire sa survivance institutionnelle, le collège compromettrait l'avenir de l'enseignement gréco-latin. En effet, dans cette hypothèse, tous les candidats qui n'auraient pas les moyens financiers de s'inscrire au collège seraient forcés d'opter pour le cours latin-sciences puisque les écoles publiques ne dispenseraient que ce type d'enseignement. Un très grand nombre d'étudiants « choisiraient » le cours latin-sciences de préférence au cours latin-grec pour des raisons purement financières alors que leurs aptitudes et leurs intérêts réels devraient être le seul motif valide de leur choix. Non seulement il y aurait là préjudice à l'endroit du cours latin-grec, mais aussi préjudice à l'égard des étudiants eux-mêmes qui, au lieu de se diriger vers le genre d'études où ils donneraient leur rendement maximum, opteraient pour celui qui coûte le moins cher.

En second lieu, les collèges classiques tendraient alors à devenir des *institutions de « classes »*. Nous l'avons souligné au chapitre 3, déjà à l'heure actuelle, les collèges classiques ne recrutent pas leurs étudiants dans les mêmes milieux sociaux que les écoles publiques. Celles-ci reçoivent une plus forte proportion de fils de « techniciens » et de « commerçants », ceux-là de fils de « professionnels » ou d'« agriculteurs ». Ces différences déjà notables entre les écoles publiques et les collèges classiques en général s'accroissent encore si l'on distingue les collèges diocésains des collèges non-diocésains, ces derniers ayant surtout une clientèle « professionnelle »¹.

Il nous semble évident que la spécialisation des collèges classiques dans l'enseignement latin-grec et des écoles publiques dans l'enseignement latin-sciences augmenterait encore le décalage social entre les deux institutions. De plus en plus les fils de « professionnels » et d'« agriculteurs » se dirigeraient vers les collèges, les fils de « techniciens » vers les écoles publiques, les premiers sous l'influence de leurs parents ou du curé qui appartiennent eux-mêmes au groupe de formation gréco-latine, les seconds à cause du coût moins élevé des études à l'école publique et de la proximité géographique et psychologique de celle-ci.

En soi, une telle évolution sociale du collège n'aurait rien d'illégitime ; elle est déjà en grande partie réalisée dans le cas

1. Rappelons que ces commentaires ne sont valides que pour le « territoire » de Laval, où se recrutait l'échantillon sur lequel s'appuient nos observations.

de certains externats non-diocésains qui se sont établis dans les quartiers « bourgeois ». Une fois de plus, reconnaissons à des institutions privées le privilège d'options de ce genre. Si l'école publique n'a pas le droit de choisir sa clientèle en termes de « classes sociales », les collèges sont parfaitement libres de le faire. Mais ils perdraient du même coup une fonction qui les a caractérisés tout le long de leur histoire. Les collèges diocésains en particulier ont eu, dans notre milieu, une signification sociale qui prend une aussi grande importance à nos yeux que leur signification purement académique. Comme l'indiquent les chiffres cités au chapitre 3, le collège diocésain rassemble des étudiants de provenance économique-sociales très diverses. À ce point de vue, la population qui le compose est nettement plus représentative de l'ensemble de notre société que celle de tous les autres types d'institutions secondaires. D'autre part, le collège a fourni au laïcat et au clergé, aux carrières professionnelles les plus variées, pendant un certain temps, la quasi-totalité et encore aujourd'hui la majorité de leurs candidats. Il a ainsi joué un rôle de recrutement et d'unification des élites qui est à l'origine, dans une large mesure, du type de classes sociales qui caractérise la société canadienne-française. Les classes sociales au Canada français ont, en effet, ceci de particulier qu'elles ne sont pas hermétiques et conservent entre elles des *liens personnels de communication*.

Le clergé en général et surtout le clergé diocésain ont bénéficié de façon toute spéciale du caractère représentatif de la population des collèges. Ils lui doivent, en particulier, d'être demeurés très proches de tous les milieux sociaux. « À la différence du clergé d'un grand nombre de pays d'Europe, le clergé canadien-français ne s'est jamais recruté dans une seule couche, encore moins dans une classe dominante de la société. Les prêtres du clergé séculier, les religieux et les religieuses, les frères enseignants ont été jusqu'à maintenant de toutes les origines sociales. En d'autres termes, comme on l'a souvent souligné, rares sont les familles canadiennes-françaises qui ne comptent un membre ou un parent dans le clergé ou dans les ordres ; rares les anciens élèves de collèges ou de séminaires qui n'aient quelques camarades, qu'ils tutoient toujours, engagés dans la vie religieuse. Ainsi le clergé n'est-il pas au-dessus ni au-delà,

mais à l'intérieur même de la société. Non seulement il n'existe pas de distinction entre un « haut » et un « bas » clergé, mais le clergé, dans sa totalité, est articulé à la totalité de la société. »¹

Que les collèges renoncent au cours latin-sciences pour se spécialiser dans le cours latin-grec, ils cesseront, à plus ou moins brève échéance, de participer aussi intégralement au renouvellement des élites professionnelles et à la promotion sociale des divers milieux de notre société. Identifiés de plus en plus à des classes sociales déterminées, ils perdront dans une large mesure l'influence qu'ils ont exercée sur notre devenir social et culturel. Et si, à cause de leur caractère diocésain, la plupart de nos collèges demeurent le lieu de formation des futurs clercs, l'Église y perdra l'un de ses moyens les plus efficaces de contact avec les élites. Ces contacts se réduiront aux seuls échanges que permet la vie adulte. Ils n'auront pas la profondeur à laquelle ils atteignent aujourd'hui grâce à cette longue période de vie commune à laquelle le collège soumet clercs et laïques à un âge où des liens durables peuvent facilement s'établir.

Le *dilemme* dans lequel se trouvent aujourd'hui placés nos collèges classiques peut donc se résumer en ces termes : d'une part, la diffusion de l'enseignement secondaire, qui s'impose à l'heure actuelle dans notre milieu, dépasse leurs possibilités de développement matériel, ils doivent donc accepter d'en partager avec d'autres la responsabilité ; d'autre part, un tel partage ne saurait s'établir sur la base de leur spécialisation dans l'enseignement latin-grec, s'ils ne veulent pas abandonner radicalement le genre de mission qu'ils ont remplie jusqu'à maintenant dans notre milieu.

Voilà pourquoi, nous semble-t-il, devant la nécessité de se spécialiser de toute façon, les collèges devraient *se spécialiser en termes des degrés ou cycles de l'enseignement secondaire plutôt qu'en termes de ses modalités*. Ils devraient assumer sans réticence la part de l'enseignement secondaire qui leur serait réservée dans le plan que nous avons décrit de participation des écoles publiques à cet enseignement. Celles-ci seraient appelées à dispenser l'en-

1. FALARDEAU, Jean-Charles, « Rôle et importance de l'Église au Canada français », article paru dans le numéro spécial que la revue *Esprit* a consacré au Canada français, août-septembre, 1952.

seignement secondaire du 1^{er} degré sous ses deux formes, le cours latin-grec et le cours latin-sciences. Les collèges conserveraient, sinon l'exclusivité, du moins le principal rôle dans l'enseignement secondaire latin-grec et latin-sciences au niveau du 2^e degré.

b) La nouvelle structure démographique des collèges :

Si les collèges et les écoles publiques s'orientent dans la voie que nous avons indiquée, la structure démographique des collèges est appelée à se transformer profondément. À l'heure actuelle, la population de la plupart des collèges se distribue, en fonction des degrés du cours classique, dans un ordre décroissant. L'abbé Lauzon, dans l'étude déjà citée, a publié à ce sujet des chiffres fort intéressants qui apparaissent dans le tableau IX. Celui-ci comprend, en outre, des données plus récentes qui corroborent celles de l'abbé Lauzon, et une troisième série de pourcents où se reflète l'influence d'une sélection plus sévère en Éléments latins.

Dans le collège-type comme dans l'ensemble des collèges, les groupes inférieurs occupent une place nettement prépondérante ; le nombre des « élémentaires » y équivaut, en gros, à 3 fois le nombre des finissants. Depuis quelques années, la sélection plus rigoureuse qui se pratique dans certains collèges tend à diminuer cet écart, comme l'indique la courbe du Séminaire de Québec dans le graphique qui accompagne le tableau IX. Même si les effets de cette sélection n'ont pas encore atteint les derniers degrés du cours, la courbe du Séminaire tend à se rapprocher de ce que serait la répartition par degrés dans l'hypothèse d'une sélection et d'une persévérance parfaites des élèves. Toutefois, les facteurs de ce genre ne transformeraient pas radicalement la structure démographique des collèges : à la limite celle-ci atteindrait à la répartition uniforme des élèves à travers tout le cours et prendrait la forme d'un parallélogramme droit (cf. graphique VIII).

Le mode de partage de l'enseignement secondaire entre les collèges et les écoles publiques que nous avons proposé aurait des conséquences plus « révolutionnaires ». Le jour où le premier degré du cours secondaire sera organisé dans les écoles publiques, selon toute probabilité, certaines catégories d'élèves, notamment les fils de « techniciens », ne se dirigeront plus vers les collèges

avant l'immatriculation et beaucoup d'enfants supérieurement doués qui se contentent aujourd'hui du cours primaire supérieur, faute de mieux dans les écoles publiques, ou qui ne songent pas à des études avancées, entreprendront le cours classique. Dans quelques années, les collèges verront ainsi des groupes de plus en plus nombreux demander leur admission en Belles-Lettres. À Chicoutimi, par exemple, une classe entière de nouveaux, soit au-delà de 30 élèves, qui viennent des quelques sections classiques de la région, grossit cette année les rangs des élèves de Belles-Lettres.

Ajoutée aux effets d'une sélection améliorée, cette immigration massive aura progressivement pour résultat de renverser en faveur des classes supérieures l'équilibre démographique actuel des collèges qui en seront atteints. Et dans l'hypothèse où ceux-ci garderaient approximativement les mêmes dimensions matérielles, ils seront peu à peu forcés de diminuer le nombre des admissions en Éléments latins.

Nous ne croyons pas, toutefois, qu'ils en viennent jamais à abandonner complètement l'enseignement secondaire du 1^{er} degré¹. En effet, à moins que par impossible des sections classiques s'organisent dans les plus petits patelins de campagne, les collèges devront accepter les fils d'agriculteurs habitant les centres éloignés. En outre, ils conserveront probablement une bonne clientèle de fils de professionnels. Ceux-ci préféreront le collège à l'école publique, au niveau de l'enseignement secondaire, comme

1. Pas plus d'ailleurs que toutes les écoles publiques se limiteront rigoureusement au 1^{er} degré. À cause de privilèges acquis (v.g. 14^e année scientifique, etc. . . .) ou de circonstances favorables, certaines écoles publiques pourraient peut-être conduire leurs élèves jusqu'à la Rhétorique. Mais ces écoles n'auront intérêt à cette politique que si, par ailleurs, certaines Facultés universitaires admettent des rhétoriciens. Nous pensons en ce moment aux Facultés scientifiques ou commerciales. Nous ne cachons pas nos réticences à l'endroit d'une politique de ce genre. Et nous voudrions au moins qu'on en mesure les conséquences avant de l'adopter : ou bien elle conduirait à l'empiètement des Facultés sur l'enseignement secondaire, car évidemment ces Facultés devraient terminer la formation secondaire encore incomplète (il leur manquerait, entre autres choses, la philosophie) des rhétoriciens qu'elles admettraient ; ou bien elle nous ramènerait peu à peu à une situation proche du chaos actuel qui vient en partie d'une politique d'admission à l'université trop exclusivement fondée sur les exigences particulières de certaines Facultés. Nous reprendrons plus loin, la discussion de cet aspect du problème, à propos du rôle de l'université dans l'enseignement secondaire et des baccalauréats spécialisés.

ils préfèrent aujourd'hui les écoles indépendantes au niveau de l'enseignement primaire élémentaire.

