

NOS PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

Ducharme 23-4. 64 2.00

Imprimatur,

† J.-M. Rodericus

Card. VILLENEUVE, O.M.I

Archpus Quebecensis.

Quebeci, die 12^a nov. A.D. 1934.

*Tous Droits réservés,
Canada, 1935.*

Mgr CAMILLE ROY

**NOS
PROBLÈMES
D'ENSEIGNEMENT**

Document
social

DOCUMENTS



SOCIAUX

ÉDITIONS ALBERT LEVESQUE

AUX LECTEURS

Depuis plus de trente ans, nous suivons de fort près le mouvement des études classiques et universitaires dans notre Province de Québec; nous y avons été mêlé.

Nous avons depuis trente ans, dans des études successives que suggérait l'occasion, indiqué des progrès accomplis, signalé des réformes à faire, posé des problèmes à résoudre. Nos observations et nos critiques n'étaient, d'ailleurs, que l'écho assez fidèle des préoccupations de nos collègues dans l'enseignement.

Les circonstances, des obstacles souvent plus forts que les hommes, ont empêché bien des projets, bien des progrès par tous désirés, de se réaliser. Mais plus que jamais, semble-t-il, l'on fait effort pour améliorer les programmes et les méthodes.

Nous groupons ici nos propos pédagogiques, des pages dont les premières remontent à 1906,

pour qu'elles servent à l'histoire de notre enseignement secondaire et supérieur. Elles traitent de questions encore actuelles, et elles témoignent à leur façon que ce n'est pas d'aujourd'hui que date, en cette Province, le souci nécessaire des réformes.

Il y a bien telles observations faites au cours de ces études successives qu'il n'y aurait plus lieu de faire aujourd'hui : nous les avons ici maintenues parce qu'elles appartiennent à l'histoire de notre pédagogie. Elles sont un document.

Nous avons dû plus d'une fois dans ces études revenir sur les mêmes projets de réforme ou refaire certains plaidoyers. Ces répétitions ou ces instances ont été elles aussi maintenues. Elles sont elles aussi un témoignage.

C. R.



LE CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE 1906

Le baccalauréat. — Nationalisation, utilitarisme et formation classique. — Nécessité d'une École Normale Supérieure.

LE 22 juin 1906 s'ouvrait à Québec, dans les salles de l'Université Laval, un congrès des professeurs de l'enseignement secondaire. Près de quatre-vingts ecclésiastiques, venus de tous les collèges et petits séminaires de la province, assistaient à ces réunions et prirent part aux délibérations du congrès.

Nous ne voulons pas résumer ici l'œuvre des congressistes, ni énumérer leurs conclusions. Aussi bien, cette œuvre, du moins l'œuvre la meilleure et la plus féconde consiste-t-elle dans l'échange des idées, dans la discussion pacifique des méthodes plus encore que dans la rédaction officielle des

décisions du conseil des supérieurs. Les conversations, les renseignements mutuels, les observations émises au hasard des délibérations, les rencontres ou les oppositions d'idées et de sentiments, tout cela stimule l'ardeur des maîtres, renouvelle leurs énergies, agrandit leurs horizons beaucoup plus tôt que le vote final qui modifie un règlement, rejette une proposition ou consacre une réforme.

Les questions étudiées pendant les séances du mois de juin se rattachaient trop exclusivement — on l'a, du reste, constaté et reconnu — à la discipline des examens et à la rédaction littérale du programme des études. Les questions purement pédagogiques, et celles qui regardent l'éducation proprement dite, ne figuraient pas dans une assez large mesure au chapitre des discussions. Mais ajoutons aussitôt que les mouvements, les variations de la discussion elle-même ont bien vite fait de corriger cette lacune, et inévitablement les questions de méthodes et d'enseignement sont sans cesse revenues, dans les différents comités, sur le tapis des tables présidentielles. Chemin faisant ont été soulevés et remués quelques-uns des problèmes les plus graves qui intéressent l'enseignement des sciences et des lettres classiques.

Le travail des élèves a été particulièrement l'objet des attentions des congrès, et c'est pour l'aiguillonner davantage qu'il a été décidé que les bacheliers de rhétorique, exposés souvent à s'endormir sur leurs lauriers, ne pourront avoir droit au diplôme de bachelier ès lettres que s'ils obtiennent, au deuxième examen, en Physique, non plus seulement le tiers, mais la moitié des points sur l'ensemble de cet examen.

D'autre part, le congrès a porté au programme des deux examens de rhétorique et de philosophie les cours de religion qui sont donnés aux élèves pendant les quatre dernières années des études classiques. Et il a également inscrit au programme du premier examen du baccalauréat l'histoire de la littérature canadienne. Cette dernière décision du congrès est un grand pas fait vers ce que l'on appelle, d'un mot dont on abuse quelquefois, la *nationalisation* de notre enseignement.

Au surplus, il a été beaucoup question de nationalisation au dernier congrès. Et il était évident que nos éducateurs ne perdent pas de vue que ce sont de jeunes Canadiens qu'ils ont à former, et que c'est pour la vie canadienne qu'ils les doivent préparer. Il a été surtout facilement admis que notre enseignement secondaire sera plus national, c'est-à-dire plus adapté aux préoccupations de l'esprit canadien, le jour où nos professeurs, mieux

ouillés qu'ils ne le sont encore aujourd'hui, seront en mesure de nous faire eux-mêmes les manuels classiques, et plus spécialement les manuels d'histoire et de géographie dont nos élèves ont besoin. Des vœux particulièrement pressants ont été émis à ce sujet, et nous espérons qu'ils seront vite réalisés.

* * *

Mais qu'on ne s'y trompe pas, nationaliser notre enseignement secondaire ne veut pas dire le bouleverser, en déplacer les bases traditionnelles, ou le détruire. Cet enseignement doit rester classique, c'est-à-dire initier largement l'esprit à la pensée et aux lettres anciennes, et donner à l'âme des enfants une culture intellectuelle, non pas tout à fait, mais suffisamment désintéressée. Nos collèges classiques ne peuvent pas devenir des institutions hybrides où les sciences industrielles et commerciales absorberaient la meilleure part de l'attention des enfants et des jeunes gens. Non pas que nous voulions insinuer que la jeunesse canadienne-française doive s'abstenir de ces études pratiques ou les abandonner à nos compatriotes anglais: nous reconnaissons volontiers qu'on ne l'a pas jusqu'ici assez dirigée du côté de ces études; nous concéderons même sans peine que nous ne

nous sommes pas assez préoccupés de fonder des écoles de commerce et d'industrie.

Mais nos collègues classiques ne peuvent pas ne pas donner un enseignement qui soit à base de langues et de littératures classiques. Il nous faut des industriels, des ingénieurs, des commerçants: il nous faut aussi des esprits qui soient vraiment cultivés, qui se soient affinés au contact habituel des chefs-d'œuvre de la pensée humaine. L'expérience a démontré que nos collègues classiques ont formé dans ce pays une élite qui assure à la race canadienne-française certaines supériorités dont nous sommes fiers; n'allons pas compromettre une œuvre si bonne, par de hasardeuses et problématiques entreprises. La province de Québec est riche de vertus intellectuelles; celles-ci ont leur prix, qui ne s'estime pas toujours au poids de l'or, mais elles doivent quand même être l'objet d'une incessante culture pour qu'elles ne cessent pas de contribuer à nos particulières destinées.

Certes, aujourd'hui plus que jamais, il faut que les Canadiens français sortent de leurs passives et platoniques habitudes; il faut qu'ils sachent être pratiques, exercer autre chose que leur virtuosité, et qu'ils oublient de temps en temps qu'ils sont nés sur l'acropole. Il est donc nécessaire de les orienter vers les études scientifiques, et de les préparer à lutter avec les Anglais sur tous les

terrains de la vie économique. La richesse nationale, celle-là qui sonne et qui brille, nous est aussi nécessaire que l'autre: même elle doit être comme le fondement solide sur lequel nous pourrons ici édifier sûrement la supériorité artistique de l'âme française. Outillons-nous donc, puisqu'il le faut; fondons des écoles de hautes études pratiques; que nos gouvernements suppléent à l'initiative privée qui manque de ressources; développons même dans ce sens utilitaire l'enseignement de nos universités, mais ne demandons pas, comme on l'a fait quelquefois, à nos collèges classiques et à nos petits séminaires de se transformer en usines où l'on prépare les apprentis de tous les métiers. Pour avoir voulu faire des jeunes gens propres à tout, nous n'en ferions pas dont l'esprit fût suffisamment initié au culte de l'art, et à la pratique et au manie-
ment des idées.

* * *

Au reste, notre système d'enseignement classique est le produit de longues et sages expériences. La France, qui nous l'a donné, en a soigneusement conservé le type parmi les formes si compliquées d'enseignement secondaire dont elle s'est payé le luxe il y a quelques années. Et c'est pourquoi nous n'avons pas bien compris le reproche que nous adressait récemment un sociologue français dont le livre a beaucoup de succès auprès d'un

grand nombre de lecteurs canadiens. M. André Siegfried a trouvé que nous avons ici un respect exagéré pour les langues mortes¹. Si par là cet écrivain, qui est doublé d'un observateur sagace, veut entendre que nous avons ici trop de collèges classiques et pas assez d'écoles d'enseignement secondaire industriel ou commercial, nous sommes bien prêt d'être d'accord avec lui; si, au contraire, il déclare par là que nous consacrons trop de temps dans nos collèges et petits séminaires à l'enseignement du grec et du latin, nous pourrions lui répondre facilement que le programme de nos études classiques est calqué sur le programme des études classiques françaises, sur celles-là qui pré-existaient à la réforme de 1902, et que l'on a maintenues dans l'un des cycles de l'organisation nouvelle. Même dans un grand nombre de nos collèges ayant double cours, commercial et classique, l'on fait moins de langues mortes qu'on en faisait en France avant 1902, et que l'on en fait encore dans le cycle actuel qui continue l'enseignement traditionnel français.

Quant à la question de savoir s'il peut y avoir une autre forme vraiment équivalente de la culture classique, il serait téméraire de la trancher d'un coup de plume; et à coup sûr, l'on peut penser que cette autre forme ne saurait être celle qui

1. *Le Canada, les deux races* (1906), p. 120.

diminuerait, au profit des études techniques, la culture artistique et philosophique de l'esprit.

* * *

Qu'on se rassure, cependant. Si nous voulons garder notre enseignement classique, nous ne voulons pas qu'il se cristallise dans la routine. Tout changement n'est pas un progrès, mais le progrès se manifeste souvent par le changement. Vie et mouvement sont à peu près synonymes, et l'on veut que notre enseignement classique soit vivant: et c'est précisément pour lui assurer cette vie et pour la décupler que sont institués nos congrès. Nous ne pensons pas que les directeurs de nos collèges veuillent mettre sous le couvert de la prudence professionnelle ce qui ne serait qu'hésitations stériles et apathie coupable.

Or, il y a deux questions essentielles auxquelles se trouve lié tout le progrès de notre enseignement secondaire, et qui ont été plusieurs fois agitées, non pas officiellement, mais officieusement, — et, malgré cela, nous l'espérons, non inutilement — dans plus d'un groupe de congressistes: c'est la question de la formation des professeurs, et celle du renouvellement ou perfectionnement des méthodes. Celle-ci est même subordonnée à celle-là: attendu qu'il est malaisé de persuader de l'opportunité ou de la supériorité de telle ou telle méthode

un esprit qui par sa formation est resté étranger à ces méthodes, et qui pour cela serait assez embarrassé de les pratiquer. On se heurte alors à des résistances invincibles.

Par la force des choses, d'abord, et peut-être par indifférence ensuite, on n'a pu donner, chez nous, à la formation des maîtres toute l'attention qu'elle requiert. Nous avons longtemps vécu sur nos seules traditions, et des générations de professeurs se sont successivement passé le flambeau, sans qu'on ait pu le raviver à une autre lumière, au foyer d'une autre vie intellectuelle plus ardente et plus intense. Cela est dû surtout aux conditions d'existence matérielle, plutôt précaire, de nos collègues et petits séminaires. Car, quoi qu'en dise M. Siegfried, qui a cru, en parcourant les corridors de nos maisons, y constater que nous vivons "en plein dans le grand courant des richesses romaines", nos collègues sont plutôt indigents; et s'il arrive que ces maisons sont neuves de vingt ou cinquante ans, c'est qu'elles sont jeunes, occupées à s'établir, et elles ne sont pas pour cela luxueuses. Si on ne pratique pas assez ici le procédé de François 1er qui commençait par bâtir en hommes, et si l'on consacre aux murs des édifices des sommes qui ne profitent pas à l'esprit, c'est qu'il faut bien s'abriter dans ce pays du Canada; et d'ordinaire on l'a fait avec une suffisante modestie.

Aujourd'hui, pourtant, la question de la formation des professeurs se pose avec une insistance plus impérieuse. Pourquoi ne serait-elle pas la première inscrite au programme du prochain congrès ? Cette question est, d'ailleurs, assez difficile à résoudre. Nous souffrons de la non-existence d'une École normale supérieure où se pourraient préparer nos maîtres. Nous avons bien eu à Québec et à Montréal des essais d'enseignement supérieur des lettres; mais ces cours publics, où l'élève ne collabore pas assez avec le professeur, ne peuvent constituer un entraînement suffisant. Ils peuvent être agréables à la galerie ou au parterre, mais démontrent surtout que ces entreprises sont plus coûteuses qu'efficaces, et qu'il vaudrait mieux employer les sommes qu'on y consacre à faire préparer en pays étrangers des jeunes gens canadiens qui feraient ensuite bénéficier les lettres et les sciences canadiennes de leur travail et de leur formation.

Car, il faut bien le reconnaître, aussi longtemps que nous ne pourrons créer ici une Faculté des lettres, ou une École normale supérieure, c'est vers les universités étrangères qu'il faudra tourner les yeux et diriger les futurs professeurs. On l'a fait pour la philosophie et la théologie; pourquoi ne le ferait-on pas aussi volontiers pour les lettres et les

sciences ? Et puisque l'on envoie à Rome tant de jeunes futurs maîtres, pourquoi n'en dirigerait-on pas aussi assidûment vers Paris, Lille ou Lyon ? Le courant est établi, d'ailleurs, et déjà, entre nos maisons d'enseignement secondaire et Paris. Et plus d'une fois nos jeunes ecclésiastiques sont allés chercher à l'École des Carmes (Institut Catholique) la science et la formation pédagogique. Mais ce courant pourrait être plus continu; et l'on pourrait avec plus d'ampleur le développer et l'agrandir.

L'Institut Catholique de Paris n'est-il pas, en effet, le centre naturel et fort bien organisé où se pourraient former nos professeurs ? Il a tant fait pour le relèvement des petits séminaires français, et pour assurer quelque prestige aux professeurs de l'enseignement libre. Sans doute, et nous le savons bien pour l'avoir tant de fois entendu dire, Paris est un centre de vie intellectuelle, où les esprits peuvent être en péril. Mais sans doute aussi, et nous le savons pour y avoir longtemps vécu, on s'exagère parfois ici outre mesure ce péril, et l'on ignore trop quelles influences bonnes et éminemment salutaires viennent contrebalancer, même à Paris, l'action des influences dangereuses. À mille lieues de distance, on aperçoit le mal qui est plus visible et plus remuant, et on ne

tient pas assez compte du bien qui fait moins de bruit, et des sollicitudes sulpiciennes qui enveloppent la vie de l'étudiant des Carmes.

Il ne faudrait pas, sous le prétexte d'une excessive prudence, risquer faire tomber dans une anémie déprimante l'enseignement classique de nos collèges et petits séminaires canadiens. Ce danger d'épuisement pourrait être aussi réel que le danger parisien, et il serait plus grave le jour où l'on nous reprocherait de n'avoir pas suffisamment perfectionné notre outillage et nos méthodes. Au reste, pourquoi ne pas l'ajouter, nous aurons de plus en plus besoin, même, et surtout peut-être, dans notre clergé, de maîtres à qui une formation spéciale assure le prestige qui s'attache aux œuvres de la parole et de la plume. Il est excellent d'avoir la tête pleine de bons principes; mais dans ce temps de luttes et de discussions il est presque aussi nécessaire de savoir exprimer ses idées, et de leur donner une forme qui les fasse vivre, qui les féconde et les multiplie.

C'est donc avec raison que l'attention de nos éducateurs est particulièrement préoccupée aujourd'hui de ce problème capital de l'enseignement classique, et nul doute qu'il recevra bientôt une solution satisfaisante. La formation plus complète des maîtres entraînera comme un corollaire

inévitable le progrès incessant des méthodes; et nos collèges et petits séminaires continueront alors à exercer, dans la plus grande mesure possible, l'influence sociale si heureuse dont nous leur sommes redevables.

Juillet 1906.





LE CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE 1917

L'esprit du Congrès. — La question des vocations; celles de l'enseignement de la physique, de l'histoire et du français.

UN congrès de l'enseignement secondaire a été tenu, les 20 et 21 juin 1917, au Séminaire de Québec. Ce congrès de 1917, moins solennel et moins chargé de séances extraordinaires que celui de 1914, n'en sera pas moins fructueux. Il réunit pendant deux jours plus de cent trente congressistes, et ces deux jours furent employés à la discussion des questions soumises aux membres des différentes commissions.

Il faut d'abord féliciter nos professeurs des petits séminaires et des collèges d'être venus si nombreux à ces réunions laborieuses. Au lendemain même de la sortie des classes, plusieurs auraient

mieux aimé prendre le légitime repos des vacances; on a généreusement sacrifié ce désir, pour prendre part aux discussions pédagogiques que l'on savait être utiles à l'œuvre d'éducation qui est chère à tous. Et l'on est donc venu de tous les points de la province; tous les collègues affiliés et agrégés de l'Université Laval ont été largement représentés. Il nous a été particulièrement agréable de saluer parmi les congressistes nos nouveaux collègues du Collège apostolique de Saint-Alexandre-de-la-Gatineau et du Petit Séminaire de Mont-Laurier, affiliés depuis le dernier congrès.

Les congrès qui réunissent périodiquement, tous les trois ans, en assemblée délibérante, les professeurs de nos maisons d'enseignement classique ne contribuent pas peu à maintenir entre ces professeurs, outre une louable émulation, l'union des volontés, le commun désir de procurer à leurs élèves une éducation très haute, qui s'inspire d'un même idéal. Non pas que ces congrès aient pour but de créer entre toutes les maisons l'uniformité de méthode ou de direction qui paralyse les nécessaires initiatives. L'Université ne songe pas à procurer cette uniformité. Elle détermine sans doute un programme unique d'examen pour l'obtention des diplômes du baccalauréat; mais ce programme peut être suivi selon des méthodes différentes, avec des manuels variables, jugés les meilleurs dans cha-

que maison; ce programme ne représente, d'ailleurs, qu'un minimum de connaissances, suffisamment étendu sans doute, mais au delà ou en dehors duquel peuvent s'exercer encore le zèle et l'habileté des maîtres. Les congrès permettent seulement aux professeurs de nos petits séminaires et collègues d'échanger leurs vues, de mettre en commun leur expérience pédagogique, de discuter la valeur de leurs méthodes, et de les confronter avec les principes les plus sûrs, avec les données les plus certaines de la science de l'éducation. On y gagne toujours à savoir ce qui se fait ailleurs; il est rare qu'on ne puisse, dans cette confrontation des procédés et des résultats, emprunter à son voisin des renseignements précieux. Le congrès de 1917 aura été, à ce point de vue, pour nos professeurs, une occasion utile, nécessaire, de s'informer, d'apprendre, de s'éclairer.

Disons tout de suite que tous nos congressistes y ont mis la meilleure bonne volonté, et le meilleur esprit. Dès l'ouverture du Congrès, après la messe qui fut dite par Son Eminence le Cardinal Bégin, archevêque de Québec, M. l'abbé P.-J.-A. Lefebvre, ancien supérieur et professeur de philosophie au Séminaire de Sherbrooke, définit, dans une substantielle allocution, l'esprit même de notre apostolat éducateur. Il rappela à ses confrères et collègues ce que doit être le prêtre chargé de for-

mer les jeunes gens, quelles vertus et quels exemples il lui faut mettre dans sa vie. Il doit être l'imitateur du Maître divin, du Christ, afin que ses élèves puissent, sans danger de s'égarer, l'imiter lui-même. Aperçu dans cette lumière supérieure, le rôle de l'éducateur est singulièrement beau, et il comporte de graves devoirs. Mgr Pelletier, recteur de l'Université, en souhaitant la bienvenue aux supérieurs et professeurs de nos collèges, souligna lui-même toute l'importance qu'il y avait à mettre dans nos délibérations cette conception chrétienne et sacerdotale de notre ministère. C'est donc avec une conscience renouvelée de leurs hautes obligations que les congressistes commencèrent et accomplirent leur travail.

* * *

Quatre commissions avaient été instituées pour diviser et ordonner la besogne du Congrès : les commissions des vocations, de l'enseignement de la physique, de l'enseignement de l'histoire, et de l'enseignement du français dans les classes de grammaire.

La question des vocations avait été mise au premier plan : elle fut étudiée en séance plénière des congressistes. Il ne faut pas s'étonner de l'importance capitale qu'on lui a attribuée. Si nos petits séminaires et collèges sont bien — pour leur appli-

quer un mot de saint Grégoire de Nazianze. — “des laboratoires où se fait la science”, ils sont aussi, et par dessus tout, des foyers où s’élabore et se prépare la vie. C’est en vue de leur avenir que nos élèves viennent faire leurs études classiques. Et l’avenir le plus grave, le plus chargé de responsabilités, et qu’il faut donc préparer avec le plus grand soin et le zèle le plus délicat, c’est l’avenir de nos futurs prêtres, de ceux que la Providence a élus pour le sacerdoce. Nos éducateurs doivent s’en préoccuper. Nos maisons d’enseignement classique sont les pépinières du recrutement sacerdotal. S’il est nécessaire de former pour le monde ceux-là de nos jeunes gens qui viennent se préparer à l’une ou l’autre des carrières du monde, il est bien nécessaire, et surtout plus difficile, de préparer pour la vie spirituelle du prêtre, et pour les vertus exceptionnelles, ceux qui se destinent à l’état ecclésiastique.

Le devoir des prêtres éducateurs est évidemment de bien discerner, d’abord, et de bien cultiver ensuite les vocations sacerdotales ou religieuses. Non seulement les confesseurs et les directeurs de conscience, mais tous les professeurs peuvent avoir une influence certaine sur les vocations des enfants qui leur sont confiés, et il a paru utile de rappeler à tous à l’occasion du congrès, cette part de leur ministère d’éducateurs. Y avons-nous toujours

assez songé? Ou du moins, y avons-nous toujours apporté le zèle et les lumières nécessaires? M. l'abbé Camirand, du Séminaire de Nicolet, président de la Commission, a justement fait observer, dès le commencement de la discussion, qu'il n'y a pas assez d'ouvriers dans la vigne du Seigneur : il n'y en a pas assez ni en d'autres pays, ni chez nous. Et cela ne provient-il pas de ce que, chez nous, comme ailleurs, il y a des vocations qui se perdent?

La commission a soigneusement étudié les moyens de créer dans chaque maison d'enseignement secondaire un milieu favorable à l'éclosion et à l'épanouissement des vocations sacerdotales; elle a rappelé les moyens d'entretenir chez nos jeunes gens l'estime de l'apostolat, l'admiration qu'ils doivent garder pour les sublimes fonctions du prêtre. L'art d'affermir les vertus, de les faire grandir et se multiplier; le soin qu'il faut apporter à rechercher les vocations qui s'ignorent, la prudence avec laquelle il faut cultiver les vocations que l'on croit réelles, le danger d'entraîner au sacerdoce des jeunes gens qui n'y sont pas appelés: voilà autant de questions, de points de vue sur lesquels on a particulièrement insisté. De la discussion très abondante qui a été faite, ont jailli des lumières qui serviront sûrement à guider nos éducateurs.