Sous l'action combinée de la sélection et de l'immigration en Belles-Lettres, si cette action s'exerce approximativement dans le sens que nous venons d'imaginer, la structure démogra-

TABLEAU IX

Répartition par degrés des élèves des collèges

	LE COLLÈGE-TYPE ÉCHANTILLON 1914-38 ¹	L'ENSEMBLE DES COLLÈGES 1952-53 ²	LE SÉMINAIRE DE QUÉBEC 1953-54 ³
Éléments latins.....	23.2	23.4	19.1
Syntaxe.....	16.0	15.7	12.8
Méthode.....	13.5	13.7	14.2 ⁴
Versification.....	11.8	12.1	13.0
Belles-Lettres.....	10.4	10.0	11.9
Rhétorique.....	9.8	9.6	9.6
Philosophie I.....	8.0	8.2	9.6
Philosophie II.....	7.3	7.3	9.8
TOTAL.....	100.0	100.0	100.0

1. LAUZON, abbé Marcel, *op. cit.*

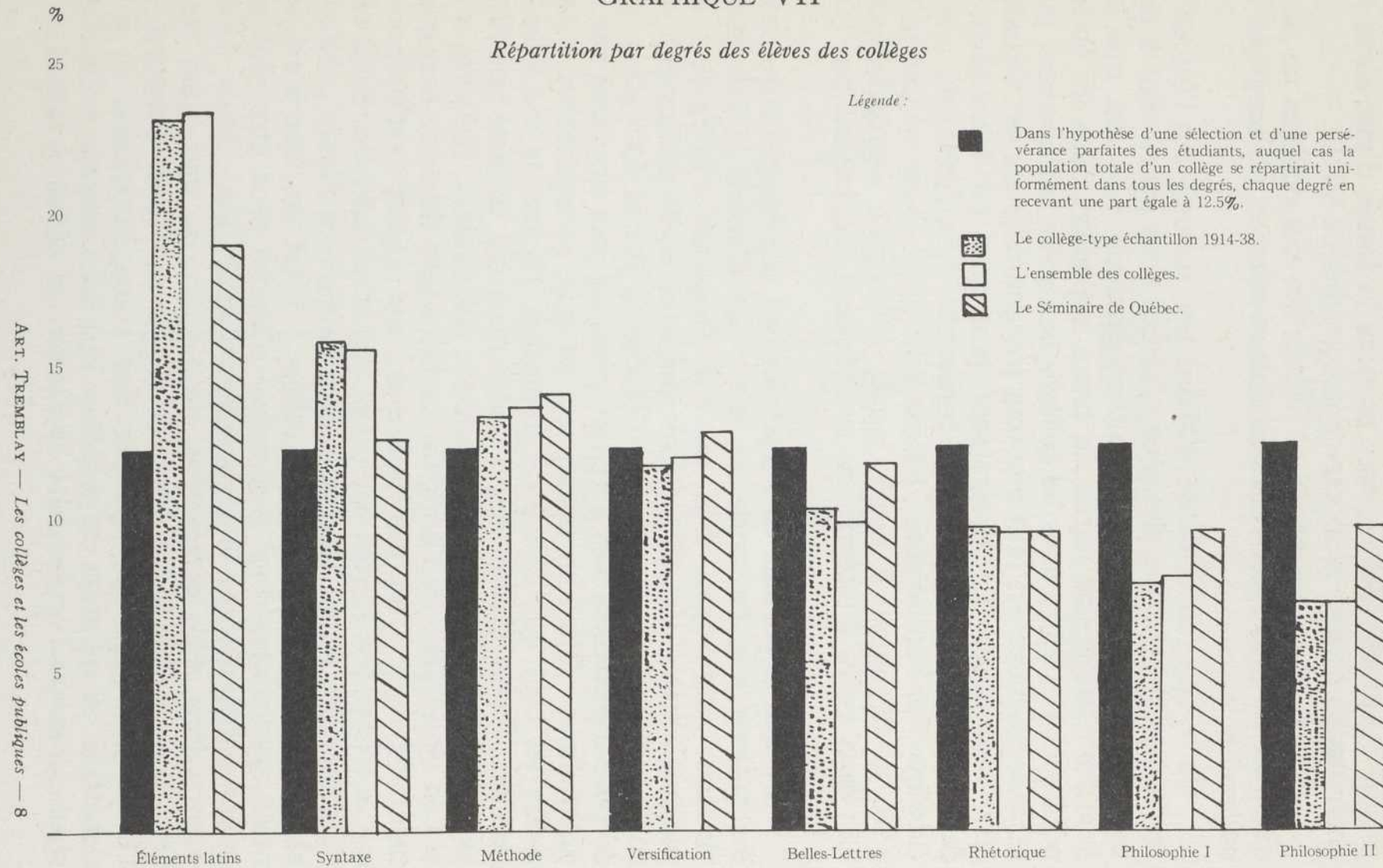
2. « Chronique collégiale », in *L'Enseignement secondaire*.

3. D'après les données fournies par MM. les préfets des études. À noter : plusieurs élèves viennent de l'extérieur au Séminaire de Québec en Philosophie I, à cause d'avantages divers qu'ils peuvent y trouver. Par contre, plusieurs élèves du Séminaire se dirigent, après la Rhétorique, vers le Collège universitaire de la Faculté des arts de l'Université Laval. À peu de chose près, ces deux mouvements opposés s'équivalent et nous avons pu calculer nos pourcents d'après le chiffre des inscriptions en Philosophie I et II, sans en tenir compte.

4. On s'étonnera peut-être du fait que les élèves sont plus nombreux en Méthode qu'en Syntaxe. Ce fait s'explique par une politique d'accélération des plus doués que le Séminaire de Québec pratique depuis plusieurs années et qu'il n'est pas le seul collège à suivre. Cette méthode consiste à grouper les meilleurs élèves d'Éléments latins dans une classe spéciale et à leur enseigner d'après un programme plus dense que celui des Éléments ordinaires. Ceux qui réussissent à parcourir ce programme accéléré durant l'année d'Éléments *sautent* l'année suivante en Méthode. Celle-ci s'alimentant à la fois des promus de Syntaxe et des promus des Éléments spéciaux comptera quasi nécessairement plus d'élèves que la Syntaxe.

GRAPHIQUE VII

Répartition par degrés des élèves des collèges



phique éventuelle des collèges prendra la forme d'une sorte de champignon comme le montre notre graphique VIII.

Un tel déplacement de la population des collèges ne peut manquer de provoquer une véritable révolution pédagogique et culturelle.

On y verra sans doute d'abord une menace à « l'intégrité traditionnelle du *cours* classique », ce qui nous paraît tout à fait inexact dans un sens purement académique. Le fait que les étudiants feront une partie du cours secondaire dans les écoles publiques et l'autre dans les collèges ne signifie aucunement que le *cours* lui-même en tant que tout intégral de 8 années d'études sera fractionné. Le programme latin-grec ou latin-sciences demeurera aussi unifié qu'auparavant. L'intégrité du *cours* classique, en l'occurrence, désigne tout autre chose qu'une intégrité académique : il s'agit plutôt d'intégrité *institutionnelle*. Ces deux types d'intégrité ne se réduisent absolument pas l'un à l'autre.

Ce que le partage de l'enseignement secondaire entre deux institutions met en cause, ce n'est pas d'abord la formation classique proprement dite, *mais la formation « collégiale » ou institutionnelle*. En effet, l'école publique ne se distinguera du collège ni par un programme d'études ni par la formation qui découle directement des activités pédagogiques imposées par le programme. Elle s'en distinguera en tant qu'institution, c'est-à-dire en tant que milieu de formation, régime de vie, climat humain, toutes réalités importantes mais qui ne sont pas liées expressément au contenu académique des études. De sorte que si l'on veut parler de l'intégrité traditionnelle de notre enseignement classique, c'est principalement son aspect institutionnel qui se trouve transformé par le fait que la majorité des étudiants du secondaire feront les classes de grammaire à l'école publique et les classes de « culture » au collège. Il est vrai que le rendement académique d'un programme d'études peut être plus ou moins compromis par le changement d'institution. Mais, à raisonner dans cette perspective, nous pourrions tout aussi bien aboutir à la conclusion que les élèves devraient demeurer à l'école publique pour terminer leur cours secondaire, ce qui remettrait en question un problème que nous croyons avoir déjà résolu, à savoir l'opportunité de limiter, au début et sans doute

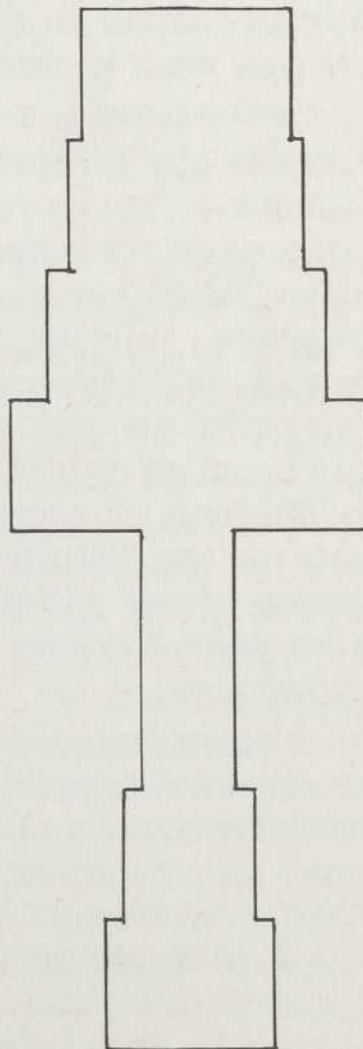
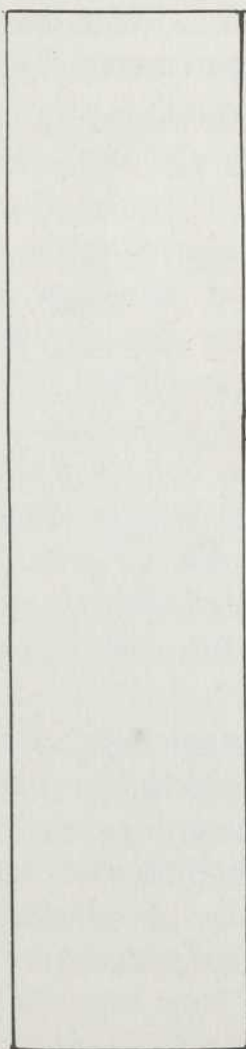
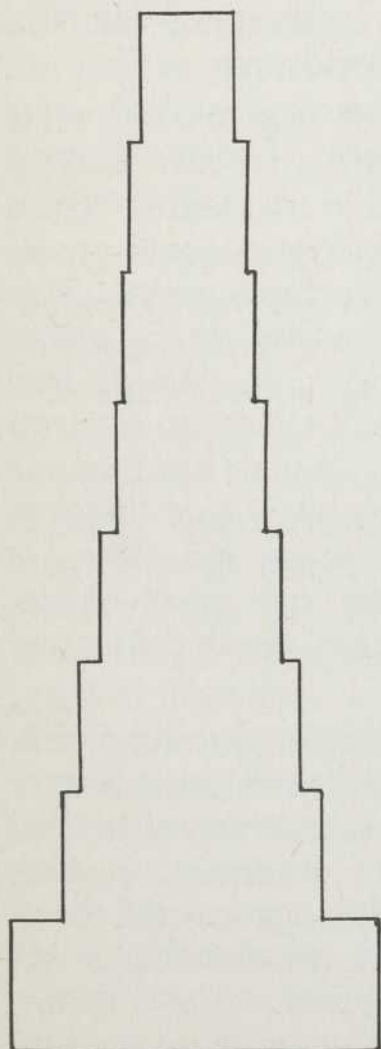
GRAPHIQUE VIII

Structure démographique des collèges

1. — Le collège-type actuel.

2. — Dans l'hypothèse d'une sélection et d'une persévérance parfaites des étudiants.

3. — Par suite d'une meilleure sélection et de l'immigration en Belles-Lettres des élèves des sections classiques des écoles publiques.



pour plusieurs années à venir, la participation des écoles publiques à l'enseignement secondaire du 1^{er} degré.

Donc, comme nous l'avons fait tout le long de cette étude, ce qui mérite une fois de plus d'être analysé ici, ce sont les implications institutionnelles de la nouvelle structure démographique des collèges classiques. À ce point de vue, deux conséquences nous paraissent importantes à souligner : 1° l'âge des élèves ; 2° le niveau de l'enseignement des maîtres.

1° *L'âge des élèves.* Dans le collège actuel, les élèves ont en moyenne un peu plus de 15 ans et demi (âge calculé en années révolues au 30 juin précédant l'année académique considérée) ¹. Dans le futur collège, si l'âge d'entrée au cours secondaire demeure le même, l'âge moyen de l'ensemble des élèves atteindra au moins 17 ans et demi. En outre, le degré moyen des élèves du cours actuel se situe au début de la Versification, celui du collège à venir se situera au niveau de la Rhétorique.

N'accordons pas à ce principe une valeur trop absolue, mais il semble que le régime de vie d'une institution scolaire tende à s'adapter à l'âge moyen de la population qui la fréquente. Dans le régime de vie auquel ils ont soumis leurs élèves dans le passé, nos collèges classiques ont toujours été partagés entre deux tendances : celle de traiter les élèves finissants de la même manière qu'ils traitaient les élèves moins âgés, et celle de leur reconnaître une autonomie plus grande. Mais à cause du trop grand nombre de jeunes, ils ont en général opté pour des mesures disciplinaires plus appropriées aux premières années de l'adolescence qu'aux dernières. *En élevant l'âge moyen des élèves, le nouveau régime institutionnel devrait, à notre avis, faire évoluer la discipline des élèves vers un niveau plus avancé de développement psychologique.*

L'objection que le changement d'institution pour tous ceux qui viendraient des écoles publiques posera des problèmes sérieux aux élèves eux-mêmes et au collège ne nous semble pas tellement grave. Au contraire, ces difficultés réelles prennent un sens positif si on les voit dans la perspective des exigences du développement équilibré de l'adolescent. Dans les conditions ac-

1. LAUZON, abbé Marcel, *op. cit.*, p. 94.

tuelles, l'élève s'adapte une fois pour toutes à l'institution vers l'âge de 12 ou 13 ans : il n'aura plus de problème d'adaptation à un milieu différent avant l'université. Résultat : il demeure en quelque sorte, sur le plan de l'adaptation affective et sociale, en veilleuse ; n'ayant aucun problème à résoudre, il ne développe pas suffisamment ses capacités d'intégration sociale, les conflits que connaît l'adolescent ordinaire dans ses rapports avec autrui lorsque ceux-ci s'établissent dans des cadres non institutionnels, ces problèmes ne l'atteignent pas au collège. Malheureusement, il les retrouvera plus tard à l'université ; il se comportera alors devant eux comme un adolescent et non pas comme l'homme qu'il devrait être parce qu'il en a l'âge. C'est pourquoi, le changement d'institution n'aura pas que des aspects négatifs pour les jeunes qui y seront forcés ; il aura valeur d'un apprentissage de la vie sociale qui ne pourra que faciliter la transition définitive du collège à l'université. D'ailleurs, il sera plus facile au collège de créer un climat moins adolescent pour les élèves plus âgés puisqu'une majorité d'élèves trop jeunes ne tirera pas constamment le groupe tout entier vers la période du début de l'adolescence.