La deuxième commission s'est occupée de l'enseignement des sciences physiques. Ce fut la commission la plus agitée, la plus capable de passions pédagogiques. Les membres de la commission ne s'entendaient pas toujours sur les choses, et peut-être aussi sur les mots. Des méthodes différentes ont été opposées, et des réformes ont été demandées. On s'est appliqué surtout à montrer que l'enseignement des sciences physiques, bien qu'élémentaire encore dans nos programmes classiques, doit y viser davantage à former chez les élèves ce que l'on appelle l' "esprit scientifique". L'on veut intéresser l'esprit plus que la mémoire à l'étude des phénomènes, et faire de l'étude de la physique un moyen de délier sûrement, d'assouplir, de stimuler, de "former" l'intelligence des jeunes gens. Il y a une formation scientifique, comme il y a une formation littéraire; l'une et l'autre ne peuvent s'obtenir par de simples études de manuels ou par des méthodes purement mnémoniques; elles supposent l'une et l'autre le travail plus personnel de l'élève, celui-là surtout qu'exige le "devoir". Il faudrait des "devoirs" en sciences comme en lettres, et c'est un point sur lequel on a insisté. Notre enseignement scientifique, comme bien d'autres, laisse trop passive l'attention des élèves. Il est victime de méthodes trop primaires,

trop commodes et pour le professeur et pour les élèves.

On a aussi demandé des modifications dans la rédaction du programme d'examen. Le programme, sans doute, est une chose, et l'enseignement en est une autre. L'enseignement peut être excellent avec un programme mal rédigé. Mais il faut souhaiter toujours que le programme lui-même soit le plus possible méthodique, logique, suggestif et qu'il invite davantage l'élève à la synthèse et à l'initiative personnelle de l'esprit; et la commission a émis le vœu que notre programme de physique, convenable dans l'ensemble, soit retouché dans quelques-unes de ses parties. Messieurs les Supérieurs ont chargé le Comité permanent de former une commission qui s'occupe de cette réforme.

La commission d'histoire a travaillé avec plus de calme. Ses délibérations seront sans doute quand même utiles.

L'histoire est souvent considérée, dans le cours des études de lettres, comme une matière secondaire; elle n'en a pas moins une importance de premier ordre. C'est avec les faits, et les souvenirs et les leçons de l'histoire que l'élève féconde ses idées, et très souvent les soutient. La science du passé supplée à l'expérience qu'il n'a pas. C'est sur les faits, les événements, les leçons de l'histoire qu'il édifie ses convictions. Celles-ci seront, en grande

partie, ce que les auront faites les classes d'histoire. De là la nécessité, pour le professeur, de former, par l'appréciation qu'il doit faire des hommes et des choses, la conscience intellectuelle et morale de ses élèves, de n'omettre, par conséquent, aucune occasion de leur apprendre à juger les événements, à évaluer selon des principes justes, et conformément aux données de la philosophie chrétienne, les multiples manifestations de la vie des peuples. Il ne doit pas oublier que la Providence exerce sur le monde une action certaine, et qu'à travers les desseins de la politique des hommes il est possible d'apercevoir les desseins supérieurs de la politique de Dieu. Pas plus que Bossuet ou Joseph de Maistre, il ne dédaignera de rechercher jusque dans le plan supérieur des volontés divines les causes des grandes révolutions de l'histoire, et il habituera ainsi ses élèves à ne pas regarder en spectateurs indifférents ou en philosophes païens les spectacles du monde et les actions de l'humanité. C'est à préciser ces graves devoirs du professeur que la commission s'est d'abord employée.

Mais il faut aussi enseigner l'histoire suivant des méthodes qui la fassent bien comprendre, et ce fut sur cet autre aspect de la question que les membres de la commission ont accumulé le plus de paroles et le plus d'observations. L'histoire peut facilement devenir dans les classes une matière négligée ou

une matière encombrante; elle ne doit être ni l'une ni l'autre. Il faut donc éviter les leçons trop sommaires, et aussi les manuels trop volumineux. On sait quelles proportions ont prises depuis quelques années les manuels d'histoire et comme l'on s'en plaint maintenant en France d'où ils nous viennent encore. Nous ne devons pas tomber dans ces erreurs de mesure, et il faut à la fois adopter les meilleures méthodes d'enseignement, et aussi les manuels les plus efficaces.

La surabondance même du texte du manuel indique la meilleure méthode à suivre pour le professeur. Elle l'invite à comprimer la matière, à faire d'un chapitre une synthèse bien ramassée où se trouve l'essentiel, qui contienne avec les seuls faits nécessaires les idées qui les expliquent ou qui s'en dégagent. Tout cela doit être à la fois bref et suffisant, et cela demande évidemment une leçon préparée avec soin. Il y a telles choses dans l'histoire universelle qui s'allonge toujours, sur lesquelles on ne peut plus appuyer ni s'attarder en classe, comme, par exemple, les récits de guerres, de campagnes et de batailles, celles-ci fussent-elles livrées par Napoléon. Ces récits restent dans les manuels où l'élève pourra toujours les trouver. Par contre, il y a l'histoire politique, sociale, religieuse sur laquelle il importe que l'élève

ait des idées précises et suffisantes. C'est elle que le maître doit dégager du manuel.

Ce qui importe, en histoire, ce n'est pas tant de remplir la curiosité de l'élève avec des faits, que de former son esprit, que de l'habituer à réfléchir et à faire un travail méthodique. C'est pourquoi nous estimons que dans les classes d'humanité, l'élève ne doit pas se contenter d'écouter, ou de dormir; il doit prendre des notes, prendre en note la synthèse préparée par le professeur, celle-ci n'étant pas d'ailleurs dictée — oh! la plaie des leçons dictées où personne ne travaille, ni le maître ni les élèves! — mais parlée. Le bon professeur sait parler sa leçon, de façon à ce que les élèves le suivent. Et s'il arrive qu'ils ne peuvent tout prendre, comme ils disent, le manuel est là qui leur permettra de compléter ou de suppléer à ce qu'ils n'auront pu prendre en classe. Et c'est cet autre effort personnel qui continue à discipliner l'esprit des élèves et à stimuler son initiative.

Nous savons que les professeurs n'aiment pas cette méthode. Elle offre deux inconvénients. Celui d'obliger d'abord le professeur à faire avec précision ses synthèses, et celui d'avoir à tirer l'élève de la passivité où en classe il est plus facile de le laisser reposer. Mais ces deux inconvénients correspondent donc à deux défauts de méthode qu'il est trop simple de garder.

La passivité de l'élève aux classes de certaines matières de mémoire, histoire — toutes les histoires — philosophie, apologétique, et même explication des textes, est l'une des causes de la paresse d'esprit de nos écoliers. Ils s'y habituent au moindre effort. Ils ont horreur de prendre des notes, parce que cela demande un effort, et qu'ils préféreraient simplement écouter ou dormir. Les notes prises, fussent-elles d'abord gauchement prises, et ne plus jamais servir après le cours d'étude, cela vaut mieux que de laisser l'esprit passif. Le profit se trouve dans l'activité plus intelligente ou dans l'éveil de l'esprit, dans sa collaboration active avec celui du maître. Il ne s'agit pas de savoir si ces notes pourront remplacer le manuel; elles ne le remplaceront jamais tout à fait. Elles ne doivent pas le remplacer. Elles y trouveront toujours leur complément si elles sont mal prises ou si l'élève a de la curiosité d'esprit. Ce qu'il faut éviter en pédagogie, c'est de laisser les esprits passifs.

La composition en histoire permettra de vérifier le travail des élèves et de faire le départ entre les actifs et les passifs. A la condition toutefois que la composition soit intelligemment proposée, qu'elle exige plus qu'une simple reproduction du texte du manuel, et qu'elle ne soit pas appréciée à tant la ligne ou à tant le paragraphe. Il s'agit ici évidemment des classes supérieures d'humanité où

les compositions de mémoire doivent être autre chose que des compositions de pure mémoire, mais plutôt des travaux dont on n'exclut ni l'intelligence, ni l'arrangement personnel, ni la rédaction soignée, ni même la correction grammaticale.

Il est plus facile sans doute de corriger, même au baccalauréat, à tant le paragraphe du texte du manuel, mais c'est avec des procédés semblables et primaires, que nous ne faisons pas d'enseignement secondaire, et que nous n'éveillons assez ni la curiosité ni la personnalité de l'esprit. Nous donnons des primes au psittacisme plus qu'à l'intelligence.

On a parlé à la commission d'histoire de tableaux synoptiques. Ils sont assurément une façon intelligente de travailler; ils rendront de précieux services, ils seront pleinement utiles à une condition, c'est qu'ils soient faits par les élèves et non par le maître. Le maître pourra enseigner la manière de les faire, au besoin les corriger. Mais que les élèves les fassent eux-mêmes. Ici encore, évitons la méthode passive.

L'étude de l'Histoire du Canada a été l'objet d'une attention spéciale de la part de la Commission. Cette étude est, d'ordinaire, très soignée dans nos maisons. On regrette encore l'absence d'un manuel convenable. Quand donc l'enseignement de notre histoire aboutira-t-il à la composi-

tion d'un manuel qui lui fasse honneur ? Espérons qu'au prochain congrès, nous n'aurons plus ce regret à exprimer, ni ce reproche à faire à nos professeurs d'histoire du Canada. Les maîtres suppléent sans doute par leurs notes soigneusement préparées à l'insuffisance du livre; mais il serait bien désirable, et urgent, que nous puissions aussi montrer au public le manuel classique que tout le monde attend.

* * *

Enfin, la quatrième commission du congrès a remis en discussion l'enseignement du français dans les classes de grammaire. Ce ne fut pas la moins opportune des délibérations. On parle en France d'une crise du français. Si nous étions moins complaisants pour nous-mêmes, nous dirions qu'il y en a une aussi chez nous, dans nos collèges et hors de nos collèges. Il faut reconnaître qu'il y a besoin permanent et urgent de bien enseigner notre langue à nos élèves. On nous reproche assez souvent l'ignorance de la grammaire et l'ignorance du vocabulaire chez les jeunes gens qui sortent de nos maisons. De quoi il ne faut pas trop s'étonner: il y aura toujours des ignorants parmi nos élèves. C'est notre inévitable regret que beaucoup de jeunes esprits restent, malgré nos efforts, réfractaires aux lois du parler correct et de

la composition juste et élégante. Mais il faut bien avouer que nous ne saurons jamais trop insister auprès des professeurs sur la nécessité de bien enseigner la langue maternelle. En général, nous ne connaissons pas assez, chez nous, les ressources du vocabulaire et les subtiles prescriptions de la syntaxe. Nos Canadiens, même instruits, ont une langue qui est trop pauvre, trop pauvre en vocabulaire, et trop pauvre en constructions variées et souples, et nous pouvons sûrement nous demander si tous nos efforts, au collège ou au petit séminaire, sont, sur ce point, suffisamment soutenus et coordonnés.

Ce fut pour rappeler aux professeurs des classes de grammaire les meilleures méthodes d'enseignement du français, que la quatrième commission a longuement travaillé. Et parce que cette question intéressait tous nos professeurs, même ceux des classes de lettres et de sciences, qui doivent eux aussi continuer à faire apprendre et bien pratiquer notre langue, cette commission a réuni, comme la première, tous les congressistes.

On s'y est occupé du choix du manuel, de la meilleure manière de l'enseigner, des exercices grammaticaux et, en plus, des exercices de stylistique. Il ne faut pas, en effet, séparer ou isoler de l'enseignement de la grammaire l'enseignement de la stylistique ou de la rédaction. Autre chose est

d'écrire correctement une dictée, un texte d'un auteur quelconque, et autre chose est de savoir et de pouvoir écrire correctement un texte que l'on crée soi-même. Il arrive que de jeunes élèves soient très capables du premier travail, et très inhabiles dans le second. Il importe que l'on soit donc entraîné à faire soi-même du français correct, à trouver des mots justes et des tours convenables. L'on ne sait bien sa langue que si l'on est en mesure d'en faire jouer soi-même, dans un travail d'invention, tout le mécanisme compliqué.

Il ne s'agit pas, sans doute, de donner aux exercices de stylistique, dans les classes de grammaire, un caractère ou des exigences qui dépassent la mesure des élèves, mais il s'agit de leur faire une place suffisante et qui est considérable. On néglige trop la rédaction dans les classes de grammaire, où cette rédaction, simple, courte, à la mesure de l'esprit de l'enfant, devrait être à peu près hebdomadaire. On devrait aussi y joindre la lecture expliquée, qui fera apprendre à l'élève, et tout à la fois, le vocabulaire de la langue et l'art de la composition.

Il n'eût pas été inopportun de rappeler aussi que nos élèves ne connaissent pas encore tout l'art d'écrire quand ils ont fini leurs classes de lettres ou leur rhétorique, qu'ils sont alors tout juste préparés par leur culture générale, à utiliser les leçons déjà données, et qu'il est donc indispensable,

au point de vue de la connaissance de la langue maternelle, de continuer dans les classes de philosophie et de sciences les exercices de composition. Ce n'est pas à ce moment si important du cours d'études qu'il faut laisser s'atrophier les facultés littéraires de l'élève, et laisser inemployées les aptitudes acquises. Et si, au sortir du collège, l'on ne sait pas toujours assez s'exprimer ou écrire, c'est que peut-être l'on n'a pas assez cultivé, pendant les deux dernières années, l'art indispensable d'exprimer ses idées. Il est excellent, quand on fait des études classiques, d'acquérir des connaissances et des principes; il est de capitale importance de savoir aussi s'en servir.

* * *

Telles sont les utiles préoccupations, les soucis pédagogiques qui ont groupé en séances d'études les congressistes des 20 et 21 juin dernier. Nous sommes certains que cette rencontre des maîtres de notre enseignement secondaire sera fructueuse. Elle aura développé, chez les professeurs, le sens de l'enseignement, la conscience des tâches à accomplir; elle aura provoqué des discussions d'où a jailli quelque lumière; elle aura ouvert à quelques-uns de nouvelles perspectives, et orienté peut-être chez quelques-autres des activités hésitantes.

Il a suffi de voir avec quel esprit de fraternité

l'on a travaillé en commun, pour comprendre toute l'utilité de semblables congrès. De telles assemblées sont seulement délibérantes, il est vrai; mais il est des éveils d'idées, des lumières aperçues, qui valent mieux encore pour les maîtres, que des réglementations officielles. Nous ne doutons pas, d'ailleurs, que Messieurs les Supérieurs et les Préfets d'études, ne s'appliquent maintenant à faire passer dans l'enseignement de leurs professeurs les suggestions heureuses qu'ils auront rapportées du congrès.

Octobre 1917.





LE CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE 1923

Notre enseignement classique répond-il aux besoins actuels des Canadiens français ? — Le grec et le latin. — Nos mathématiques. — Les cloisons étanches. — Les leçons de choses. — Le recrutement des professeurs.

LES 27 et 28 du mois de juin 1923 se tenait à Québec, à l'Université Laval, un congrès important d'enseignement secondaire. Les maisons affiliées à l'Université Laval eurent la grande joie de voir se joindre à elles, pour ces assises pédagogiques, les maisons affiliées à l'Université de Montréal. Oubliant pour quelques jours toutes frontières académiques, et voulant continuer une chère et utile tradition qui, avant la séparation universitaire de 1920, les avait si souvent rassemblés pour des intérêts communs d'étude et d'enseignement, tous les petits séminaires et col-

lèges classiques de la province de Québec se trouvaient représentés à l'Université Laval pendant ce congrès du mois de juin.

Les collèges classiques français des autres provinces du Canada, les universités françaises d'Ottawa et de Memramcook, avaient bien voulu répondre à l'invitation qui leur fut faite, et avaient aussi envoyé leurs délégués.

Jamais peut-être congrès d'enseignement secondaire n'avait réuni en ce pays un plus grand nombre d'éducateurs. Plus de deux cents supérieurs et professeurs suivirent avec attention le travail des commissions et l'on eut le spectacle réconfortant de voir combien l'œuvre de nos collèges classiques préoccupe, en vue des plus désirables progrès, ceux qui en sont ici chargés.

C'est sous la présidence du recteur de l'Université Laval, Mgr C.-N. Gariépy, que furent tenues les assemblées générales; des supérieurs de différentes maisons présidèrent les séances des commissions.

Quatre commissions avaient été établies, qui se partagèrent le travail. La première commission, présidée par Mgr Louis Chartier, supérieur du Séminaire des Trois-Rivières, s'occupa de la vocation et de la formation du prêtre éducateur. Le rapporteur, M. l'abbé Léon Dimberton, professeur au Collège de Montréal, exposa avec ampleur et au-

torité les devoirs qui incombent à ceux qui ont reçu la redoutable responsabilité de former notre jeunesse étudiante. La deuxième commission, présidée par M. l'abbé Bourgeois, supérieur du Séminaire de Nicolet, en l'absence de M. le Supérieur de Sainte-Thérèse, traita de la nature et de l'organisation de notre enseignement classique. M. l'abbé Anastase Forget, professeur à l'Assomption, rapporteur, développa sur ce sujet si important une thèse magistrale, qui fournit matière abondante à l'échange des idées. La troisième commission, présidée par le R. P. A. Mondou, C.S.C., supérieur du Collège de Saint-Laurent, étudia l'objet et les méthodes de l'enseignement du français dans les classes supérieures, et ce fut M. l'abbé Georges Dionne, préfet des Études au Séminaire de Rimouski, rapporteur de cette commission, qui proposa à ses collègues les pensées et les suggestions à débattre. La quatrième commission, enfin, chargée des questions de sciences, concentra son attention sur l'étude de la chimie, son programme et ses méthodes. Elle fut présidée par M. l'abbé Élias Roy, supérieur du Collège de Lévis; et son rapporteur fut M. Elzéar Tremblay, professeur au Séminaire de Chicoutimi.

* * *

Nous n'avons pas l'intention de rappeler ici tout l'objet des discussions et des vœux du con-

grès. La revue pédagogique de nos collèges et petits séminaires, *l'Enseignement secondaire au Canada*, donne, dans son numéro d'octobre¹ un compte rendu complet auquel nous renvoyons le lecteur.

Mais il est une question, la plus importante de toutes celles qui furent traitées, la plus grosse peut-être de conséquences pratiques et de progrès désirés, sur laquelle il peut être utile de donner ici quelques précisions. Cette question, la voici :

Notre cours classique, tel qu'il est organisé, répond-il aux besoins actuels des Canadiens français ?

Ce sujet grave comportait deux parties essentielles : un enseignement classique, à base de latin et de grec, convient-il aux Canadiens français ? et ce cours, tel qu'il est organisé dans nos maisons, est-il bien ajusté sur nos besoins actuels ?

I

Il parut bien à tous les congressistes que l'enseignement classique gréco-latin est ici, comme en France, comme dans tous les pays d'Europe, comme en général chez toutes les nations modernes, le meilleur mode de formation et de culture d'esprit, et que nous n'avons pas à détruire cet

1. Octobre 1923.

héritage que nous avons reçu du régime français au Canada. Ce qui a convenu à tant de siècles de civilisation européenne, ce qui convient si bien encore à l'esprit français d'outre-mer, doit convenir aussi à l'esprit français qui est en Amérique.

Nous n'ignorons pas que chez nous plus d'un primaire supérieur a prétendu que son instruction valait bien celle d'un secondaire, et qu'il n'était pas nécessaire de savoir tant de latin ou tant de grec pour s'attribuer une véritable culture classique. La commission n'a pas voulu s'attarder à ces prétentions usagées; il lui a suffi d'entendre l'exposé net, substantiel et juste de son rapporteur.

Il y a d'ailleurs, sur ce sujet, une littérature abondante, qui se charge tous les ans de nouvelles démonstrations. La France vient de fournir à cette littérature un nouvel appoint. On sait quelles discussions furent engagées cette année à la Chambre des députés et au Sénat français, au sujet de la réforme qu'a fait adopter le ministre de l'Instruction publique, M. Léon Bérard. On a remis en parallèle les deux cultures : la "classique" ou gréco-latine, et la "moderne", sans latin ni grec. Et l'on a affirmé — non sans contradiction, il est vrai, les lettres classiques ayant toujours été en but à la colère ingrate des enfants qui battent leur nourrice — les plus graves autorités de l'enseignement ont affirmé à nouveau la supériorité des étu-

des gréco-latines; et l'on a répété que si l'on veut garder à l'âme française ses meilleures vertus intellectuelles, il faut la replonger sans cesse aux sources bienfaisantes de l'antiquité. C'est dans ces sources profondes qu'elle a pris sa plus grande valeur. La langue qu'elle emploie pour exprimer ses idées ne s'explique même pas sans la connaissance du latin dont elle procède, ni non plus du grec auquel elle a emprunté tant de ses formes. C'est, d'ailleurs, à l'étude des chefs-d'œuvre de Rome et d'Athènes que notre esprit a acquis cette discipline, cet art de penser et de composer sa pensée, qui est la marque suprême du chef-d'œuvre français. La Renaissance, qui, au XVI^e siècle, circulait dans l'Europe latine comme un courant de vie nouvelle, charriait bien en son flot des éléments de variable qualité; elle déposa du moins en terre de France cette semence d'atticisme dont la fleur avait réjoui l'esprit délicat des Athéniens, et qui jamais mieux ne retrouva sa grâce et sa discrète parure qu'au pays de Racine et de Bossuet. La France eut mille fois raison de cultiver depuis cette fleur incomparable, et de vouloir toujours lui donner pour terroir le vieux fonds classique qui seul la peut toujours faire refleurir.

Contre ceux qui prétendent que la culture moderne, à base de langues modernes, est aussi efficace pour discipliner les facultés intellectuelles que

la culture classique, on a toujours opposé l'expérience, les témoignages positifs de ceux qui ont eu à manier des esprits formés par ces différentes cultures. Dans une communication qu'il faisait à l'Académie des Sciences morales, à l'occasion du débat sur la réforme de l'enseignement, institué en France au cours de cette année, M. Henri Bergson, de l'Académie française, insistait justement sur cette supériorité qu'assure à l'esprit la formation classique, et il donnait les conclusions d'une expérience personnelle que lui avait procurée l'enseignement dans un lycée de province. Il avait eu affaire à deux catégories d'élèves : les uns sortant de la rhétorique classique, les autres achevant leurs classes d'enseignement moderne. Il les put comparer.

“Le résultat de cette comparaison, écrit-il, a été très net : la supériorité des élèves de l'enseignement classique était frappante. Ils avaient suivi, je le reconnais, un cours d'études plus long, plus régulier. Mais cela ne suffisait pas à expliquer la différence qui était moins encore une différence de degré, si je puis m'exprimer ainsi, que de nature. Il est resté évident pour moi qu'il y a une connexion étroite entre la culture gréco-latine et l'art de composer et d'écrire, comme aussi entre la con-

naissance du latin et le *sentiment* du français².

Cette différence de nature, et non de degré, est constatée par tous ceux qui ont eu occasion de prendre contact avec ces deux sortes de jeunes gens formés par ces deux sortes de discipline, la classique et la moderne. Nous nous souvenons des témoignages que nous ont souvent apportés sur ce sujet les directeurs de l'École de Chimie de Québec. Les élèves venus des collèges classiques à cette École ont une culture qui semble d'abord les avoir préparés moins immédiatement que la culture moderne, aux études scientifiques; ils y brillent moins d'abord peut-être, mais leur culture classique a mis en eux des vertus, des aptitudes qui les font vite supérieurs à leurs camarades venus de nos académies ou collèges commerciaux à culture moderne.