2° *Le niveau d'enseignement des maîtres.* Un phénomène analogue se produira au point de vue intellectuel et culturel. Il nous semble inévitable que l'on se maintienne à ce point de vue assez près du niveau de son activité principale, en particulier si cette activité a de soi un caractère intellectuel et culturel, ce qui est le cas du professeur. Sans doute est-il toujours possible que l'on dépasse de beaucoup dans ses loisirs le niveau auquel on est maintenu par son activité professionnelle. Il arrive souvent que des professeurs d'Éléments latins soient très préoccupés de culture plus avancée dans leurs temps libres. En général toutefois, à cause surtout du peu de loisirs que laisse l'enseignement dans un collège, nous croyons assez exact d'affirmer que la plupart des maîtres ne parviennent pas à s'émanciper de leur métier quotidien pour se consacrer à des activités culturelles supérieures, si leur enseignement se situe à un niveau trop bas. Avec plus d'exactitude encore l'on pourrait dire que celui qui enseigne dans les classes supérieures est placé dans de meilleures conditions de culture que celui qui enseigne dans les classes de grammaire. Si donc, à cause de l'augmentation des

effectifs au niveau des classes de culture, la composition du personnel enseignant des collèges est nécessairement appelée à se modifier dans le sens que la majorité des maîtres enseigneront à un niveau plus élevé, le niveau de culture du corps enseignant des collèges sera également plus élevé à la fois pour la raison que nous analysions plus haut et pour cette autre raison évidente que leur préparation professionnelle, et partant culturelle en l'occurrence, aura dû être plus élevée.

* * *

c) *En guise de corollaire à ce présent chapitre et au précédent :*

Même si l'on admet en principe que l'option entre le cours latin-sciences et le cours latin-grec est, de sa nature, une option individuelle, et que, par conséquent, les institutions ne devraient pas se spécialiser dans un cours à l'exclusion de l'autre, il est bien évident que l'application de ce principe devra tenir compte de la situation concrète de chaque institution, de ses moyens matériels et de ses effectifs étudiants, en particulier. Appliqué trop rigoureusement, ce principe mènerait à des absurdités administratives en imposant, par exemple, à un collège ou à une école publique le devoir d'organiser les deux sections pour quelques étudiants seulement.

Idéalement, pour que la double section latin-grec et latin-sciences n'augmente pas les frais administratifs d'une institution, deux conditions devraient apparemment être réalisées : une population étudiante assez nombreuse et le partage spontané de cette population en deux groupes sensiblement égaux dont l'un choisirait le cours latin-grec et l'autre le cours latin-sciences.

Dans cette perspective, le nombre d'étudiants requis dans l'un quelconque des degrés du cours et même en Philosophie II (en Rhétorique ou en Versification, si une institution ne prolonge pas au-delà son enseignement), devrait dépasser le maximum que l'on peut recevoir dans une seule classe. Or il existe des classes de 40 élèves et même de 45, surtout dans les premiers degrés du cours classique, en Éléments latins notamment. Pour ne point minimiser la difficulté que nous voulons discuter, adoptons donc le chiffre de 40 comme limite à partir de laquelle

une classe devrait être subdivisée¹. Pour atteindre le chiffre de 40 étudiants en Philosophie II, en Rhétorique ou en Versification, il faudrait que les élèves d'une institution se répartissent comme suit dans les divers degrés du cours, d'après la structure démographique du collège-type actuel décrite dans notre tableau IX, p. 100.

TABLEAU X

Nombre d'élèves dans chaque degré du cours classique qui donnerait un effectif de 40 étudiants en Philosophie II, en Rhétorique ou en Versification²

CLASSE	PROPORTION D'ÉTUDIANTS DANS LE COLLÈGE- TYPE	NOMBRE D'ÉLÈVES DANS CHAQUE DEGRÉ QUI DONNERAIT 40 ÉTUDIANTS		
		a) EN PHILO- SOPHIE II	b) EN EN RHÉ- TORIQUE	c) EN EN VERSI- FICATION
Éléments latins.....	23.2	127	95	79
Syntaxe.....	16.0	88	65	54
Méthode.....	13.5	74	55	46
Versification.....	11.8	65	48	40
Belles-Lettres.....	10.4	57	42	
Rhétorique.....	9.8	53	40	
Philosophie I.....	8.0	44		
Philosophie II.....	7.3	40		
TOTAL.....	100.0	549	345	219

1. À un point de vue étroitement administratif et comptable cette limite est évidemment arbitraire et discutable. On admettra cependant qu'elle est très élevée si l'on songe aux exigences d'une saine pédagogie. Elle dépasse de beaucoup le nombre moyen d'élèves par classe dans nos collèges et même dans les écoles publiques à ce niveau des études.

2. Ces chiffres postulent des procédés traditionnels de sélection lors de l'admission des élèves en Éléments latins : dictée non standardisée, examen de grammaire du même genre, etc. Si ces procédés sont plus rigoureux, plus parfaits et plus scientifiques, les effectifs de chaque degré tendront à se rapprocher de la limite idéale, mais impossible en pratique, d'un nombre égal d'élèves à tous les degrés ; le total des étudiants serait alors de 320 pour une institution qui donnerait le cours en entier et de 160 pour celle qui ne dépasserait pas la Versification.

Un collège qui recevrait des effectifs aussi nombreux devrait, de toute façon, partager ses étudiants en deux, trois ou quatre groupes par degré, que son enseignement comporte les deux sections classiques ou une seule. S'il n'en comportait qu'une seule, évidemment, les groupes pourraient être parfaitement égaux ; mais s'il en comportait deux, il se pourrait fort bien que les choix spontanés des étudiants ne produisent pas nécessairement des groupes égaux : serait-on alors forcés de constituer plus de groupes qu'il n'en faudrait autrement ?

Probablement pas, si le nombre d'élèves n'était pas trop supérieur à 40, comme en Philosophie I, en Rhétorique et même en Belles-Lettres, dans la colonne (a) de notre tableau. Mais, dans la mesure où il s'éloignerait davantage de 40, limite maxima pour une seule classe, et se rapprocherait de 80, limite maxima pour deux classes, l'inégalité du partage des choix entre les deux sections pourrait rendre nécessaire un troisième groupe qui ne l'eût pas été dans un cours à section unique ; dans la colonne (a) de notre tableau, les effectifs de Versification et de Méthode comporteraient cette possibilité¹. À partir de 80 élèves, nous retrouverions la même situation qu'au niveau de 40 où le cours à deux sections ne posait pas plus de problèmes de groupement que le cours à section unique².

D'où l'on voit que l'organisation des deux sections du cours classique n'entraînerait des difficultés administratives nouvelles que dans le cas d'une classe dont les effectifs comprendraient entre 55 et 75 élèves environ ; elle pourrait alors nécessiter plus de groupes, mais forcément moins nombreux, qu'il n'en faudrait dans le cours à une seule section : trois groupes de 25 élèves, par exemple, au lieu de deux groupes de 37 ou 38 élèves.

À combien se chiffrerait l'augmentation des dépenses provoquée dans ce cas par l'établissement des deux sections du cours classique ? Aux 18 ou 19 classes que comprendrait de toute

1. En Éléments latins et en Syntaxe, le problème ne se poserait pas puisque le programme y serait identique pour les deux sections.

2. L'on aura sans doute noté en comparant les trois cas du tableau que tous ces problèmes ne se poseraient que dans l'hypothèse d'un groupe de 40 étudiants en Philosophie II. Dans les deux autres hypothèses d'un groupe de 40 étudiants en Rhétorique ou en Versification, les élèves se grouperaient aussi facilement en deux sections qu'en une seule.

façon notre collège hypothétique, le cours diversifié ajouterait au maximum deux classes supplémentaires ; mais un horaire adapté à cette fin permettrait de grouper les élèves comme si le cours n'avait qu'une section dans toutes les matières communes aux deux sections, c'est-à-dire, dans les quatre-cinquième des activités scolaires. Bref, les frais relativement minimes du cours classique diversifié seraient peu de chose en regard des avantages pédagogiques qui les accompagneraient : groupes moins nombreux, formation plus adaptée aux types intellectuels, etc... Cette augmentation du coût de l'administration scolaire ne justifierait pas, croyons-nous, le refus du latin-sciences ou du latin-grec dans toutes les institutions dont les effectifs atteindraient ceux que nous avons indiqués.

Dans les institutions moins considérables, toutefois, l'organisation des deux sections classiques serait d'autant plus onéreuse financièrement que le nombre d'élèves serait plus petit. Un choix s'imposera plus ou moins catégorique selon la pauvreté de l'institution ; en pratique, il est bien probable que dans l'état actuel de leur budget, même les commissions scolaires opteront pour une seule section si le nombre de leurs étudiants n'atteint pas 35 ou 40 au niveau de la Versification.

Est-ce à dire que les institutions capables de dispenser l'enseignement classique diversifié seront l'exception et que, dans les faits, la spécialisation des institutions se produira fatalement dans la majorité des cas ?

Il en sera probablement ainsi, à notre avis, si, dans l'enthousiasme qui accompagnera certainement la décision du Comité catholique de l'Instruction publique d'autoriser les écoles publiques à organiser des sections classiques, trop de commissions scolaires voulaient à tout prix avoir la leur ; si, par émulation ou autrement, elles n'avaient de cesse qu'elles ne l'aient obtenue, sans tenir compte de leurs possibilités démographiques. Telle est, en effet, la donnée fondamentale qui devra servir de critère dans l'établissement des sections classiques : le nombre d'enfants aptes à ce genre d'études, d'une part, et, parmi ceux-là, le nombre probable ou certain d'enfants qui s'y inscriraient de fait.

Or, il est possible de se faire une idée assez précise de la population générale (en comptant les enfants et les adultes de

tous les âges et des deux sexes), susceptible de « produire » tel ou tel nombre de garçons aptes aux études classiques, tel ou tel nombre d'élèves probables ou même certains, à chacun des degrés du cours classique. Les estimés que nous indiquons ci-après ont été calculés en tenant compte des facteurs suivants : la proportion des garçons d'âge *secondaire* dans une population donnée ; la proportion de ceux qui, à un âge quelconque, ont le *niveau* requis pour atteindre tel degré du cours, soit un quotient intellectuel de 120 pour la Philosophie II, de 115 pour la Rhétorique et de 110 pour la Versification ; la proportion *actuelle* des enfants qui s'inscrivent *de fait* au cours secondaire (classique et primaire supérieur), soit approximativement la moitié des enfants aptes.

TABLEAU XI

Population requise pour obtenir tel nombre d'étudiants

NOMBRE D'ÉTU- DIANTS	POSSIBLES			CERTAINS		
	EN VERSI- FICATION	EN RHÉTO- RIQUE	EN PHILO- SOPHIE II	EN VERSI- FICATION	EN RHÉTO- RIQUE	EN PHILO- SOPHIE II
40	12,500	20,000	32,500	25,000	40,000	65,000
30	9,000	15,000	25,000	19,000	30,000	50,000
20	6,000	10,000	12,500	12,500	20,000	32,500
10	3,000	5,000	7,000	6,000	10,000	14,000

Notre tableau se lit comme suit : pour « produire » 40 étudiants *possibles*, en Versification, par exemple, il faut une population de 12,500 âmes ; pour en « produire » 30, 20 ou 10, toujours en Versification, il suffit d'une population de 9,000, 6,000 et 3,000 respectivement. Il est bien évident, cependant, qu'on ne saurait fonder une politique scolaire exclusivement à partir d'une donnée aussi aléatoire que le nombre d'étudiants *possibles* de tel niveau académique. Une politique prudente s'appuierait de préférence sur le nombre d'étudiants *probables* ou même *certaines*. Considérant comme *certaine* une proportion de candidats égale à celle qui fréquente actuellement les collèges et les écoles publiques, l'on pourrait compter sur 40, 30, 20 ou 10 étudiants *certaines* en

Versification dans une agglomération de 25,000, 19,000, 12,500 ou 6,000 habitants.

Ces chiffres ne sont évidemment que des approximations très grossières. Ils suffisent cependant à montrer l'importance du facteur démographique dans l'élaboration d'une politique de diffusion de l'enseignement classique par les commissions scolaires. La très grande majorité de celles-ci, soit près de 90%, ne groupent que des populations inférieures à 5,000 habitants. Comment pourraient-elles recruter, chacune sur son propre territoire, les 10 étudiants de Versification qui nous sembleraient le minimum pour justifier l'établissement d'une section classique ? À moins qu'elles ne soumettent les quelques étudiants qu'elles pourront réunir dans une section classique au régime tout à fait antipédagogique et anticulturel des classes à programmes multiples¹, elles devront opter pour l'une des alternatives suivantes : ou bien elles dirigeront leurs candidats aux études classiques vers le collège le plus proche, ou bien elles se grouperont dans un organisme plus vaste de façon à constituer une unité démographique assez nombreuse pour alimenter une section classique viable. Nous avons déjà montré que la plupart de nos collèges sont remplis à débord : la seconde alternative, par conséquent, nous semble plus prometteuse que la première. C'est, d'ailleurs, une politique de ce genre que l'on applique, depuis quelques années, dans les milieux protestants de la province ; en plusieurs endroits, en effet, ceux-ci ont organisé des « commissions scolaires centrales. »

1. Un professeur affirmait devant nous que, sauf pour le latin, le cours classique latin-sciences est assez semblable aux autres cours de même niveau dispensés par les écoles publiques ; par conséquent, il suffirait dans une classe de 8^e ou 9^e année, groupant à la fois des élèves du complémentaire et du classique, d'ajouter une leçon particulière par jour de latin pour les quelques élèves du latin-sciences. Inutile d'argumenter longuement pour montrer la fausseté pédagogique d'un tel système : on n'enseigne pas le français de la même manière à des enfants qui ont devant eux six ans d'études qu'à ceux qui en sont à leur dernière année.