En fait, et sauf pour de géniales exceptions, rien ne supplée à la formation gréco-latine. Et nous avons souvent lu des pages écrites chez nous par des hommes de grand talent et de grand savoir, où se trahissait à chaque instant, par l'impropriété du vocabulaire, des défauts de goût, et l'incohérence de la composition, l'absence de culture classique.

Il est bien évident, par exemple, que la connaissance du latin est nécessaire à cette connaissance,

2. Voir *Revue de Paris*, 1er mai 1923, p. 6, où parut la communication de M. Henri Bergson.

non pas superficielle, mais, "intérieure et profonde du français", dont parlait encore M. Bergson. On ne manie le français avec sécurité que lorsqu'on peut remonter à la signification originelle des mots. Celle-ci peut seule nous avertir des libertés légitimes que l'on peut prendre avec le vocabulaire. La syntaxe elle-même, en un temps où elle a trop de tendance à s'émanciper, ne peut qu'y gagner à se souvenir des lois qui ont régi la phrase latine.

En somme, il avait bien raison ce professeur allemand qui disait à Emile Boutroux, professeur en Sorbonne : "Nous pourrions, à la rigueur, ne plus enseigner le grec et le latin; ce serait à la condition de faire plus de place au français dans nos écoles, et à la condition aussi que vous, Français, vous fussiez plus que jamais attachés à l'étude du grec et du latin³." C'est l'étroite parenté du français avec les langues grecque et latine qui est ici affirmée, et aussi la vertu classique du français quand celui-ci se renouvelle sans cesse dans l'étude des anciens.

Nous, Canadiens français, qui avons mission de transposer en Amérique le génie français, nous serions vraiment coupables si nous allions risquer de perdre cette meilleure part de notre héritage

3. *La Revue de Paris*, 1er mai 1923, p. 9.

en sacrifiant à des méthodes de formation moins conformes à ce génie, et moins efficaces, nos humanités classiques.

L'enseignement greco-latin convient donc encore aujourd'hui aux besoins supérieurs des Canadiens français: il est la condition essentielle du plein épanouissement de la vie intellectuelle parmi nous. Nos collèges et petits séminaires se doivent à eux-mêmes et doivent à notre peuple de le conserver, de le fortifier toujours, de lui faire produire tous ses utiles et inappréciables effets.

II

Mais cet enseignement, tel qu'il est organisé actuellement dans nos maisons, est-il le meilleur possible, et répond-il aux besoins légitimes de nos jeunes étudiants ?

Ici les avis pouvaient et devaient être partagés. La perfection est rarement de ce monde; et il arrive aux meilleures organisations de n'y atteindre pas encore.

Deux choses surtout ont retenu l'attention des congressistes, et provoqué parfois de longs débats: c'est la disposition actuelle du programme de notre cours classique, et le recrutement de professeurs compétents.

Il semble bien que le programme actuel de nos études classiques est conçu et ordonné de telle façon qu'il empêche nos élèves d'obtenir, avec la culture littéraire, une culture scientifique suffisante.

Et tout le mal vient surtout de cette mauvaise distribution de l'enseignement des mathématiques dont souffrent nos collèges classiques de la province de Québec. Cet enseignement est pratiquement reporté dans la plupart des maisons après la rhétorique; et s'il y a beaucoup de maisons où l'on fait des mathématiques au cours de lettres, les heures qu'on y consacre ne donnent pas assez de rendement à cause du manque de sanction efficace au baccalauréat de Rhétorique. Et tout est à recommencer en première année de philosophie. Ce puéril et fastidieux recommencement de l'étude des quatre règles simples et parfois de la table de multiplication, pour des élèves de 18 ans, suffit à faire juger notre système actuel.

Les collèges et petits séminaires de la province de Québec sont les seuls au monde, je pense bien, où l'examen du baccalauréat en Rhétorique ne comporte aucune épreuve de mathématiques. Et l'on peut être assuré que nos élèves ne sont pas pour cela, au monde, les plus forts en lettres qui se puissent rencontrer.

L'enseignement de l'arithmétique, de l'algèbre

et de la géométrie se fait simultanément avec les lettres dans les collèges ou lycées de France, de Belgique et de Suisse, pour ne parler que de ceux dont j'ai eu l'occasion d'étudier les programmes. Et l'on estime que cet enseignement, loin de nuire à celui des lettres, contribue à donner aux jeunes gens une meilleure formation générale de l'esprit.

On a justement reproché aux programmes français de la réforme de 1902, d'avoir, au grand détriment de la formation classique, trop réduit pendant le cours de lettres, pour les élèves de la section latin-grec — celle qui exactement correspondait encore à notre cours classique canadien-français — les notions de mathématiques nécessaires au baccalauréat de Première ou Rhétorique. La contre-réforme de M. Bérard vient de rétablir les proportions désirables.

Et, à ce sujet, un collaborateur des *Études*, François Datin, écrivait justement : "L'initiation scientifique est nécessaire aux élèves de lettres aussi bien que l'initiation littéraire aux élèves de sciences"⁴. Il citait ces lignes d'un savant contemporain, M. Appell, rappelant, dans ses *Souvenirs d'un Alsacien*, les bonnes méthodes qui l'avaient formé :

"Nous faisons au Petit Séminaire (de Stras-

4. *Études*, 20 juin 1923. *La lutte pour les humanités classiques*, p. 671.

bourg) de bonnes études : on ne songeait pas à séparer les lettres des sciences; avec le français, l'histoire, la géographie, enseignés par le même professeur, nous apprenions fort bien les éléments de l'algèbre et de la géométrie."

"Lettres et sciences, écrivait M. Bergson dans l'étude citée plus haut, se tiennent en effet étroitement, se complètent réciproquement: l'esprit classique est géométrie autant qu'esprit de finesse." Et M. Marc Sangnier, au cours du débat que soulevait le projet de M. Bérard, disait à la Chambre à ce propos des mathématiques au cours de lettres :

"Un jeune homme qui n'a fait que des lettres n'est pas vraiment formé; il n'a pas le droit de dire qu'il a fait ses humanités, s'il est vrai que les humanités soient l'ensemble des connaissances qui, sans aucune préoccupation d'utilisation immédiate, permettent à l'esprit, à l'âme, au cœur du jeune homme de se développer pleinement. Or, la science est éducatrice, elle doit rentrer dans le cadre des humanités, non pas à cause des notions certaines et utiles qu'elle apporte, mais uniquement parce qu'elle apprend à raisonner juste. On peut ne plus connaître un seul théorème de la géométrie, pas même le plus élémentaire, on peut avoir perdu le souvenir de toutes les formules de l'algèbre, et l'on peut cependant avoir tiré de

grands profits de la formation scientifique si l'on a appris à raisonner juste ⁵."

Il n'est pas besoin d'insister sur le pouvoir éducatif des mathématiques, sur leur aptitude à développer le sens de la logique, sur les qualités de précision et de souplesse qu'elles donnent à l'intelligence ⁶. Tout le monde paraît d'accord sur ce point, et c'est pour cela que partout ailleurs que dans la province de Québec, on met au programme du baccalauréat de Rhétorique, une bonne partie des mathématiques élémentaires.

Établir des leçons de mathématiques au cours de lettres, sans sanction ni contrôle au baccalauréat, comme on le fait dans certaines maisons affiliées à nos universités — on n'y peut faire que cela à cause de notre défectueux programme du baccalauréat — c'est imposer aux élèves une matière qu'ils ne travailleront pas suffisamment, précisément parce qu'elle ne figure pas au programme, et c'est donc aussi enlever à cette matière, alors trop négligée, l'efficacité pédagogique qu'elle devrait avoir.

5. Cf. *Etudes*, Ibidem.

6. Nous renvoyons volontiers le lecteur à l'excellente étude que publiait sur ce sujet dans l'*Enseignement Secondaire au Canada*, numéro d'avril 1923, M. l'abbé Georges Courchesne, professeur de Pédagogie à l'École Normale Supérieure de l'Université Laval (aujourd'hui S. E. Mgr Courchesne, évêque de Rimouski).

Il y a une autre conséquence pire encore: c'est, après la Rhétorique, ce recommencement nécessaire, par les toutes premières notions, des études des mathématiques, où l'on voit parfois des élèves de dix-huit ans s'initier à des choses qui doivent s'enseigner à des enfants de douze ans. Il y a là un placement de matières classiques absolument anormal, un emploi du temps qui est antipédagogique. Et il y a aussi qu'avec ce système, nos jeunes gens n'ont pas le programme de mathématiques qu'ils devraient avoir. Ils consacrent beaucoup de temps à recommencer des choses mal étudiées, et ils perdent à ce jeu des heures mathématiquement précieuses. Je connais une maison d'enseignement classique de chez nous, où les heures consacrées à l'étude des mathématiques, depuis les premières classes de lettres jusqu'à la classe de Physique, sont beaucoup plus nombreuses que les heures qu'on y donne, par exemple, à l'École Saint-Michel de Fribourg, qui est le Stanislas de la Suisse; et cependant l'on voit plus de mathématiques à Fribourg que dans cette maison canadienne. D'où vient cette infériorité chez nous? Sûrement de la mauvaise distribution de l'enseignement, et surtout du manque de sanction au baccalauréat de Rhétorique.

J'ai sous les yeux le programme du baccalauréat de Rhétorique en France, avant la réforme de 1902. Le programme des études de lettres y était

alors conforme au vieux plan classique que nous avons ici conservé. Et il n'y a pas lieu de croire que les rhétoriciens de France étaient alors plus faibles en latin, en grec et en composition française, que ceux de Québec. Pourtant, ils avaient à leur baccalauréat de Rhétorique un programme de mathématiques qui couvrait presque toute la matière de notre programme de Physique.

On n'a donc pas, en ces pays d'Europe, la pensée qu'il soit opportun de supprimer au baccalauréat de Rhétorique un programme suffisant de mathématiques. Et l'on voit donc aussi comment nous sommes ici éloignés de cette conception européenne, traditionnelle, d'un cours de lettres suffisamment additionné d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie, conception que l'on trouve déjà consignée dans la pratique du vieux *Ratio* des Jésuites.

Le fait que dans certaines de nos maisons, où le cours classique est précédé d'un cours commercial, on a étudié au cours commercial l'arithmétique, la comptabilité, et un peu d'algèbre, ne corrige pas le vice de notre programme. Il arrive que dans ces maisons on abandonne tout à fait, ou à peu près, pendant les années nombreuses du cours classique, l'étude des mathématiques; il y a manque de continuité dans l'enseignement, et de la part des élèves, manque d'efforts suffisants que ne provoque pas la perspective du baccalauréat : et

là aussi tout est puérilement à recommencer après la Rhétorique. Et dans ces maisons, combien d'élèves, qui arrivent après le cours commercial et y commencent immédiatement le classique, n'ont jamais eu, en mathématiques, avant la classe de Philosophie, que l'entraînement déjà fort éloigné de la petite école primaire !

* * *

Peut-être s'inquiètera-t-on de savoir ce que pourraient bien faire nos élèves, après la Rhétorique, si déjà ils avaient en Rhétorique liquidé une bonne portion du programme des mathématiques. — Il sera facile de les empêcher de s'abandonner à l'oisiveté. Il y aurait pour eux à pousser un peu plus loin le programme même des mathématiques : pas beaucoup cependant, car il paraît qu'en cette matière nos méthodes sont encore plus défectueuses que le programme. Avec trois heures de mathématiques par semaine, au lieu de deux heures par jour qu'ils ont actuellement — ce qui constitue l'entassement le plus indigeste et le plus anti-pédagogique qui soit — ils pourraient facilement couvrir à peu près le champ d'études que l'on a tracé pour leurs camarades des collèges européens.

Et puis, il y aurait lieu de faire dans notre programme des transpositions de matières qui seraient tout à l'avantage de la formation des élèves. Il y

a telles matières d'histoire ou de littérature enseignées au cours de lettres, qui le seraient avec plus de profit au cours de Philosophie-Sciences. On n'ignore pas, par exemple, qu'en Europe on reporte en cette classe de Philosophie-Sciences l'étude de l'histoire contemporaine : et nous connaissons au moins une maison de la Province de Québec où on a adopté cette sage disposition. L'histoire contemporaine est toute pleine de questions sociales et politiques qui demandent de la part des élèves un développement intellectuel considérable, et des notions de philosophie. Et puis, deux leçons d'histoire par semaine feraient une heureuse diversion aux classes très austères de mathématiques et de philosophie. Au surplus, il y a grand profit à ne pas établir entre les classes de lettres et celles de sciences cette cloison étanche qu'on a jusqu'ici dressée dans nos maisons, et qui laisse trop facilement supposer qu'un élève de philosophie et de sciences ne doit plus prendre aucun contact avec aucune matière commencée au cours de lettres. Il y a eu trop longtemps chez nous, dans ces classes supérieures de Philosophie-Sciences, ce qu'on pourrait appeler la phobie littéraire poussée jusqu'à l'exclusivisme le plus antipédagogique. On a même pensé que des élèves de Philosophie-Sciences n'avaient plus à se préoccuper d'apprendre à écrire ou à composer. Apprendre à

dissserter, c'était faire... de la littérature. C'était donc inutile. Et Dieu sait pourtant quelle plume lourde et maladroite tiennent encore entre leurs mains les élèves qui ont fait leur Rhétorique. Et l'on devrait savoir partout, à moins d'être réfractaire à toute notion véritable d'art littéraire, d'ordre et de beauté, qu'apprendre à écrire, c'est encore, c'est surtout apprendre à réfléchir ou à penser.

On pourrait donc, sans inconvénient, faire chez nous ce qui se fait ailleurs, et reporter en Philosophie une partie du programme de l'histoire et certaines questions de littérature philosophique : ce déplacement ferait déjà tout de suite au cours de lettres des heures libres que l'on pourrait attribuer aux mathématiques. Il y aurait simplement transposition de matières.

Ne pourrait-on pas aussi utiliser les heures libres qui resteraient en Philosophie-Sciences, pour réorganiser notre enseignement scientifique, et le faire mieux adapté aux exigences actuelles de certaines études spéciales auxquelles se destinent après leur cours classique, près de la moitié de nos élèves ? Nous sommes menacés du P.-C.-N. à Québec. On l'a déjà imposé à l'Université de Montréal aux étudiants en médecine. Il y aurait alors six années d'études médicales au lieu de cinq que nous avons maintenant. L'année du P.-C.-N. (Physique-Chi-

mie-Histoire Naturelle) est une année préparatoire à l'étude de la médecine. La Faculté de Médecine la juge nécessaire aujourd'hui à cause du développement des études médicales dans leur relation avec la physique, la chimie et la biologie; et l'on affirme que nos élèves sont, après notre baccalauréat de la deuxième année de Philosophie-Sciences, insuffisamment préparés à l'étude de la médecine. De là, l'imposition projetée de l'année du P.-C.-N.

Pourquoi l'aurions-nous ici ? — Nous avons sur la plupart des collèges ou lycées d'Europe, l'avantage de deux années de Philosophie-Sciences, au lieu d'une seule qu'il y a en France, par exemple. Si nous savions mieux utiliser ces deux années, si surtout nous n'allions pas continuer à montrer la table de multiplication à de grands élèves de Philosophie, et nous obstiner toujours à exclure les mathématiques du programme du baccalauréat de Rhétorique; si nous savions mieux ordonner nos programmes intangibles, nous pourrions mieux ajuster ces programmes sur les besoins actuels de nos étudiants. Il y aurait dans ce rajustement profit pour leur formation intellectuelle d'abord, et profit aussi pour l'organisation pratique de leurs études.

Des conversations échangées avec des professeurs de la Faculté de Médecine nous persuadent qu'il y aurait là un moyen de résoudre chez nous,

au profit des élèves, et sans une année additionnelle d'études, la question du P.-C.-N.

* * *

Au cours des séances du Congrès, on a plus d'une fois rappelé l'opportunité des "leçons de choses" comme moyen de culture générale dans les classes de lettres. Ces leçons de choses ont pour objet certains faits d'observation facile, voire des questions de certaines sciences, comme la botanique, qui intéressent beaucoup les enfants. De telles leçons doivent être de leur nature, très courtes, une dizaine de minutes ou un quart d'heure, deux ou trois fois la semaine, aux moments opportuns; elles sont données par le professeur principal, et prennent utilement la place de *Deo gratias* inutiles. Elles fournissent à l'élève des notions très élémentaires sur certains faits scientifiques qui sont à leur portée, dont ils entendent parler tous les jours, ou dont ils constatent chaque jour les curieux phénomènes.

Ces leçons de choses, très pratiques d'ailleurs, ont pour résultat d'habituer l'élève à mieux observer, à se rendre compte; elles lui fournissent aussi un vocabulaire dont il aura besoin dans ses compositions françaises. On a souvent déploré la pauvreté du vocabulaire de nos humanistes. La description pour eux est un travail pénible, parce

qu'ils n'ont pas de mots pour nommer les objets, même les fleurs, et qu'ils n'osent pas tout de même écrire sans cesse : "machin, chose, ou machine". Cette pauvreté du vocabulaire est un mal canadien-français, un mal que guérit bien peu le collège classique, et dont la persistance au collège tient peut-être surtout à deux causes : l'insuffisance de la lecture expliquée dans les classes de grammaire, et l'absence de leçons de choses. C'est par ces exercices que les mots justes, propres, au besoin techniques, entrent dans l'esprit et la mémoire des élèves.

Il ne peut s'agir, évidemment, quand nous demandons d'introduire des leçons de choses scientifiques dans les classes de lettres, d'un enseignement qui reporterait au cours de lettres l'étude même de toutes les sciences. Nous ne croyons pas qu'il soit opportun de faire chez nous ce qui est établi dans certaines maisons d'autres provinces canadiennes où l'enseignement de la physique et de la chimie, par exemple, est commencé dans les classes supérieures de lettres. Nous craignons beaucoup que la culture littéraire, proprement classique, des élèves eût à souffrir de cette simultanéité. Le cours de lettres, bien qu'il puisse et qu'il doive comporter l'étude des mathématiques et des leçons de choses scientifiques, doit garder cependant son caractère propre, essentiel, qui est

la formation, le développement des facultés de l'élève par l'étude des classiques.

III

À cette question de réorganisation de nos études scientifiques, est liée la question du recrutement des professeurs. L'enseignement *sérieux* des mathématiques au cours de lettres, l'enseignement plus développé — peut-être pas beaucoup — mais sûrement mieux adapté des sciences au cours de Philosophie-Sciences, exigeront des professeurs mieux préparés, ou spécialement préparés à ces fonctions. Mais il n'y a là rien qui doive nous alarmer. Au contraire. Il est incontestable, qu'à raison de circonstances souvent indépendantes des meilleures volontés, notre enseignement scientifique — comme le littéraire, du reste — a trop souvent manqué de personnel suffisamment compétent. Il est pour cela resté trop élémentaire en son fond, et trop routinier dans ses méthodes. Nos programmes ont été liés au sort des professeurs.

Il a fallu faire la part des circonstances pour bien établir la part des responsabilités de cet état de choses. Et nous n'avons pas à nous livrer à d'inutiles ou injustes récriminations. Nous avons longtemps été historiquement jeunes, financièrement pauvres, et donc assez mal outillés. Mais il nous est avis qu'il ne s'agit plus maintenant de

plaider ni jeunesse ni pauvreté. Tout effort, même extraordinaire, que nous pourrions faire pour mieux organiser notre personnel, n'a rien de prématuré. Les subventions du gouvernement sont venues à point assurer la possibilité de cet effort. Nous avons la responsabilité de l'enseignement secondaire dans la Province de Québec; sachons la porter avec une conscience parfaite de ce grand devoir, et sachons en être dignes.

Il y a aujourd'hui à Québec une École Normale Supérieure et à Montréal des Facultés où l'on prépare les professeurs à l'enseignement des lettres et des sciences, en les préparant aux examens de licences ès-lettres ou ès-sciences. Et ces Écoles et Facultés restent trop dépeuplées.

Il y a eu, ici et là, des efforts pour renouveler le personnel enseignant, et l'on a envoyé, à Paris, par exemple, quelques jeunes professeurs qui en sont revenus porteurs de diplômes, qui sont une garantie d'une plus grande valeur professionnelle. Mais parmi nos maîtres de grammaires, de lettres et de sciences, il y en a encore trop peu qui aient eu l'avantage de faire des études supérieures. Et si Paris est trop loin, et si les sujets ne paraissent pas suffisamment proportionnés à cette dépense et à cet effort, pourquoi ne pas profiter davantage des Écoles Supérieures que nous avons au pays? Il y aura toujours bénéfice pour les futurs professeurs

à s'y initier aux bonnes méthodes d'étude et d'enseignement. Notre Université de Québec, par exemple, a fait un gros effort, un effort disproportionné avec ses ressources, pour établir son École Normale Supérieure. Cet effort a-t-il été assez compris jusqu'à maintenant et assez utilisé ? Et est-on toujours vraiment convaincu en tous lieux qu'un professeur qui a passé par l'enseignement supérieur est, pour la plupart de nos classes, un objet de première nécessité ?

Ce n'est pas seulement le personnel enseignant des sciences qui a besoin d'être mieux préparé et mieux outillé, c'est aussi celui des lettres. Comme il est important de donner aux enfants, même dans les classes de grammaire, des maîtres qui soient vraiment maîtres de leurs matières, des maîtres qui soient sans doute capables de s'adapter à l'âge de leurs élèves, mais qui aient vraiment une culture supérieure et qui puissent éveiller dans la plus grande mesure possible toutes les facultés de l'enfant ! On ne sait pas assez étudier le latin ou le grec, et surtout on ne sait pas expliquer les auteurs grecs, latins et français pour avoir été bachelier autrefois en Rhétorique. Ils sont assez rares — il y en a — ceux qui peuvent s'initier par la suite et par eux-mêmes aux meilleures méthodes d'étude des langues grecque, latine et française. Les insuffisants sont en ces matières plus nombreux tou-

jours que les autodidactes. La présomption, d'ailleurs, n'est pas le fait des professeurs non préparés à leurs fonctions. Ils n'ont été que vertueux et soumis en acceptant des tâches qu'on leur imposait.

Mais aujourd'hui que des Écoles Normales existent chez nous, et presque vides, l'improvisation des professeurs devient une nécessité administrative de moins en moins évidente.

D'ailleurs, les professeurs de nos maisons d'enseignement secondaire sont les premiers à reconnaître les lacunes de notre organisation. L'un des vœux qui soient le plus souvent revenus dans les discussions du congrès, a été celui de procurer aux maîtres une meilleure et spéciale préparation.

Il faut aussi, à la louange de ces mêmes éducateurs réunis en congrès, signaler ce fait que le vœu proposé, de réorganiser l'enseignement des mathématiques en les inscrivant d'abord au programme du baccalauréat de Rhétorique, a été approuvé par l'assemblée générale. Il reste à qui de droit de lui donner une valeur pratique. C'est de cette réforme indispensable que dépend tout le projet d'améliorations non moins indispensables de notre enseignement scientifique.

En somme, le congrès du mois de juin dernier a démontré une fois encore quel souci de leurs responsabilités préoccupe nos éducateurs. Il a sans doute attiré l'attention de tous sur des faiblesses de notre organisation, sur des réformes possibles et désirables : les congrès d'éducation sont faits pour cela. Le public, qui sait que tout le sort de l'enseignement secondaire dans notre Province est confié au zèle et à l'intelligence du clergé, a droit d'attendre de ce zèle et de cette intelligence les plus efficaces résultats. Il lui sera utile de savoir qu'à l'heure où nous sommes rendus de notre vie historique, nous comprenons qu'il y a des insuffisances d'organisation auxquelles il faut sans retard remédier, et que si le gouvernement de cette Province veut bien généreusement aider chaque année nos collèges et nos petits séminaires à perfectionner leur outillage intellectuel par la formation des professeurs, cette officielle générosité va correspondre chez nous à des actions et à des réorganisations immédiates.