CHAPITRE VI

LE RÔLE DE L'UNIVERSITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous y avons déjà fait allusion à plusieurs reprises, la structure académique et le partage institutionnel de l'enseignement secondaire dont nous avons exposé les grandes lignes dans les chapitres précédents, en même temps qu'ils corrigeront les incohérences de la situation actuelle, soulèveront une foule de problèmes nouveaux. Il sera déjà compliqué, comme nous l'avons montré, d'instituer, dans une école publique ou dans un collège, les deux sections du cours classique même au niveau des classes de lettres ; il sera encore plus compliqué, au niveau des classes de Philosophie, d'organiser l'un ou l'autre des baccalauréats spécialisés. Par ailleurs, il arrivera nécessairement que certains élèves voudront passer d'une section à l'autre soit après la Versification, soit même après la Rhétorique. Comment un collège pourrait-il leur dispenser l'enseignement de rattrapage dont ils auraient besoin ?

Malgré le caractère nécessairement hypothétique d'anticipations de ce genre, nous voudrions, dans ce dernier chapitre, tenter de prévoir, sinon les modalités précises des solutions possibles à ces problèmes, du moins les principes dont celles-ci pourraient s'inspirer, la direction générale qu'elles pourraient prendre.

* * *

A. LES BACCALAURÉATS SPÉCIALISÉS ET LA FONCTION SUPPLÉTIVE DE L'UNIVERSITÉ

Dans les cadres généraux de l'enseignement secondaire et pré-universitaire, les baccalauréats spécialisés remplissent un rôle essentiellement *complémentaire*. Leur seule raison d'être est

de combler ce qui, pour certaines catégories d'étudiants ou de spécialités universitaires, pourrait être une lacune du baccalauréat ès arts : *l'indétermination* de celui-ci par rapport aux études universitaires proprement dites.

Les études qui conduisent au baccalauréat ès arts ne visent pas, en principe, à préparer immédiatement les élèves aux études universitaires, mais uniquement ou principalement à leur donner une formation générale. Il n'en demeure pas moins, cependant, que les bacheliers ès arts se dirigeront, après leurs études secondaires, vers l'université. À ce sujet, le cours classique régulier postule que s'il atteint parfaitement ses objectifs propres de formation générale, il atteindra *du même coup et comme par surcroît* un autre objectif qu'il ne peut ignorer, la préparation la plus adéquate possible de ses diplômés aux études universitaires.

Ce postulat est approximativement valide pour les spécialités universitaires prises comme groupe, mais il ne l'est pas au même degré pour chacune d'elles considérée isolément. S'il est vrai que la formation générale consiste à développer chez les élèves des *qualités intellectuelles* susceptibles de s'appliquer dans tous les secteurs de l'activité humaine ; s'il est vrai que, sous ce rapport, une bonne formation générale est *indifférente* aux spécialités universitaires, il n'est pas moins vrai que cette formation générale s'acquiert par des exercices dont l'objet et le contenu matériels ne sont pas indifférents aux études universitaires. Il est bien évident, par exemple, que les études littéraires préparent davantage à la Faculté des lettres qu'à la Faculté des sciences, que les études de mathématiques et de sciences proprement dites préparent mieux à celle-ci qu'à celle-là. Par leur contenu les études classiques constituent donc une préparation aux études universitaires qui ne saurait être *également* adéquate pour la médecine, le droit, les sciences, etc. . . .

Voilà pourquoi, en marge d'un baccalauréat ès arts qui prépare les étudiants à toutes Facultés universitaires, les baccalauréats spécialisés apparaissent comme une sorte d'adaptation nécessaire du *système* d'enseignement secondaire aux exigences particulières de certaines disciplines et aux besoins d'une certaine proportion de collégiens dont l'orientation est déjà précise à la fin de la Rhétorique. Tout en appartenant à l'enseignement secondaire puisque leur programme comporte une part impor-

tante de matières de culture générale, les baccalauréats spécialisés donnent aux structures de l'enseignement secondaire une souplesse qui leur permet de se coordonner plus facilement avec celles de l'enseignement universitaire.

Mais cette souplesse ne devient nécessaire *qu'au plan du système comme tel* ; elle ne saurait l'être au niveau des institutions locales, dans un système d'enseignement secondaire « décentralisé » comme le nôtre.

Les baccalauréats spécialisés, en effet, ne s'adressent qu'à une minorité d'étudiants parmi ceux qui se destinent à l'université. Le baccalauréat ès sciences, par exemple, n'aura de sens que pour les étudiants qui se dirigeront vers une profession scientifique ; or, à l'heure actuelle, 13.5% seulement des bacheliers ès arts s'orientent de cette façon ; même si l'on ajoutait à ceux-là tous les finissants du cours primaire supérieur qui vont présentement aux sciences, la proportion des candidats *possibles* au baccalauréat ès sciences ne dépasserait pas 15%. De même le baccalauréat en commerce n'atteindrait guère plus de 10% des mêmes effectifs. Quant au baccalauréat en pédagogie, le troisième et dernier des baccalauréats spécialisés prévus dans la nouvelle structure de l'enseignement « secondaire », il ne changerait rien à la proportion de 25% établie à partir des deux autres, puisqu'il s'adresserait aux étudiants des Écoles normales, qui ne font pas partie des cadres actuels de l'enseignement classique. Donc la *clientèle possible* des baccalauréats spécialisés représenterait environ un quart de la population classique, tout au plus un tiers si, à cause de l'existence d'une section latin-sciences au niveau des classes de lettres, les carrières scientifiques ou commerciales jouissaient, dans l'avenir, d'une plus grande faveur qu'aujourd'hui auprès des étudiants. Or cette clientèle possible, distribuée à travers un grand nombre d'institutions dans la province, ne compterait évidemment que quelques individus dans chaque institution. Pour qu'il soit viable, l'enseignement préparatoire à un baccalauréat spécialisé a besoin d'une aire de recrutement plus vaste que celle de la très grande majorité des collèges.

En outre, à cause de leur orientation plus déterminée vers un secteur précis d'études universitaires, les baccalauréats spécialisés risqueraient, s'ils étaient organisés dans les collèges, de changer le climat de « formation générale » qui doit caractériser

les études ordonnées au baccalauréat ès arts. Ils comporteraient même un très grave danger : pour remplir ses cadres et recruter le plus grand nombre possible de candidats, le collège serait porté à négliger les véritables critères qui doivent déterminer un étudiant à choisir un baccalauréat spécialisé de préférence au baccalauréat ès arts.

Il semble bien, par conséquent, qu'un baccalauréat spécialisé n'aurait guère de sens dans un collège ou dans une école publique. Sa véritable place serait à l'université. Mais de quelle façon pourrait-on intégrer aux cadres universitaires un enseignement qui appartient, par définition, au niveau « secondaire » ?

Nous ne voudrions pas exagérer l'importance d'une réalisation qui est encore la seule du genre dans la province, mais la création d'un « collège universitaire scientifique » à Québec, il y a quelques années, nous semble avoir fourni la *solution de principe* à ce problème.

Lorsque l'Université Laval, en même temps que celle de Montréal, institua une bifurcation après la Rhétorique, il y a près de 10 ans, quelques collèges affiliés acceptèrent d'organiser les deux sections prévues pour les classes de Philosophie. Apparemment à cause d'effectifs étudiants trop peu nombreux, ils durent bientôt renoncer à une entreprise qui dépassait leurs possibilités démographiques. L'Université décida alors de *suppléer* à l'insuffisance de ses collèges et offrit aux étudiants qui se destinaient aux études scientifiques la possibilité de s'y préparer plus immédiatement et d'économiser une année d'université en venant au « collège universitaire scientifique » qu'elle instituait à leur intention. La première année, en 1949-50, le nouveau « collège » ne recevait qu'une quarantaine d'étudiants ; il en compte maintenant 60, choisis parmi près de 150 candidats ¹.

L'existence d'un tel type de « collège » nous paraît d'autant plus intéressante pour notre propos qu'elle illustre à la fois la *fonction supplétive* de l'université par rapport aux collèges réguliers dans l'ordre de la formation secondaire, et, à l'intérieur de l'université, la fonction supplétive de la Faculté des arts par

1. Les critères de sélection très rigoureux que l'on emploie dans le choix des étudiants du Collège universitaire expliquent cet écart considérable entre le nombre des aspirants et le nombre des admis.

rapport aux autres Facultés universitaires dans l'ordre de la préparation immédiate aux études universitaires proprement dites.

En effet, le Collège universitaire de Laval est rattaché à la Faculté des arts comme tous les collèges. Il suit un programme élaboré par celle-ci et soumet ses étudiants à un examen qu'elle sanctionne par le baccalauréat ès arts. En ce sens il appartient réellement à l'enseignement secondaire et il n'est « universitaire » que d'un point de vue exclusivement administratif, parce qu'il est administré par l'université elle-même. C'est pourquoi, sous ce rapport, il serait probablement moins équivoque de l'appeler un collège *de* l'université plutôt qu'un collège universitaire.

Par contre, il permet aux étudiants qui le fréquentent d'entrer en 2^e année de la Faculté des sciences. Pour un certain nombre de bacheliers ès arts, il équivaut donc à une première année de sciences. Pourquoi n'a-t-il pas remplacé purement et simplement la première année qui se donne à la Faculté des sciences et qui s'appelait encore, il y a quelques années à peine, la « pré-scientifique » ? Sans doute parce que celle-ci reçoit les élèves de 12^e année dont la préparation en sciences et en mathématiques est plus avancée que celle des rhétoriciens de nos collèges classiques. Mais il y a certainement chevauchement, au moins dans la proportion d'une année d'études, entre les cours du Collège universitaire et ceux de la 1^{re} scientifique puisqu'ils alimentent l'un et l'autre la 2^e année de la Faculté des sciences. Dans cette perspective, le Collège universitaire remplit auprès des bacheliers le rôle d'une « pré-scientifique » et il montre que, malgré le nom qu'elle porte, la première année de la Faculté des sciences n'appartient pas à l'enseignement universitaire proprement dit, mais à l'enseignement secondaire.

Appliquée jusqu'à présent aux seules exigences d'une préparation plus directe aux études scientifiques, la formule du « collège de l'université » nous paraît cependant assez souple pour convenir à tous les enseignements du même genre en fonction d'autres études universitaires. À condition toutefois de l'adapter à la situation nouvelle créée par l'existence d'un baccalauréat ès arts diversifié en deux sections, la section latin-grec et la section latin-sciences. Dans la mesure où le baccalauréat latin-sciences s'organisera dans les collèges réguliers, le « collège universitaire scientifique » *dans sa teneur actuelle* deviendra peut-

être superflu, car le programme du baccalauréat latin-sciences au niveau des classes de Philosophie coïncidera approximativement avec le programme actuel du « Collège universitaire scientifique ». Mais celui-ci aurait de nouveau sa raison d'être si l'on créait à Laval comme à Montréal un baccalauréat en sciences, ce qui semble toutefois peu probable. Par contre, le même principe qui est à l'origine du « Collège universitaire scientifique », pourrait donner naissance à d'autres « collèges » du même genre, mais orientés vers d'autres spécialités universitaires, ce qui serait le cas de tous les baccalauréats spécialisés que l'on créera dans l'avenir : baccalauréats en pédagogie, en commerce, etc. . . .

Incontestablement nécessaire dans le secteur des baccalauréats spécialisés, la participation de l'université à l'enseignement secondaire ne le sera probablement pas moins et pour des raisons analogues dans le secteur du baccalauréat ès arts régulier.

Tout en conservant alors un caractère supplétif, elle prendra cependant une autre forme et se limitera à des *cours de vacances* à l'intention des élèves qui désireraient changer d'orientation à l'intérieur du cours classique. Nous avons déjà exposé en détails (pp. 38-40) le problème particulier que ces cours de récupération entendraient résoudre. Inutile, par conséquent, d'y revenir ici. Soulignons toutefois que des cours de ce genre existent déjà à l'Université Laval. Chaque année, la Faculté des sciences organisent une session d'été où les bacheliers peuvent compléter leur formation scientifique et être admis en 2^e année de sciences. Les cours d'été dont nous prévoyons la nécessité se distingueraient cependant des cours actuels de deux façons : ils s'adresseraient surtout à des rhétoriciens qui ne continueraient pas ensuite leurs études à l'université, mais dans leur collège ; en outre, ils seraient organisés par la Faculté des arts et non par une Faculté régulière.

Les deux formes possibles de participation de l'Université à l'enseignement secondaire que nous venons de décrire soulèveront peut-être des inquiétudes dans l'esprit d'un certain nombre ¹.

1. Déjà l'on se plaindrait en certains milieux que le Collège universitaire scientifique draine vers l'université deux ans trop tôt les meilleurs étudiants des collèges réguliers.

On y verra avec crainte l'invasion progressive du secondaire par l'universitaire. La tradition canadienne-française, en effet, a toujours cru qu'il existait une distinction très nette entre le « secondaire » et l'« universitaire »¹.

Sans doute cette distinction est-elle réelle si l'on ne considère que les fins propres à chacun de ces enseignements². Elle est encore très nette si l'on ne considère que leurs phases dominantes : les classes de lettres du cours classique et les années de licence ou de doctorat des cours universitaires. Mais elle cesse d'être aussi évidente pour toute la période de transition entre le « secondaire » et l'« universitaire » : il y a chevauchement incontestable des classes de philosophie du cours classique et des « pré-universitaires » qui se sont organisées depuis quelques années à Montréal comme à Québec.

Les chevauchements de ce genre sont inévitables à la longue entre deux cours qui se font suite si l'on ne prévoit aucun mode d'articulation assez souple entre l'un et l'autre : désireux de maintenir le plus longtemps possible les élèves dans le climat de « formation générale » qui caractérise les classes de lettres, le cours secondaire répugnera toujours à assumer la fonction qu'il ne saurait pourtant renier de les préparer aux études universitaires ; l'enseignement universitaire, par contre, exagérera toujours les reponsabilités du secondaire dans les lacunes de formation qu'il constate chez les étudiants et il se croira obligé de combler ces lacunes par des classes « pré-universitaires » auxquelles il refusera cependant le statut universitaire.