A nos maisons d'enseignement classique de former une jeunesse qui brille par sa formation intellectuelle méthodique, la meilleure possible; à l'École Normale Supérieure de former les maîtres, de créer dans cette Province, par l'enseignement supérieur, une élite qui honore à la fois le professorat et le clergé, qui conserve et accroisse la

confiance du public. L'enseignement supérieur a trop longtemps manqué chez nous, et son inexistence s'est trop longtemps fait sentir au détriment de l'enseignement secondaire, et au détriment de notre vie intellectuelle en général, pour que nous ne fassions pas, aujourd'hui qu'il existe, d'extraordinaires efforts pour multiplier ses bienfaits.

Le congrès de 1923 aura été fort utile, s'il a pu contribuer, par l'heureux échange des idées, à mettre en meilleure lumière des vérités essentielles, à provoquer de nécessaires réformes, et à assurer pour demain, dans nos maisons d'enseignement classique, de nouveaux et décisifs progrès.

Novembre 1923.





TRADITION ET ÉVOLUTION DANS L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Le plan d'étude de l'Université d'Ottawa et le nôtre. — Distribution des lettres et des sciences au cours classique; exemples de Fribourg et de Stanislas. — Formation et recrutement des maîtres. — Enseignement commercial.

C'EST le titre d'une brochure du révérend Père Georges Simard, professeur à l'Université d'Ottawa : tradition et évolution dans l'enseignement classique.

L'auteur a voulu, par cette courte et substantielle étude, où la pensée et les faits se groupent autour du programme de l'Université d'Ottawa, célébrer à sa manière, qui est excellente, le soixante-quinzième anniversaire de fondation de la maison où il enseigne.

Ce fut le 26 septembre 1848 que s'ouvrirent les cours du collège modeste d'où devait sortir l'Université d'Ottawa. Quels débuts pénibles dans cette petite ville de Bytown où un évêque zélé et clairvoyant, Monseigneur Guigues, voulut déjà assurer aux Canadiens français qui vivaient au Canada central, un foyer de solide enseignement classique! Mgr Guigues appartenait à cette congrégation des Oblats qui sut toujours fonder, prévoir, et qui, par delà l'Outaouais, mesura son action apostolique à la largeur même de nos légitimes intérêts, et sur l'immensité des horizons où s'avancait son héroïque labeur.

Dans le jardin de son évêché, le prélat avait fait construire une maison de bois, à trois étages, qui fut le premier collège classique de sa ville épiscopale. L'œuvre devait se développer bientôt et rapidement. Transportée en 1843 dans une maison en pierre que Mgr Guigues avait fait ériger à l'angle des rues Sussex et de l'Église (aujourd'hui rue Guigues), elle s'en alla, dès 1856, occuper de plus vastes bâtiments sur la Côte de Sable. Le Collège fut à ce moment régulièrement confié à la Congrégation des Oblats qui y travaillaient depuis la première heure, et c'est le Père Tabaret, qui, de ce moment jusqu'à sa mort arrivée en 1883, fut vraiment l'âme dirigeante de l'institution.

On sait comment s'est élargi et développé le

“Collège sur la Colline”, comment il poussa de tous côtés des ailes où vinrent s’abriter des écoliers de plus en plus nombreux. En 1866, le Collège obtenait une charte universitaire; et en 1889, l’Université d’Ottawa recevait sa bulle d’érection canonique.

Incendiée en 1903, l’Université put renaître de ses cendres avec une splendeur nouvelle; elle travaille encore aujourd’hui à compléter les constructions qui en feront l’un des plus magnifiques établissements de ce genre au Canada.

Mais ce qui importe surtout de retenir dans cette histoire de l’Université d’Ottawa, c’est le rôle important, primordial, qu’elle entend jouer aux lieux providentiels où elle fut établie. Depuis les jours modestes de 1848, Bytown est devenu Ottawa, et Ottawa est devenu la capitale du Canada. Et la capitale a vu accourir autour de son Parlement, de ses ministères, de ses administrations publiques de toutes sortes, des citoyens de toutes races, des éléments multiples au milieu desquels doit vivre, se développer, grandir et survivre la population canadienne-française.

Pour répondre aux exigences d’une situation complexe, l’Université a institué un double cours, français et anglais. Grâce à ce dualisme, elle peut ouvrir ses portes aux jeunes gens de langue française et de langue anglaise de la capitale et de la ré-

gion outaouaise. Elle assure à ces deux jeunes femmes une solide formation classique et religieuse. Mais nous sommes persuadé qu'une œuvre reste chère entre toutes, à l'Université, c'est celle de la première heure, l'œuvre de conservation et d'illustration de la langue française dans notre capitale. L'Université d'Ottawa veut être avant tout une forteresse de haute éducation dont l'influence catholique rayonne sur tous les milieux où elle travaille; elle reste quand même sur la frontière des deux provinces, un bastion de défense où la race canadienne-française doit trouver armes et munitions pour les luttes nécessaires. Elle assure à tous les jeunes gens catholiques qui vont lui demander une culture classique, cette supériorité victorieuse qui est celle du cerveau; elle assure aussi à nos jeunes compatriotes du Canada central ce culte de leur langue, ce goût du travail intellectuel, cet attachement à leurs traditions de race, sans quoi les jeunes sont inaptes à continuer l'œuvre de survie commencée par les anciens.

* * *

Mais parce que l'Université d'Ottawa est placée au centre de populations mixtes, travaille sur des éléments divers, et doit soutenir des concurrences difficiles, elle a pensé, pour résoudre tant de problèmes d'influences et d'actions qui se po-

sent, établir chez elle une vie scolaire très spéciale, et construire, sur un plan nouveau, approprié à ce qu'elle croit être des nécessités locales, son programme d'enseignement classique.

Ce système ou ce programme d'études classiques, le révérend Père Simard nous l'expose, non pas seulement comme une adaptation à des circonstances spéciales de temps et de lieux, mais comme l'aboutissement nécessaire d'une évolution qui doit aujourd'hui modifier tous les programmes classiques. Très dévoué à sa maison et à son œuvre, il estime que cette maison et cette œuvre répondent aussi exactement que possible, en nos temps nouveaux, à des besoins nouveaux et universels.

Pour justifier les positions pédagogiques prises par l'Université d'Ottawa, l'auteur de la brochure *Tradition et Évolution dans l'enseignement classique* fait précéder l'exposé de son moderne programme, de l'histoire abrégée des programmes anciens. Ce court sommaire a pour but de faire voir comment les programmes classiques ont tour à tour subi l'influence des temps et des milieux, et se sont, dans certaine mesure, successivement adaptés aux nécessités de la vie intellectuelle et scientifique contemporaine.

Certes, il n'y a là rien que de très naturel. L'enseignement classique a des lois fondamentales qu'il

serait périlleux d'ignorer; mais d'autre part, au cours des siècles, il a fait entrer dans ses programmes, à dose prudente, telle ou telle discipline que réclamaient des préoccupations nouvelles, quand ces disciplines n'infirmaient pas, soit par elles-mêmes, soit par la place qu'on leur assignait, la valeur essentielle des études classiques. C'est ainsi, pour ne pas remonter trop loin, qu'en 1832, le second *Ratio studiorum* des Jésuites, tient compte des progrès immenses qu'a faits la science, surtout depuis le dix-huitième siècle, élargit ses cadres premiers et accorde plus de place dans ses programmes aux sciences physiques et mathématiques. Le Père Simard cite, du second *Ratio*, ces judicieuses observations :

“La nécessité des temps exige qu'on donne plus d'importance qu'autrefois aux sciences physiques et mathématiques. Jamais, d'ailleurs, la Compagnie n'a regardé ces études comme étrangères à son Institut, et nous n'avons pas le droit de négliger des matières qui sont fort estimées de notre temps et sans lesquelles nos écoles ne sauraient soutenir leur honneur ni répondre à l'attente générale. Que si l'on a beaucoup abusé de ces sciences contre notre sainte religion, c'est un motif, non pour les abandonner, mais bien au contraire pour que les nôtres s'y adonnent avec d'autant plus d'ardeur, afin d'arracher leurs armes aux ennemis et d'em-

ployer à la défense de la vérité les moyens dont ils abusent pour la combattre.”

Le Père Tabaret, l'âme dirigeante de l'Université d'Ottawa, se souvenait sans doute de ces lignes du *Ratio*, quand cinquante ans plus tard, en 1883, il faisait écrire dans *les Missions de la Congrégation des Oblats* : “Aujourd'hui que l'on attaque la religion au nom d'une science fausse et orgueilleuse, que l'estime est à l'or et au succès... il nous semble nécessaire d'élargir un peu l'horizon des études classiques.”

Cet élargissement d'horizon a consisté, dans l'Université d'Ottawa, à faire beaucoup plus grande et beaucoup plus hâtive la place des sciences dans les programmes. Pratiquement on y enseigne simultanément les lettres et les sciences; les lettres occupant cependant, avant la Philosophie, le premier plan et prenant pour elles les heures les plus nombreuses.

Chaque classe du cours de lettres comporte l'enseignement des mathématiques¹; en première année, correspondant à notre Sixième : révision de l'arithmétique, et de la mesure des surfaces et des volumes, étudiées au Cours préparatoire qui est de

1. Voir pour tous ces renseignements l'*Annuaire de l'Université d'Ottawa*, 1922-1923.

trois ans; en deuxième année ou Cinquième², éléments d'algèbre; en Quatrième, éléments de géométrie; en Troisième, revision et extension du programme déjà vu de l'algèbre et de la géométrie; en Seconde, algèbre et géométrie complétées; en Rhétorique, trigonométrie. En première année de Philosophie, on étudie, à deux heures par semaine, la géométrie analytique et le calcul intégral.

Quant aux sciences d'observation et aux sciences biologiques, elles sont distribuées le long du cours dans l'ordre suivant : En Cinquième, la botanique; en Quatrième, la zoologie; en Troisième, la chimie théorique et pratique; en Seconde, la minéralogie; en Rhétorique, la géologie; en première année de Philosophie, la physique; en deuxième année, la physique et l'astronomie.

Telle est, dans ses grandes lignes, la distribution des études scientifiques au Collège ou Université d'Ottawa. Il convient d'ajouter, pour préciser davantage la nature de ce programme, que l'étude du latin y est commencée dès la Sixième ou Éléments, et l'étude du grec, en Quatrième.

D'autre part, on y reporte aux deux années de Philosophie l'étude de la littérature française au

2. A l'Université d'Ottawa, les classes, à partir de la Cinquième en montant, prennent le nom de *Forme*, de sorte que la classe de Rhétorique est la cinquième *Forme*, et la deuxième année de Philosophie est la septième *Forme*.

dix-neuvième siècle, et l'étude de la littérature canadienne.

Le cours classique est précédé d'un cours préparatoire qui est de trois ans. Ce cours préparatoire prépare à la fois au cours classique qui est de huit ans, et au cours commercial qui est de deux ans.

* * *

Voilà donc le plan d'études classiques qui serait le terme convenable d'une évolution nécessaire; évolution qui serait exigée par l'importance qu'ont prise aujourd'hui les études scientifiques, exigée aussi sans doute par le milieu spécial et composite où s'érige l'Université d'Ottawa. Et cette évolution tiendrait suffisamment compte de la tradition classique qui a formé les siècles passés, et qui a donné à notre race cette culture latine qui lui fait dans le monde une incontestable supériorité.

C'est sans doute pour faire voir que la différence n'est pas si grande entre ce programme d'Ottawa et... d'autres, que le Père Simard a joint à sa brochure un tableau où apparaissent en regard les horaires des programmes classiques de France, d'Ottawa et de Québec.