L'identification trop rigide d'un type *d'enseignement* avec un type *d'institution* scolaire ne peut que nuire à l'ensemble du système. On ne peut à la fois exiger que l'université ne soit qu'universitaire, que le collège ne soit que secondaire, et espérer que le passage de l'un à l'autre s'opérera normalement. On ne peut

1. Malgré le fait que l'université soit la seule institution habilitée à décerner des baccalauréats ès arts ou spécialisés et qu'à ce titre tout l'enseignement préparatoire à ces diplômes soit soumis à sa juridiction.

2. À condition cependant qu'on se contente d'une définition partielle de ces fins et qu'on les réduise à l'opposition classique entre la « formation générale » et la « spécialisation », entre la formation « désintéressée » et la formation « utilitaire », dont les unes seraient le lot de l'enseignement secondaire et les autres de l'enseignement universitaire.

indéfiniment bloquer l'aspect académique et l'aspect institutionnel de la réalité scolaire. Plutôt que de chercher constamment à les souder dans un seul bloc rigide, mieux vaut s'efforcer de les articuler et consentir à des alliages qui n'auront peut-être pas toute la pureté désirable, mais qui auront plus de résistance. Entre la délimitation claire et précise des cadres académiques et celle des *fonctions institutionnelles*, il faut choisir. L'on ne maintiendra une distinction nette entre des cours de niveau secondaire et ceux de niveau universitaire, tout en assurant leur coordination, qu'à la condition d'accepter un certain emboîtement *fonctionnel* des institutions responsables de ces enseignements, le collège et l'université, une sorte de compénétration de leurs rôles respectifs durant toute la période de transition qui relie les études *typiquement* secondaires et les études *typiquement* universitaires.

Destinés à se partager l'enseignement secondaire, les collèges et les universités sont des institutions nécessairement complémentaires les unes des autres. L'autonomie de chacune est peut-être un bien très précieux. Leur intégration réciproque l'est plus encore.

* * *

B. L'UNIVERSITÉ ET LA COORDINATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Un tableau décrira mieux qu'un texte suivi la variété des types d'institutions qui se partagent déjà et qui se partageront dans l'avenir l'enseignement secondaire à tous ses niveaux et sous toutes ses formes.

Si étonnante qu'elle soit à première vue cette diversité des institutions mentionnées au tableau XII n'est pas surtout attribuable aux changements de structure apportés au baccalauréat ni même à la participation des écoles publiques ou des Écoles normales à l'enseignement classique dont nous avons parlé jusqu'à maintenant. Toutes ces transformations n'ajouteront en somme que deux nouvelles catégories d'institutions à celles qui existent déjà.

Mais les projets que nous avons discutés auront cette conséquence capitale qu'ils modifieront profondément la démographie générale de l'enseignement secondaire et affecteront du même

TABLEAU XII

La variété des institutions d'enseignement secondaire

NIVEAU DES ÉTUDES	TYPES D'INSTITUTIONS											
	INSTITUTIONS INDÉPENDANTES	INSTITUTIONS SOUS CONTRÔLE DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE										
I. Universitaire proprement dit. II. B. — <i>Secondaire du 2^e degré</i> BACC. ÈS ARTS BACC. SPÉC. <table><tr><td>PHILO II</td><td></td></tr><tr><td>PHILO I</td><td></td></tr></table> <table><tr><td>RHÉTORIQUE</td></tr><tr><td>BELLES-LETTRES</td></tr></table> II. A. — <i>Secondaire du 1^{er} degré</i> <table><tr><td>VERSIFICATION</td></tr><tr><td>MÉTHODE</td></tr><tr><td>SYNTAXE</td></tr><tr><td>ÉLÉMENTS LATINS</td></tr></table>	PHILO II		PHILO I		RHÉTORIQUE	BELLES-LETTRES	VERSIFICATION	MÉTHODE	SYNTAXE	ÉLÉMENTS LATINS	I. L'Université et ses Facultés régulières II. B. — 1. Collèges universitaires de sciences, de pédagogie, etc., en vue des baccalauréats spécialisés. 2. Collèges <i>diocésains</i> réguliers qui donnent tout le cours secondaire et conduisent leurs élèves au baccalauréat ès arts : a) les uns en se spécialisant dans la section latin-grec ou latin-sciences ; b) les autres en donnant les deux modalités du cours classique ; 3. Collèges <i>non-diocésains</i> qui se partageront comme les précédents au point de vue académique. Ils appartiendront cependant : a) soit à des communautés de <i>religieux-prêtres</i> ; b) soit à des communautés de <i>religieux-frères</i> . II. A. — Les catégories 2 et 3 de la division B se retrouveront toutes à ce niveau, mais représentées par un nombre d'autant plus grand d'institutions qu'il s'en trouvera davantage dans chaque catégorie à ne dispenser que la première partie du cours secondaire.	I. Aucune institution. II. B. — 1. Les Écoles normales qui donneront le brevet A d'enseignement ; celui-ci comportera 4 années d'études, après l'immatriculation : Belles-Lettres et Rhétorique, latin-grec ou latin-sciences ; philosophie — pédagogie I et II. 2. Les écoles publiques qui continueront jusqu'à la Rhétorique. II. A. — Toutes les écoles publiques qui donnent actuellement le cours latin-grec et celles qui donneront éventuellement le latin-sciences, ou l'un et l'autre à la fois.
PHILO II												
PHILO I												
RHÉTORIQUE												
BELLES-LETTRES												
VERSIFICATION												
MÉTHODE												
SYNTAXE												
ÉLÉMENTS LATINS												

coup l'importance relative de certains types d'institutions. En provoquant des déplacements ou des gains considérables de population étudiante, ils multiplieront proportionnellement le nombre d'écoles ou de maisons des catégories d'institutions impliquées dans la nouvelle répartition des tâches. Lorsqu'elles seront officiellement autorisées, les sections classiques des écoles publiques, par exemple, deviendront peut-être la catégorie la plus importante par le nombre d'écoles et d'étudiants, alors qu'aujourd'hui elles représentent une très faible proportion de la population du premier degré secondaire.

Quoiqu'il advienne cependant des plans que nous avons tracés, le problème est déjà là d'une diversité croissante des types d'institutions secondaires et de la nécessité d'une coordination institutionnelle plus parfaite à l'intérieur des structures académiques de l'enseignement secondaire.

Dans le passé, ce sont les universités elles-mêmes qui ont assuré la coordination de tout l'enseignement secondaire dans la mesure où il était sanctionné par un diplôme universitaire et se donnait dans des maisons qui leur étaient affiliées. Cette coordination s'est exercée à la fois par un contrôle des programmes et par des examens dits « universitaires » parce qu'ils étaient administrés et corrigés sous la surveillance immédiate de l'université.

Ce mode de coordination ne soulevait aucun problème de juridiction, car il n'atteignait que des institutions privées qui n'avaient aucune raison de se croire diminuées par leur affiliation à l'université. D'ailleurs, les plus importantes parmi elles et les plus anciennes, les collèges classiques masculins, n'ont jamais été traitées par l'université comme des inférieurs que l'on gouverne à sa fantaisie. Au contraire, rattachée elle-même dans ses origines et dans son administration au Séminaire de Québec, l'Université Laval leur a reconnu très tôt, il y a 75 ans environ, un certain droit de participer à l'orientation et au contrôle académique de l'enseignement classique en s'engageant à ne point modifier les règlements du baccalauréat ès arts sans l'assentiment des deux tiers d'entre eux¹. Ce privilège accordé aux

1. Quant à d'autres types de contrôle, administratif ou financier, il n'en a jamais été question de la part des universités. Sous ce rapport, toutes leurs maisons affiliées sont parfaitement autonomes.

maisons affiliées à Laval s'est étendu à toutes les institutions rattachées à sa « succursale » montréalaise ; il s'est également maintenu lorsque celle-ci est devenue l'Université de Montréal, pour ne disparaître, dans la région de Montréal, qu'avec la nouvelle charte universitaire de 1950. On comprend dès lors que les institutions d'enseignement secondaire aient toujours consenti volontiers à s'affilier aux universités, à se conformer à leurs programmes et à subir leurs examens officiels.

Mais, avec la participation des écoles publiques et des Écoles normales, on peut se demander si la coordination de l'enseignement secondaire pourra continuer à s'effectuer de la même façon, sous l'autorité exclusive des universités et selon la même procédure : affiliation, programmes et examens universitaires. À cause de leur caractère public, ces institutions diffèrent essentiellement des institutions soumises jusqu'à maintenant au contrôle académique des universités. Il semblerait donc, à première vue, qu'on ne saurait purement et simplement les intégrer à la hiérarchie académique actuelle de l'enseignement secondaire. Entre le Comité catholique de l'Instruction publique, qui joue présentement le rôle d'autorité académique suprême auprès de toutes les institutions d'enseignement primaire, et les universités qui jouent un rôle analogue auprès des institutions d'enseignement secondaire, la participation des Commissions scolaires et des Écoles normales à l'enseignement secondaire semble soulever un conflit de juridiction qui mérite d'être analysé soigneusement, car la façon dont on le résoudra peut transformer radicalement toute la hiérarchie traditionnelle de notre système scolaire.

1. — *La juridiction du Comité catholique*

a) Dans le cas des écoles publiques :

La « Loi concernant l'Instruction publique »¹ détermine comme suit les attributions du Comité catholique qui ont une relation avec notre propos.

Art. 28. Il est du devoir de chacun des deux comités (catholique ou protestant selon le cas) de faire des règlements, sujets à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil, pour déterminer

1. Chapitre 59, S.R.Q., 1941, avec amendements jusqu'à ce jour.

ce qui constitue chacune des écoles mentionnées au paragraphe 12 de l'article 2 et aussi ce qui constitue une école maternelle ¹.

Art. 29. Les comités catholique romain ou protestant, selon le cas, suivant que les dispositions qui les concernent l'exigent, peuvent, avec l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil, faire des règlements :

1° pour l'organisation, l'administration et la discipline des écoles publiques et des écoles sous le contrôle du département de l'instruction publique ;

2° pour diviser la province en districts d'inspection et établir la délimitation de ces districts ;

3° pour la régie des écoles normales ; etc., . . .

Conformément à ces dispositions de la « Loi concernant l'Instruction publique », le Comité catholique a passé de temps à autre des règlements qui définissent ce qu'on doit entendre par une « école primaire élémentaire » et par une « école primaire supérieure », qui déterminent également le programme des études, etc., . . .

En regard de ces attributions du Comité catholique, la question qui nous intéresse d'abord ici est de savoir quels sont les droits et les devoirs correspondants des corporations scolaires. À ce sujet, l'article 221, par. 3, stipule ce qui suit :

Art. 221. Il est du devoir des commissaires et des syndics d'écoles :

.
3. de prendre les mesures nécessaires pour que le cours d'études adopté par les comités catholique ou protestant, selon le cas, soit suivi dans chaque école.

1. Art. 2, par. 12 : Les mots « école », « école publique » ou « école sous contrôle » désignent toute école sous le contrôle des commissaires ou des syndics d'écoles.

Les mots « école subventionnée » signifient toute école privée qui reçoit une allocation du gouvernement sur les fonds votés pour l'éducation.

Les mots « école primaire élémentaire » et les mots « école primaire complémentaire » désignent toute école de l'un ou de l'autre de ces degrés dont le programme d'études est déterminé par le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique ; les mots « école primaire complémentaire » comprennent également toute école d'un degré supérieur dont le programme d'études est déterminé par le dit comité.

Les mots « high school » désignent toute école de ce degré dont le cours d'études est déterminé par le comité catholique ou par le comité protestant du conseil de l'instruction publique.

Comme le précise un jugement rendu par les tribunaux, cet article doit s'interpréter dans le sens « que les corporations scolaires catholiques sont obligées de se conformer aux règlements et programmes d'études faits et adoptés par le Comité catholique »¹.

Signifie-t-il également que les corporations scolaires doivent *limiter* l'enseignement qu'elles dispensent aux « programmes d'études faits et adoptés par le Comité catholique » ? Les textes que nous avons cités ne sont pas explicites sur ce point. Par ailleurs, l'article 462 prévoit que :

« Les commissaires et les syndics peuvent ordonner le paiement, sur le fonds de leur corporation scolaire, des dépenses qui ne sont pas spécialement prévues par la présente loi. »

Advenant le cas d'une corporation scolaire qui organiserait, *en plus* des « programmes d'études faits et adoptés par le Comité catholique », non pas une « école » au sens de la loi de l'instruction publique, mais un autre type d'enseignement selon d'autres programmes, pourrait-on affirmer catégoriquement que cette corporation scolaire outrepasserait ses pouvoirs, qu'elle enfreindrait la loi de l'instruction publique ?

En vertu d'un principe général d'interprétation des textes établissant les pouvoirs d'organismes comme les corporations scolaires et municipales, principe qui restreint ces pouvoirs à ceux que mentionnent explicitement les textes de loi, l'on a toujours pris pour acquis qu'une corporation scolaire devrait limiter ses activités pédagogiques aux « programmes d'études faits et adoptés par le Comité catholique ».

Malgré cette interprétation *théorique* des pouvoirs des corporations scolaires tels que définis par la loi et qui réduisent leur liberté d'action pédagogique aux cadres établis par le Comité catholique, *en pratique*, il est souvent arrivé qu'elles aient outrepassé leurs pouvoirs ou « abusé » de leur liberté. En plusieurs endroits, des « douzièmes spéciales », des « treizièmes » même, et surtout des classes d'enseignement secondaire latin-grec, se sont organisées sans « programmes d'études faits et adoptés par le

1. *Morisette vs Les Commissaires d'écoles pour la municipalité de Saint-Côme*, 32 R. J., p. 254.

Comité catholique ». Les autorités du Département de l'instruction publique ont ordinairement *toléré* ce qu'elles jugeaient être des *infractions* à la loi. Dans un cas récent, toutefois, celui de la « 12^e spéciale » instituée par la Commission scolaire de Québec, elles n'ont pas été aussi tolérantes, ce qui nous porte à croire que le Comité catholique entend maintenant être plus rigoureux et désire redresser des situations irrégulières devenues sans doute trop nombreuses à ses yeux. Le procès-verbal de la séance du 12 décembre 1953 du Comité catholique décrit comme suit la nouvelle attitude des autorités à l'endroit d'initiatives de ce genre :

« Au mois d'octobre 1951, la Commission scolaire de Québec a fait une demande en vue d'obtenir l'autorisation d'ouvrir une 13^e année scientifique. Cette demande a été étudiée par la Commission de coordination et, sur le rapport de cette Commission, le Comité catholique a décidé, en décembre 1951, qu'il n'y avait pas lieu d'accorder l'autorisation demandée.

« Cependant, au mois de septembre dernier, une classe de 13^e année, désignée sous le nom de « 12^e spéciale », a quand même été ouverte à l'école Saint-Fidèle.

« Le Comité catholique exprime son étonnement de cette manière d'agir qui semble dénoter un esprit d'insubordination et de mépris de ses décisions et recommande au Surintendant d'appliquer les sanctions prévues par la loi. »

b) Dans le cas des Écoles normales :

L'autorité du Comité catholique et du Département de l'Instruction publique nous semble encore plus directe et plus absolue sur les Écoles normales que sur les écoles publiques, comme l'indiquent les articles suivants de la loi :

Art. 479. Les Écoles normales sont sous le contrôle du surintendant et sont régies par les règlements qui les concernent.

Art. 481. Les professeurs, les directeurs et les principaux des Écoles normales sont nommés ou destitués par le lieutenant-gouverneur en conseil, sur la recommandation du comité du conseil de l'instruction publique, catholique romain ou protestant, selon que ces nominations ou destitutions se rapportent aux Écoles normales catholiques romaines ou protestantes.

Art. 482. Les élèves sont admis dans une École normale sur l'ordre du secrétaire de la province, d'après un rapport du principal constatant qu'ils sont dans les conditions requises par les règlements

adoptés à cette fin par le comité du conseil de l'instruction publique de la croyance religieuse à laquelle appartient l'École normale.

Art. 484. Les Écoles normales catholiques donnent des brevets de capacité pour les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires complémentaires et les écoles primaires supérieures, (...) et le surintendant doit délivrer un brevet de capacité à tout élève d'une École normale qui a obtenu du principal qui la dirige, un certificat, constatant qu'il y a suivi avec succès un cours régulier d'études conformément aux règlements du comité catholique.

2. — *La juridiction des universités*

La Charte royale instituant l'Université Laval détermine comme suit les pouvoirs de celle-ci.

« Et nous par les présentes, pour nous, nos héritiers et successeurs, voulons, ordonnons et accordons que le dit Conseil de notre dite Université ait plein pouvoir et pleine autorité de rédiger et faire des Lois, Règles et Ordonnances touchant et concernant le bon gouvernement de la dite Université, les études, les leçons, les exercices, les degrés dans les arts et autres Facultés, et toutes les matières qui regardent ces choses ;

« Et que le dit Conseil universitaire ait pouvoir et liberté d'accorder et de conférer à tous les étudiants, qu'ils soient ou ne soient pas étudiants dans les dits Séminaire ou Université ou dans aucun autre Collège ou Séminaire dans notre dite Province qui sera affilié ou uni à la dite Université comme il y est pourvu ci-après, qui auront été trouvés dûment qualifiés suivant les Lois, Règles et Ordonnances susdites pour les recevoir, les degrés de Bachelier, Maître et Docteur dans les Arts et dans les autres Facultés ;

« Et que le dit Conseil universitaire ait par lui-même pouvoir et liberté de faire faire tous les exercices scolaires pour la collation de ces degrés de la manière qui sera déterminée par les Lois, Règles et Ordonnances susdites.

« Et nous, de plus, pour nous, nos héritiers et successeurs, voulons, ordonnons et accordons que le dit Conseil universitaire, pour les fins de notre présente Charte Royale, ait et possède le droit et le pouvoir d'affilier et d'unir à la dite Université un ou plusieurs des Collèges, Séminaires, établissements publics d'éducation de notre dite Province, suivant qu'il paraîtra convenable au dit Conseil, conformément néanmoins aux Lois, Règles et Ordonnances susdites. »

L'on ne saurait être apparemment plus explicite : il n'y a aucune limite au pouvoir de l'Université Laval de légiférer sur

l'enseignement « dans les arts et autres Facultés », aucune limite ni en termes de la matière même de cette législation qui peut porter sur « les études, les leçons, les exercices, les degrés . . . et toutes les matières qui regardent ces choses », ni en termes des institutions qui pourraient lui être soumises, car l'Université a le pouvoir de s'affilier tous les genres d'institutions scolaires, *y compris les « établissements publics d'éducation (dans la) Province »*.

Si explicite qu'elle soit, la Charte royale laisse cependant persister certaines ambiguïtés particulièrement importantes pour notre propos. Que faut-il entendre par les expressions « dans les arts et autres Facultés », qui définissent le « territoire » académique propre à l'université? Le sens de ces expressions est très clair si l'on ne considère que les fins ou les degrés auxquels l'enseignement soumis à la juridiction universitaire doit conduire : elles désignent alors tout l'enseignement qui conduit aux « degrés de bachelier, maître et docteur dans les arts et dans les autres Facultés ». Mais à quel niveau *commence* l'enseignement ainsi ordonné à des degrés universitaires? La tradition canadienne-française a toujours considéré jusqu'à maintenant que, dans les Facultés régulières, cet enseignement commençait, en principe, après le baccalauréat ès arts¹, mais que *dans les arts, il commençait dès les Éléments latins du cours classique*. C'est ce qui explique que la juridiction de nos universités françaises se soit étendue de fait à tout le cours classique et que, par l'intermédiaire de la Faculté des arts, elles en aient déterminé les programmes d'études et les examens.

Détail important : bien que la matière en soit définie par l'université, tous les examens requis au cours des études classiques pour l'obtention du baccalauréat ès arts ne sont pas nécessairement *universitaires*. La plupart de ces examens sont *collégiaux* : ils sont préparés et corrigés par le collège lui-même qui est réputé agir en l'occurrence comme substitut de l'université, celle-ci lui ayant délégué une part de son autorité. Mais l'université n'accorde pas ce privilège aux institutions non affiliées dont les élèves peuvent tout de même, dans certaines circons-

1. Bien qu'en fait beaucoup d'étudiants soient admis dans plusieurs Facultés sans baccalauréat, ainsi que nous l'avons montré au début de cet ouvrage.

tances, se préparer au baccalauréat, mais à titre d'étudiants *extra-collégiaux*, ce qui les oblige à venir passer à l'université même les matières dites *collégiales*, en plus des matières universitaires.

3. — *Les solutions possibles*

La juridiction du Comité catholique et celle des universités étant telles que nous venons de les décrire, on peut imaginer une multitude de solutions possibles au problème, entièrement nouveau dans notre milieu, que soulève la participation des écoles publiques et des Écoles normales à l'enseignement secondaire. Toutes les solutions imaginables peuvent toutefois se classer sous trois chefs selon l'orientation fondamentale qui les inspirerait.

Il y a d'abord les solutions qui tendraient à maintenir intacte l'autorité des deux organismes en cause ; mais puisque en sauvegardant l'autorité du Comité catholique sur les *écoles* publiques on dépouille nécessairement les universités d'une partie de leur autorité sur *l'enseignement* secondaire, ou vice-versa, ce type de solution donne lieu à deux orientations diamétralement opposées, l'une en faveur du Comité catholique, l'autre en faveur des universités. Par ailleurs, comme on pense fatalement à des solutions de juste milieu lorsque des solutions apparemment extrêmes s'opposent, à ces deux orientations s'en ajouterait une troisième qui tenterait de donner des satisfactions à la fois au Comité catholique et aux universités.

Avant de présenter notre propre option, nous dirons un mot des conséquences ou des implications propres à chacune de ces orientations, les seules théoriquement possibles.

a) *Le contrôle absolu du Comité catholique :*

Cette attitude prendrait pour acquis que le Comité catholique ne saurait sans déchoir renoncer au contrôle absolu de l'enseignement que dispensent les écoles publiques et les Écoles normales. Un contrôle académique ne pouvant être à la fois absolu et partagé avec quelqu'un d'autre, ni quant au programme des études ni quant aux diplômes qui les sanctionnent, une conséquence inévitable nous semble découler de cette prémisse : le Comité catholique devrait être investi du pouvoir réservé

jusqu'ici aux universités de décerner l'immatriculation classique et le baccalauréat en pédagogie qui devraient normalement sanctionner les enseignements que dispenseraient les écoles publiques et les Écoles normales. Il n'y a aucune impossibilité théorique à cela, car la Législature provinciale, qui peut créer des universités, pourrait tout aussi bien ajouter la capacité de décerner des diplômes universitaires à celle que le Comité catholique et le Département de l'Instruction publique possèdent déjà de décerner des certificats d'études primaires supérieures.

Cette intervention directe du Comité catholique dans le contrôle académique de l'enseignement secondaire se limiterait-elle pendant longtemps à l'immatriculation et au baccalauréat en pédagogie ? Il est probable que non. Déjà l'on peut prévoir, en effet, qu'en certains endroits l'enseignement latin-sciences ne se terminera pas à l'immatriculation, mais se prolongera jusqu'à la Rhétorique. Même s'il ne s'agissait là que de cas exceptionnels, la solution de principe que nous discutons en ce moment impliquerait logiquement que le Comité catholique étende sa juridiction aux examens de Rhétorique, donc de la première partie du baccalauréat ès arts. Et puisque la juridiction sur l'enseignement secondaire lui serait déjà reconnue aux niveaux inférieurs, l'on ne voit pas pourquoi il s'arrêterait à mi-chemin et n'obtiendrait pas que la même juridiction lui soit accordée pour le baccalauréat ès arts lui-même.

Il n'en porterait peut-être pas le nom, mais le Comité catholique et par lui le Département de l'Instruction publique seraient alors devenus une véritable *université d'État*, à laquelle s'intégreraient tout naturellement les écoles de type universitaire proprement dit que l'État administre déjà, l'École des hautes études commerciales, l'École des beaux-arts, le Conservatoire de musique, etc. . . . À la fois par le nombre des institutions et par le nombre des étudiants qui tomberaient sous sa juridiction, cette université d'État deviendrait vite la principale institution universitaire de la province.

On nous reprochera peut-être d'employer une expression trop forte en parlant d'université d'État pour désigner une institution contrôlée par le Comité catholique. Celui-ci serait à ce point distinct au moins du gouvernement, l'influence des évêques, en particulier, y serait assez forte pour qu'un enseigne-

ment secondaire et même universitaire soumis à sa juridiction ne puisse être appelé sans nuance un enseignement d'État.

Nous ne nions pas l'influence réelle du Comité catholique et, par lui, des évêques et de l'Église sur tout l'enseignement qui relève de sa compétence. Cette influence serait sans doute aussi grande advenant l'extension de sa juridiction à l'enseignement universitaire. Mais, à notre avis, *il ne s'agit vraiment que d'influence et non pas d'autorité formelle*. En effet, la loi de l'instruction publique est très claire sur ce point, le Conseil de l'Instruction publique et les comités, catholique et protestant, qui le composent, ont auprès du gouvernement une fonction exclusivement consultative. Il n'ont aucun rôle proprement législatif. Pour avoir force de loi, toutes leurs décisions doivent être approuvées par le lieutenant-gouverneur en Conseil. Il est vrai que cette approbation n'est à peu près jamais refusée. Mais il n'en demeure pas moins qu'elle est nécessaire. Et si, dans le passé, l'on a pu avoir l'impression que les directives du Comité catholique étaient impératives tant elles semblaient s'appliquer intégralement, cela tient sans doute à une sorte de parti-pris de bonne entente de la part des gouvernements comme du Comité catholique lui-même. Et comme il arrive ordinairement dans ce genre de situation, l'accord s'est maintenu, entre celui-ci et ceux-là, ou, plus exactement, les conflits n'ont pas affleuré à la surface grâce à la prudence habile de l'une des parties, celle qui ne détenait pas l'autorité formelle.

b) Le contrôle des universités :

Cette deuxième solution « extrémiste » concéderait aux universités le même type de contrôle sur l'enseignement classique dans les écoles publiques et dans les Écoles normales que sur l'enseignement dans les collèges affiliés. Il ne s'agirait évidemment que d'un contrôle académique portant sur les programmes d'études et les examens, « et sur toutes les matières qui regardent ces choses », pour employer les expressions de la Charte de Laval. Mais il impliquerait tout de même que ces institutions affilient leurs « sections classiques » aux universités.

À cette procédure, la loi de l'instruction publique pose évidemment des obstacles sérieux. Les corporations scolaires et, *a fortiori*, les Écoles normales ne pourraient s'affilier aux uni-

versités sans le consentement du Comité catholique et l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil. Ce consentement et cette approbation pourraient être *tacites* et se limiter à une sorte de tolérance analogue à celle qui a permis en plusieurs endroits l'établissement de sections classiques. Ils pourraient aussi être *explicites* : ils prendraient alors la forme soit d'une autorisation spéciale pour chaque cas d'espèce, soit d'une autorisation générale. Dans l'une et l'autre hypothèses, il faudrait probablement amender la loi de l'instruction publique ou, du moins, *déclarer* conforme à la loi l'interprétation à laquelle nous avons fait allusion que les Corporations scolaires et les Écoles normales ne sont pas tenues de restreindre leur enseignement aux cadres établis par le Comité catholique et qu'elles peuvent se soumettre, dans le cas spécial de l'enseignement classique, à d'autres autorités académiques reconnues telles que les universités.

c) *Contrôle mixte :*

Peut-être éviterait-on les difficultés d'un contrôle exercé exclusivement soit par le Comité catholique soit par les universités, si l'on pouvait trouver une formule de compromis qui permettrait aux deux autorités mises en cause de diriger *concurrentement* ou *conjointement* l'enseignement secondaire des écoles publiques et des Écoles normales. Trois modalités sont possibles d'une action de ce genre.

La *première* s'appuierait sur le fait qu'après tout le problème des juridictions ne se pose qu'en fonction des *diplômes* officiels et n'atteint l'enseignement lui-même que dans la mesure où il veut être sanctionné par un diplôme reconnu. La juridiction des universités sur l'enseignement secondaire, par exemple, ne signifie pas que seules les institutions reconnues par elles peuvent enseigner les *matières* qui figurent au programme du cours classique ; elle signifie simplement qu'on ne peut obtenir le *baccalauréat ès arts* ou l'*immatriculation* sans avoir passé les examens universitaires et que, pour être admis à ces examens, il faut avoir été accepté par les universités soit à titre d'élève régulier d'une institution affiliée, soit à titre d'élève extra-collégial. Dans cette perspective, un étudiant pourrait avoir suivi dans une école publique un cours assez semblable au cours classique pour qu'il ait autant de chances qu'un étudiant de

collège de passer avec succès les examens requis pour l'immatriculation ; il demanderait alors à l'Université de l'admettre comme candidat extracollégial et il obtiendrait de cette façon le diplôme qu'il désire et qui lui donnerait accès au collège en Belles-Lettres. De même, le normalien qui aurait suivi dans une École normale le programme du brevet A, qui coïncide approximativement avec celui du baccalauréat en pédagogie (de l'Université Laval), pourrait obtenir ce diplôme universitaire selon une procédure analogue. Dans les deux cas, il suffirait que les universités aient assez de *largeur de vue* pour reconnaître la scolarité faite par les étudiants dans les écoles publiques ou les Écoles normales comme équivalente à celle que l'on peut faire dans une institution dûment affiliée et reconnue.

Moyennant cette *largeur de vue* des universités, le Comité catholique garderait intacte son autorité sur les programmes et les examens en vigueur dans les écoles de son ressort. Pour permettre à ses étudiants de se présenter sans trop de risque aux examens universitaires de l'immatriculation ou du baccalauréat en pédagogie, il s'inspirerait du programme des universités dans l'élaboration de ses propres programmes. Mais les programmes suivis dans les écoles publiques et les Écoles normales serait formellement *les siens* ; au besoin, pour qu'il n'y ait aucun doute possible sur ce point et qu'en même temps les élèves ne souffrent pas trop préjudice de son autonomie, il adopterait de fait et substantiellement les programmes des universités mais il leur apporterait quelques modifications de détail de façon qu'ils deviennent ainsi bien à lui.

Par ailleurs, sauf peut-être les concessions implicites à la *largeur de vue* qu'exigerait d'elles une telle formule, les universités auraient aussi l'illusion de conserver intégralement leur juridiction sur les diplômes universitaires, puisque personne n'en obtiendrait sans avoir passé leurs examens.

Malgré l'apparente conciliation de tous les points de vue et de toutes les susceptibilités que cette procédure rend possible, il est bien évident cependant qu'elle ne tient compte que des institutions et des autorités concernées ; elle oublie celui-là même que les institutions doivent servir et non pas asservir, le principal intéressé à une coordination réelle de l'enseignement secondaire, *l'étudiant*. C'est lui qui fera les frais de cette solution

à un problème qui ne se pose pas à lui, mais aux organismes créées à son intention. C'est lui qui devra se soumettre à un régime de *double examen* au terme de ses études, à tous les risques qu'un tel régime comportera nécessairement.

Cette « injustice » à l'endroit des élèves est peut-être moins grave dans le cas des normaliens. En effet, le baccalauréat en pédagogie n'est pas du tout indispensable aux porteurs du brevet A d'enseignement ; pour eux il apparaît plutôt comme la consécration universitaire d'un cours qui possède déjà une signification propre et se suffit à lui-même. Pour les élèves des sections classiques des écoles publiques, l'immatriculation est, au contraire, absolument nécessaire parce qu'elle donne accès au cours secondaire du 2^e degré et que le cours secondaire du 1^{er} degré n'a pas de sens s'il ne débouche pas normalement sur celui du 2^e degré.

Mais une *deuxième modalité de compromis* pourrait, semble-t-il, pallier, en partie, à la difficulté que nous venons de souligner. Supposons que les universités décident que, dorénavant, l'immatriculation ne sera plus considérée comme un *diplôme de fin d'études* sanctionnant les études secondaires du 1^{er} cycle, mais simplement comme un certificat *d'admissibilité* aux études du 2^e cycle, les seules qui soient d'ailleurs, rigoureusement parlant, de la compétence universitaire. Ayant ainsi redonné à l'immatriculation son sens étymologique et réduit sa juridiction à des proportions plus conformes à son rôle propre, l'université se contenterait, dans l'avenir, de *contrôler l'admission* aux études secondaires du 2^e cycle.

S'inspirant d'une pratique très répandue dans les milieux anglophobes, elle « immatriculerait » sans autre formalité les candidats qui auraient subi avec succès l'examen de Versification des institutions « reconnues » par elle. Quant aux étudiants qui lui viendraient d'institutions « non-reconnues », elle vérifierait leur admissibilité en leur imposant son propre examen d'immatriculation.

Les institutions « reconnues » par l'université comprendraient évidemment les collèges classiques actuels qui lui sont affiliés et qui soumettent leurs élèves à son propre examen d'immatriculation. Ce qui est nouveau dans cette formule, c'est que les écoles publiques pourraient aussi être reconnues et leurs

« diplômés » de la section classique admis automatiquement au « collège ». En d'autres termes, les sections classiques des écoles publiques (mais non pas les Écoles normales, car elles se situent d'emblée au niveau « universitaire ») tomberaient intégralement sous la juridiction du Comité catholique qui en contrôlerait lui-même les programmes et les examens. Les universités n'interviendraient qu'au moment de l'admission en Belles-Lettres des candidats promus des écoles publiques. Celles-ci n'auraient pas à s'affilier aux universités ni à se soumettre à leurs programmes et à leurs examens ; *elles n'auraient qu'à se faire reconnaître* par elles.

À moins que cette reconnaissance ne soit automatique, auquel cas il ne s'agit plus d'un compromis, mais de la concession pure et simple du contrôle d'une partie de l'enseignement classique au Comité catholique, la formule que nous discutons équivaldrait manifestement à conférer, en fait, sinon en droit, aux universités le contrôle de tout l'enseignement classique dispensé dans les écoles publiques. Ce contrôle serait peut-être apparemment moins direct : il n'en serait pas moins réel, ni moins absolu et il risquerait d'être beaucoup plus fantaisiste et arbitraire qu'un contrôle par mode d'affiliation et d'examens universitaires. D'ailleurs, il ne supprimerait l'inconvénient du double examen que pour les étudiants des institutions reconnues, qui seraient plus ou moins nombreuses selon que les normes établies par les universités elles-mêmes seraient plus ou moins sévères.

Troisième modalité de compromis. Une autre façon de résoudre leur conflit de juridiction consisterait à intégrer, dans un organisme qui les transcende d'une certaine manière, les autorités concernées. C'est ainsi qu'on pourrait suggérer la formation d'un comité de coordination composé à la fois de représentants des universités et du Comité catholique. Un comité de ce genre aurait un avantage indéniable : il permettrait entre ses participants des relations suivies, alors qu'à l'heure actuelle, ces deux autorités agissent indépendamment l'une de l'autre, dans l'ignorance réciproque de leurs programmes et des objectifs qu'elles poursuivent, ce qui est probablement l'une des principales causes de l'absence de coordination dans notre système d'enseignement à tous ses niveaux.

Cependant, à moins que ce comité ne soit investi de tels pouvoirs qu'il devienne, à toutes fins pratiques, l'autorité suprême

dans tous les ordres de l'enseignement, l'on ne voit pas comment il résoudrait le problème que nous discutons. En effet, si les représentants qui le composeraient n'y pouvaient prendre aucune décision impérative sans avoir, au préalable, obtenu l'adhésion de l'organisme qui les auraient délégués, le comité n'aurait qu'une fonction purement consultative : peut-être même ne serait-il guère plus qu'un lieu de rencontre et de discussion des problèmes ; la question des juridictions demeurerait tout entière à résoudre. Si, par contre, les membres du comité agissaient à titre de mandataires habilités à prendre des décisions impératives liant le Comité catholique et les universités, du même coup ils constitueraient un organisme plus puissant qu'aucune des institutions qui les auraient mandatés. La création d'un organisme ainsi élevé au-dessus de tous les autres est logiquement impossible en vertu des seuls pouvoirs actuels du Comité catholique ou des universités. Elles ne pourrait être l'œuvre que de la Législature provinciale et elle transformerait essentiellement toute la hiérarchie actuelle de notre système scolaire.

4. — *Une solution de moindre mal*

Quel que soit l'angle sous lequel on l'envisage, il semble bien que la coordination de l'enseignement secondaire soit impossible, dans un régime comme le nôtre, sans modifications importantes au partage actuel des juridictions académiques entre le Comité catholique et les universités. D'autre part, ces modifications porteront nécessairement atteinte aux pouvoirs des autorités concernées soit aux dépens de l'une et au profit de l'autre, soit aux dépens des deux et au profit d'un organisme nouveau qui les intégrerait, mais en les dépassant et en les dominant.

Devant ces alternatives toute la question est de savoir laquelle serait plus conforme à l'esprit de notre système scolaire et plus adaptée aux exigences culturelles d'un enseignement secondaire authentique. Dans cette perspective, les considérations suivantes nous semblent importantes.

1° La coordination institutionnelle de l'enseignement secondaire n'exige point d'autre contrôle qu'académique. Elle n'implique aucunement la nécessité de contrôles administratifs ou financiers.

2° Les universités exercent depuis toujours dans notre milieu le contrôle académique de l'enseignement secondaire et, dans ce domaine, elles jouissent d'une sorte de droit de priorité.

3° Le contrôle des universités a toujours été, dans la pratique, et il sera de plus en plus, à l'Université Laval notamment, une œuvre d'étroite collaboration entre les universités et les collèges. Depuis que l'Université Laval a invité les supérieurs de ses maisons affiliées à faire partie du Conseil de la Faculté des arts, l'on peut même dire que les collèges participent directement à l'orientation et à la direction de l'enseignement secondaire soumis à la juridiction de l'université.

4° Au moins dans les débuts de leur participation à l'enseignement secondaire, les écoles publiques et les Écoles normales auraient tout intérêt à garder avec les universités et les collèges des contacts directs. De cette façon, des échanges pourraient être établis qui leur faciliteraient probablement la tâche difficile de créer chez elles le climat culturel propice à un genre de formation qui leur est moins familier qu'aux collèges et aux universités. L'expérience des sections classiques, dans le diocèse de Chicoutimi et ailleurs, a montré que ces échanges sont non seulement possibles, mais nécessaires, et qu'ils permettent aux élèves des écoles publiques de s'adapter plus facilement au collège après l'immatriculation.

5° Les collèges classiques eux-mêmes, à qui incombera la tâche délicate d'intégrer au groupe de leurs étudiants de Belles-Lettres les « finissants » des écoles publiques, auraient également intérêt à collaborer à l'orientation académique des nouvelles sections classiques. Déjà, à l'heure actuelle, cette collaboration est acquise dans les endroits où des sections classiques se sont instituées, le plus souvent grâce au concours du collège ou du séminaire le plus rapproché.

6° Si l'on en juge par l'attitude de celles qui ont organisé des sections classiques, non seulement les commissions scolaires ne s'opposeraient pas à l'intégration de leurs sections classiques au système régulier d'enseignement secondaire, mais elles veraient même dans cette intégration une sorte de garantie que leur propre enseignement classique ne serait pas inférieur à celui des collèges.

Des raisons de ce genre justifieraient-elles que le contrôle académique de l'enseignement secondaire dans les écoles publiques et les Écoles normales soit d'abord et formellement universitaire? Nous le croyons. Cette solution au problème de la coordination institutionnelle de l'enseignement secondaire impliquerait, il est vrai, que le Comité catholique et le Département de l'instruction publique exerce une autorité moins absolue sur les écoles publiques et les Écoles normales. Dans la conjoncture actuelle, une telle concession de leur part nous semble *un moindre mal* que l'étatisation progressive de l'enseignement secondaire qui découlerait de toute autre solution.

D'ailleurs, il ne faudrait pas exagérer la portée de cette concession. Elle ne signifierait certainement pas que le Comité catholique et le Département renoncent à toute *influence* sur l'orientation académique des sections classiques organisées par les commissions scolaires ou les Écoles normales. Le comité conjoint dont nous avons parlé et qui serait composé de représentants des universités et du Comité catholique permettrait à celui-ci d'exprimer le point de vue qui lui est propre sur les problèmes particuliers de l'enseignement classique dans les institutions publiques. Un tel comité à *caractère purement consultatif* ne pourrait constituer une solution adéquate au problème des juridictions académiques, comme nous l'avons montré. Cependant, dans le contexte d'une solution universitaire à ce problème, il deviendrait un rouage essentiel, parce qu'il assurerait les rencontres nécessaires entre les institutions appelées à participer à l'enseignement secondaire.

Selon quelle modalité s'exercerait formellement le contrôle des universités sur les sections classiques des écoles publiques et des Écoles normales? La plus simple et la plus pratique serait sans doute une affiliation analogue à celle des collèges classiques actuels. À l'Université Laval, cette procédure rendrait même possible une certaine représentation des écoles publiques et des Écoles normales au conseil de la Faculté des arts. En effet, puisque les supérieurs des collèges affiliés sont déjà appelés à faire partie de ce conseil, l'Université ne pourrait-elle pas adopter une politique analogue à l'égard des écoles publiques et des Écoles normales? Évidemment, il ne saurait être question d'inviter le directeur de toutes et chacune des institutions concernées ;

mais, tenant compte du fait qu'il existe déjà un directeur général des Écoles normales et de la possibilité qu'un inspecteur général des écoles secondaires publiques soit éventuellement nommé par le Comité catholique, ces deux officiers du département pourraient être considérés sur le même pied que les supérieurs des collèges et appelés à faire partie du conseil de la Faculté des arts.

Au contrôle purement formel des sections classiques par l'affiliation, les programmes et les examens universitaires, pourrait s'ajouter, non pas précisément un contrôle, mais un *service de direction générale des études* de la part du collège ou du séminaire local. Nous l'avons déjà souligné au cours de cet ouvrage, la participation plus étendue des écoles publiques à l'enseignement secondaire, si nécessaire qu'elle soit, à l'heure actuelle, ne devrait être entreprise qu'avec le minimum de risque « culturel ». Sous ce rapport, nos collèges classiques traditionnels, dont le réseau couvre toute la province, constituent, nous semble-t-il, une richesse qu'il serait absurde de ne pas exploiter. Et la meilleure façon d'en tirer parti, dans l'expérience des sections classiques, nous paraît être sans contredit d'assurer à celles-ci, de façon aussi immédiate que possible, le bénéfice de l'acquis du collège en matière d'enseignement classique.

CONCLUSION

Lorsque nous avons commencé à rédiger le texte qu'on vient de lire, nous ne pensions pas qu'il prendrait les proportions d'un cahier aussi volumineux. Il ne devait être qu'un article de revue. Malgré ses dimensions matérielles, il garde le caractère de ce qu'il était dans nos intentions premières, et, peut-être, de ce qu'il aurait dû demeurer.

Nous sommes le premier à reconnaître les insuffisances de notre exposé : ainsi, par exemple, il escamote le problème, délectable et très goûté, chez nous comme ailleurs, des fins essentielles et des moyens non moins essentiels, d'une véritable formation secondaire et « humaniste ». À peine avons-nous consacré à cette question primordiale quelques paragraphes épars, à l'occasion d'autres considérations en regard desquelles elle apparaissait comme secondaire. Cette « négligence » nous vaudra sans doute plusieurs mauvais points dans l'esprit de certains lecteurs. L'honnêteté nous force à dire que nous l'avons commise sans trop de remords.

Qu'aurions-nous ajouté à tout ce que l'on a dit et redit sur le sujet ? Les dissertations sur la « culture » et la « formation humaine » ont-elles jamais été autre chose que des dissertations ? Réalité vivante et mobile, la « culture » et l'« humanisme » existent d'abord dans les êtres et non pas dans les programmes et les cadres académiques. Essentiellement communication avec autrui, c'est dans une relation humaine et les attitudes qui la colorent qu'ils prennent forme, s'expriment et se renouvellent.

Eussions-nous tenté de soumettre à l'analyse un « phénomène » aussi complexe, notre étude aurait dû porter avant tout sur les êtres vivants, maître et élèves, qui participent à l'expérience d'« acculturation » en quoi consiste principalement un cours secondaire. Nous n'avions ni les moyens ni le loisir d'entreprendre une tâche de cette envergure.

Cependant, pour les institutions d'enseignement, il y a parfois des décisions à prendre qui ont toutes les apparences de

décisions majeures pour l'avenir de la « culture » dans le milieu auquel elles appartiennent. Ainsi, comment ne pas voir dans la différenciation de notre cours classique et la redistribution de ses cadres institutionnels, des décisions de ce genre ?

Sans aucun doute, la « culture » et l'« humanisme », les formes de leur existence et de leur évolution réelles dans les groupes humains, sont rarement la résultante *de décisions conscientes et réfléchies*. À vouloir les faire dépendre d'une analyse discursive, d'un acte de volonté délibérée, non seulement on s'illusionne sur la portée de son geste, mais surtout on risque de les falsifier et de les réduire à un académisme stérile.

C'est précisément pour que nos institutions d'enseignement secondaire ne s'inspirent pas exclusivement de la rhétorique traditionnelle sur la nature et les fins d'une véritable formation secondaire, que nous avons écrit ces pages en évitant autant que possible d'aborder, sous l'angle de la vieille querelle des « humanités », le problème d'orientation institutionnelle qui se pose actuellement à nos collèges et à nos écoles publiques. Nous avons choisi délibérément de l'aborder sous un angle plus sociologique, plus concret. De nos considérations trop sommaires, nous n'espérons qu'un résultat : en élargissant le débat aux dimensions de toutes les populations étudiantes, de toutes les classes sociales et de toutes les institutions qui y sont engagées, peut-être susciteront-elles des solutions plus souples, plus ouvertes aux adaptations toujours nécessaires aux conditions particulières de notre milieu.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

LA SIGNIFICATION ACADÉMIQUE DU COURS LATIN-SCIENCES.....	7
--	---

CHAPITRE PREMIER. — Le problème de l'enseignement « secondaire » dans la Province, en 1952-53.....	9
--	---

CHAPITRE II. — Une solution d'essai ; le cours latin-sciences.....	21
--	----

DEUXIÈME PARTIE

L'AVENIR INSTITUTIONNEL DU COURS LATIN-SCIENCES.....	43
--	----

CHAPITRE III. — La situation actuelle.....	47
--	----

CHAPITRE IV. — Le rôle des écoles publiques dans l'enseignement secondaire..	69
--	----

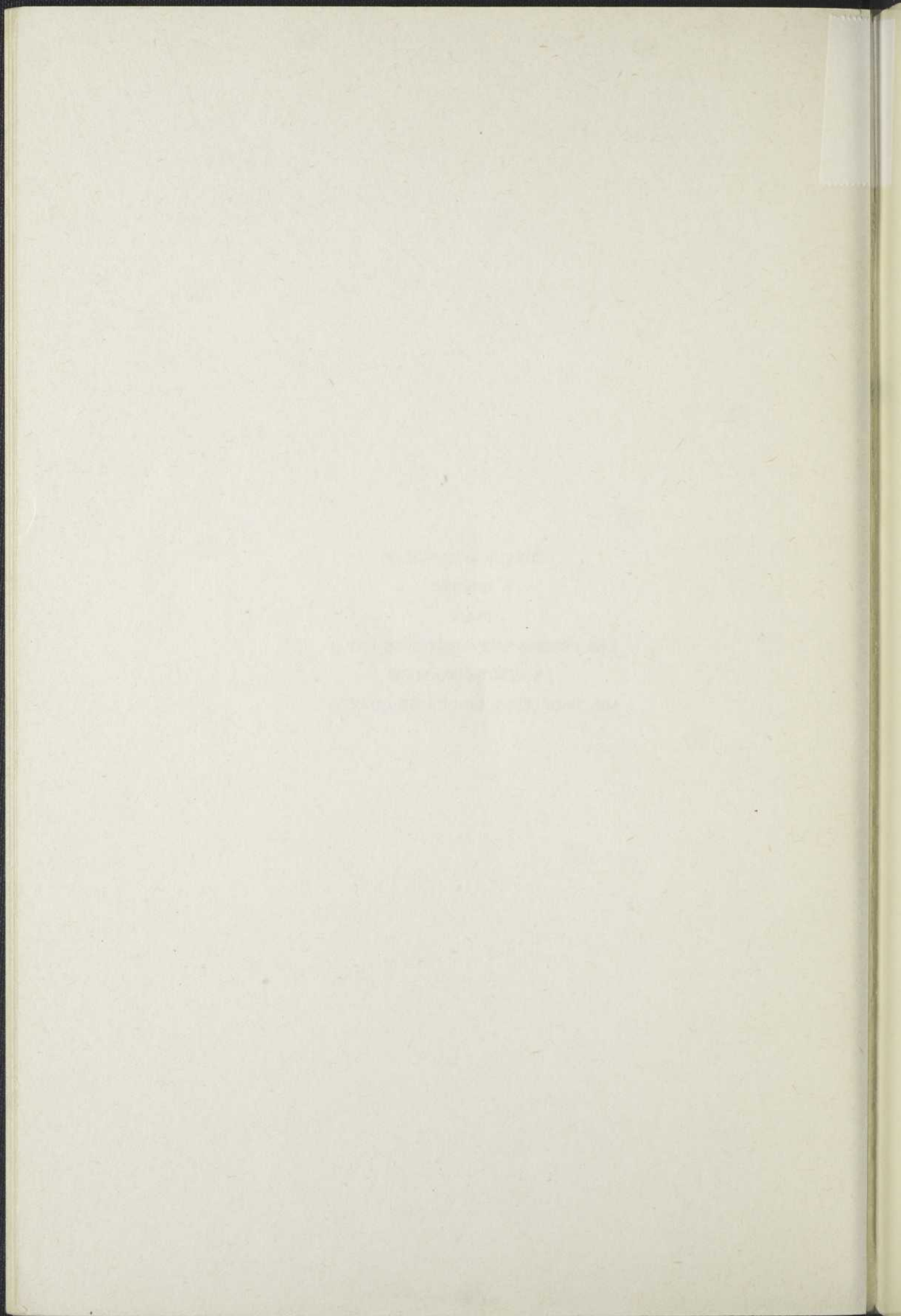
CHAPITRE V. — Le point de vue des collèges.....	86
---	----

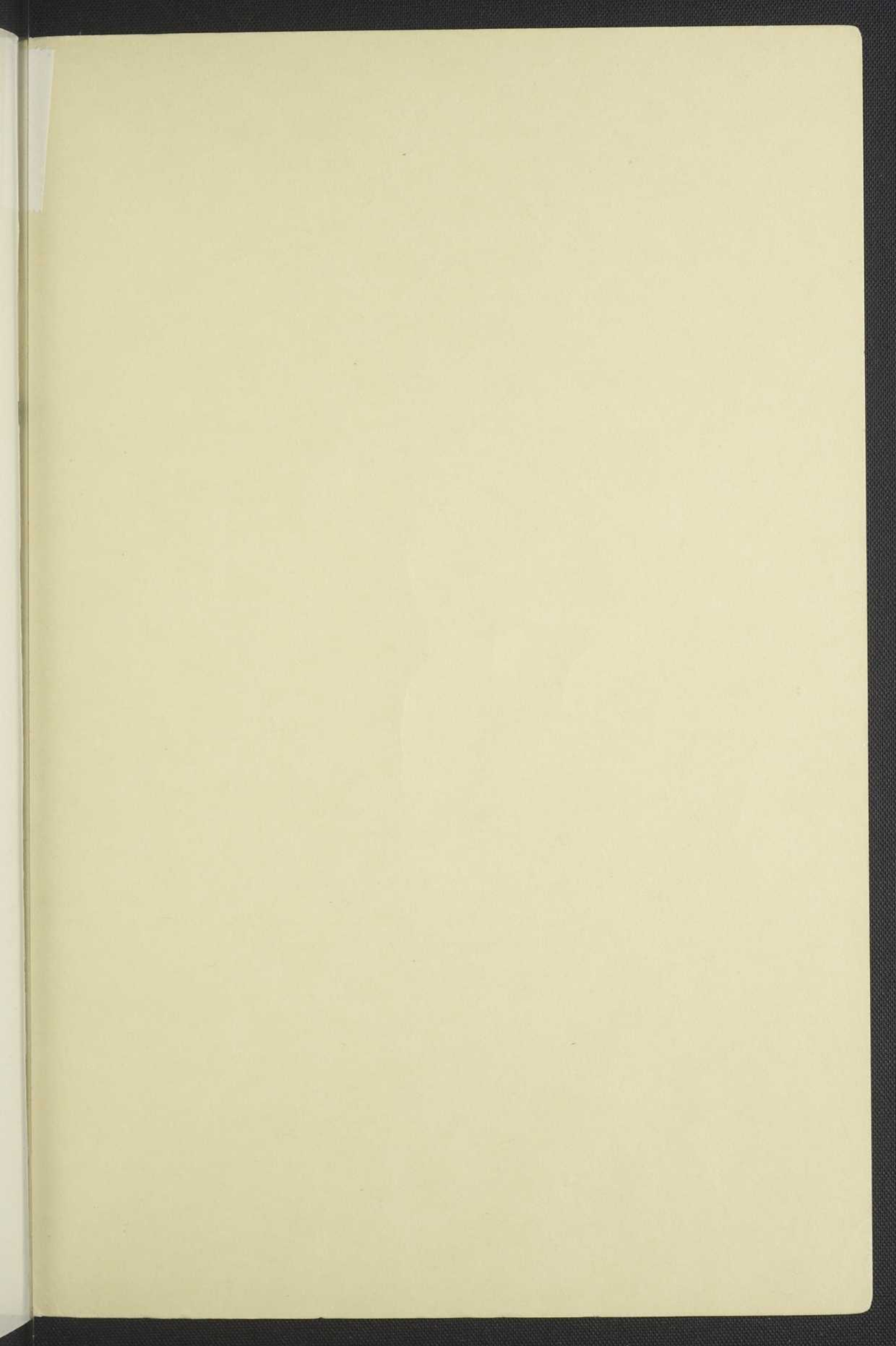
CHAPITRE VI. — Le rôle de l'Université dans l'enseignement secondaire.....	112
--	-----

CONCLUSION.....	139
-----------------	-----

THE HISTORY OF THE
CITY OF BOSTON
FROM THE FIRST SETTLEMENT
TO THE PRESENT TIME
BY
JOHN HUTCHINGS
OF THE BOSTON BAR
IN TWO VOLUMES
VOL. II.
BOSTON: PUBLISHED BY
J. B. ALLEN, 1825.

ACHEVER D'IMPRIMER
À QUÉBEC
POUR
LES PRESSES UNIVERSITAIRES LAVAL
LE VINGT-CINQ MARS
MIL NEUF CENT CINQUANTE-QUATRE.





BNQ



000 179 172

IMPRIMÉ AU CANADA
PRINTED IN CANADA