Ceux qui ne sont pas au courant des programmes étrangers, et qui n'ont connu que le programme de nos maisons canadiennes, seront peut-être étonnés du rapprochement sensible qu'il y a,

entre le programme d'Ottawa et celui de France, surtout pour l'horaire des sciences, qui est d'ailleurs plus considérable en France, au cours de lettres, qu'à Ottawa: cinq heures et demie en France, par semaine, et 4 heures et un tiers à Ottawa.

Il faut se rappeler qu'en France, il n'y a qu'une année de Philosophie-Sciences après la Rhétorique. Nous avons sous les yeux le programme du Collège Stanislas, — celui d'avant la réforme de 1923 — dirigé par des ecclésiastiques, et qui jouit de la plus haute réputation; il passe à bon droit pour être l'une des plus fortes maisons de culture classique en Europe. Les sciences y sont distribuées comme suit au cours de lettres, dans la section classique :

En Huitième et Septième : histoire naturelle : botanique et zoologie sous forme de leçons de choses; en Sixième, éléments de zoologie; en Cinquième, éléments de botanique; en Quatrième : éléments de géologie. Pas de sciences autres que les mathématiques dans les classes supérieures du cours de lettres. La physique et la chimie sont étudiées pendant l'année de Philosophie.

Quant aux mathématiques, elles sont enseignées tout le long du cours de lettres, et réparties dans l'ordre suivant :

En sixième, revision des quatre opérations de l'arithmétique, les fractions, et notions sur la

sphère; en Cinquième : revision du système métrique, et le reste de l'arithmétique; en Quatrième : éléments de géométrie plane; en Troisième : arithmétique; premières notions de calcul algébrique; la géométrie plane; en Seconde : étude des monômes et polynômes; équations du 1er degré; la mesure des aires; en Rhétorique : la géométrie dans l'espace, les équations du 2e degré³.

Si, d'autre part, l'on examine le programme du Collège Saint-Michel, à Fribourg, l'une des meilleures institutions d'enseignement secondaire qu'il y ait en Suisse, on y constate un peu moins de sciences au cours de lettres : ce cours de lettres y est, d'ailleurs, suivi de deux années de Philosophie-Sciences. On n'y insère donc au cours de lettres que la botanique en Seconde et la zoologie en Rhétorique. — Quant aux mathématiques, elles figurent à toutes les classes de lettres, avec un programme qui se rapproche beaucoup de celui de Stanislas, et qui est presque l'équivalent de celui qui est fixé pour notre examen du baccalauréat après nos deux années de sciences. Voici ce programme :

En Sixième : arithmétique jusqu'aux règles de Trois; en Cinquième : éléments d'algèbre; en Qua-

3. Remarquons ici que le programme officiel de l'Etat, celui de la réforme de 1923, comporte, bien à tort selon nous, en Seconde et en Rhétorique l'étude de la physique et de la chimie.

trième : arithmétique et algèbre; en Troisième : algèbre et géométrie plane; en Seconde : algèbre et géométrie; trigonométrie rectiligne; en Rhétorique : géométrie dans l'espace; usage des anaglyphes géométriques; algèbre : étude élémentaire de la variation des fonctions, trigonométrie: applications.

Il résulte de ce programme de mathématiques étudié au cours de lettres, que pendant les deux années de Philosophie-Sciences, on ne consacre plus, à Fribourg, que deux heures par semaine aux mathématiques. Par contre, dans cette maison, comme dans toutes les maisons de culture générale en Europe, on poursuit, dans les classes de Philosophie-Sciences, et dans une mesure qui ne peut nuire ni à la philosophie ni aux sciences, l'étude de certaines questions d'histoire et de littérature qui conviennent mieux à des élèves dont l'esprit a été discipliné par l'étude de la philosophie.

Enfin, je rappelle ici ce que tous savent assurément, c'est que le *Ratio studiorum* des Jésuites comporte pour toutes les classes de lettres l'enseignement des mathématiques, de telle sorte que les élèves y étudient, avec revision générale en Rhétorique, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie.

C'est de ce programme du *Ratio* que se rapproche celui du Séminaire de Québec qui figure au tableau du R. Père Simard. À Québec, l'on ensei-

gne les mathématiques dans toutes les classes jusqu'en Rhétorique exclusivement⁴, et l'on y fait voir l'arithmétique et l'algèbre. Mais l'absence de toute sanction de cet enseignement à l'examen du baccalauréat de Rhétorique, lui ôte, au regard des élèves, une large part de son intérêt, et par voie de conséquence, en pratique, une large part de son efficacité.

* * *

Nous ne voulons pas ici juger le plan d'étude qu'expose dans sa brochure le R. P. Simard, ni non plus, évidemment, juger l'enseignement classique de l'Université d'Ottawa. D'ailleurs, bien des éléments d'appréciation nous manquent. Il faudrait, pour juger honnêtement, faire une enquête sur les résultats, qui ne nous est pas possible.

Qu'on nous permette d'observer, cependant, que si, en France, on place au cours des lettres autant de sciences qu'à Ottawa, c'est beaucoup peut-être parce que là-bas, il n'y a plus après la Rhétorique ou Première, qu'une année de Philosophie-Sciences. Ottawa, qui a deux années de Philosophie-Sciences, n'a donc pas cette raison décisive

4. A partir de 1934-1935, le programme de Rhétorique au Séminaire de Québec comporte des mathématiques. Voir au sujet des changements apportés au programme des mathématiques dans les maisons affiliées à l'Université Laval, la dernière étude de ce livre : *Nos disciplines classiques*.

pour insérer autant de sciences à son programme de lettres. Fribourg, qui a deux années de Philosophie-Sciences, ne fait voir au cours de lettres que la botanique et la zoologie : deux sciences d'observation plutôt faciles et très accessibles à l'esprit des enfants de quinze ou seize ans. Sciences qui les exercent à l'attention, et qui peuvent fournir, d'ailleurs, aux humanistes des notions de choses et un vocabulaire qui enrichiront leurs compositions littéraires.

Quant aux mathématiques, elles sont dans tous les programmes de cours de lettres, en France, en Suisse, à Ottawa; elles sont inscrites au *Ratio studiorum* des Jésuites, et, bien qu'en moindre quantité, à l'horaire du Séminaire de Québec. Et je pense bien qu'il n'y a que les programmes du baccalauréat de l'Université Laval⁵ et de l'Université de Montréal qui n'en tiennent aucun compte en Rhétorique, et que, par tout l'univers académique, il faut venir dans la province de Québec pour trouver des maisons d'études classiques où l'enseignement des mathématiques soit aussi négligé ou si pitoyable au cours de lettres. Oserions-nous affirmer, pour nous justifier, que nos élèves ont une

5. Le lecteur voudra bien ici tenir compte de la note précédente. L'enseignement des mathématiques, à partir de 1934-1935, devient continu dans les classes du cours de lettres des maisons affiliées à l'Université Laval.

culture classique littéraire tellement brillante que nous avons raison contre tout le monde ?

La raison de la nécessité de cet enseignement des mathématiques dès le cours de lettres est fort simple : c'est qu'il n'y a pas de culture générale, même primaire, entre dix et quinze ans, sans étude des mathématiques, et que les mathématiques élémentaires sont aussi nécessaires à un enfant de quinze et dix-huit ans que la géographie et l'histoire. Les mathématiques sont, à tout âge, une science de première nécessité; et de plus elles sont un moyen puissant d'assouplissement intellectuel. Ce sont là des principes premiers en pédagogie : et c'est ce qui explique que partout ailleurs qu'à Québec⁶ ou à Montréal on inscrit les mathématiques à côté du latin, du grec, de l'histoire et de la géographie au programme du premier examen du baccalauréat.

Qu'on me permette seulement de citer ici *La Pratique du Ratio Studiorum*. Le premier paragraphe de l'article XIV, sur les mathématiques, se lit comme suit⁷ :

“L'importance de l'étude des mathématiques est telle que si on les néglige dans les classes de grammair, il devient impossible plus tard de combler

6. Tenir compte de la note précédente.

7. *La Pratique du Ratio Studiorum*, par le Père F.-X. Passard, p. 65.

les lacunes. De là, les échecs aux examens, l'impossibilité d'arriver aux Écoles... Cette étude, du reste, sert beaucoup à développer le jugement, la réflexion, et à donner de la rectitude à l'esprit, comme le dit Quintilien."

Ne sait-on pas, d'ailleurs, que déjà, chez les Athéniens, au temps de Platon, le maître du jardin d'Académus inscrivait à la porte de son école de philosophie : Que nul n'entre ici, s'il ne sait la géométrie. Combien de nos bacheliers de Rhétorique qui commencent sans géométrie l'étude de la philosophie, et qui n'auraient pu être admis dans le jardin sacré, aux pieds du maître, pour y entendre sa leçon divine !

Nous avons déjà, ailleurs⁸, rappelé cette aptitude des mathématiques à former, à assouplir, à régler l'esprit de nos jeunes élèves. Le directeur d'une importante maison de culture classique voulut bien nous exprimer, à l'occasion de cette étude, son sentiment. Il nous assura avoir constaté que dans la maison qu'il dirige, les élèves du cours de lettres, qui depuis quelques années ne font plus de mathématiques — parce qu'il n'y en a pas au programme de Laval — sont manifestement inférieurs au point de vue de leur développement intellectuel, au point de vue de la vigueur et de la

8. Voir plus haut notre étude sur le *Congrès pédagogique de 1923*.

précision de leur jugement, à ceux qui les ont précédés et qui avaient reçu la forte discipline des mathématiques. La suppression des mathématiques au cours de lettres a été dans cette maison une cause d'affaiblissement de la culture générale.

Les Jésuites, avertis par une longue expérience de l'enseignement classique, ont donc mis au programme du cours de lettres le minimum indispensable d'enseignement scientifique : les mathématiques, comprenant l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie. Et nous avouons préférer ce minimum de sciences pendant le cours de lettres au maximum que l'on voit inscrit dans les programmes de l'Université d'Ottawa.

Il nous semble que trop de sciences insérées au programme des lettres doivent enlever à celles-ci des heures nécessaires. Et si l'étude des sciences biologiques comme la botanique et la zoologie peut donner à l'étudiant des habitudes d'observation et de précision et un vocabulaire qui lui seront utiles pour ses travaux littéraires, nous ne voyons pas bien comment la chimie, la minéralogie, la géologie étudiées à haute dose peuvent se mêler aux humanités. À moins que l'on nous démontre la nécessité de la simultanéité complète des études littéraires et scientifiques. Mais cette démonstration ne nous semble pas encore faite.

L'auteur de *Tradition et Évolution* déclare que notre enseignement scientifique, dans les collèges de la province de Québec, n'est pas suffisant. Il cite, pour appuyer son affirmation, M. l'abbé Alexandre Vachon, professeur à l'Université Laval, MM. Edouard Montpetit et Georges Baril, de d'Université de Montréal.

Certes, pour des motifs qui ne sont peut-être pas tout à fait les mêmes que ceux du révérend Père Simard, nous estimons nous aussi que l'auteur de *Tradition et Évolution* a raison. Notre enseignement scientifique est insuffisant et trop négligé dans les collèges classiques de la province de Québec. Et nous avons déjà dit pourquoi; et comment il est trop négligé à cause de l'insuffisance des programmes et à cause du manque de préparation des professeurs⁹. Nous avons surtout signalé l'absence des mathématiques au baccalauréat de Rhétorique comme la cause principale de nos faiblesses scientifiques. Cette lacune regrettable empêche toute amélioration des programmes scientifiques pour les années qui suivent la Rhétorique.

Nous sommes encore persuadé que si on n'avait pas au sortir de la Rhétorique, à commencer l'arithmétique par l'*abc* ou plutôt 1, 2, 3, si on ne faisait pas perdre à de grands élèves de vingt ans

9. Voir plus haut, *Le Congrès pédagogique de 1923*.

un temps précieux à apprendre des notions élémentaires de mathématiques qu'on enseigne partout ailleurs aux garçons de douze à quinze ans; si, en d'autres termes, nos programmes étaient plus rationnellement pédagogiques, ou moins soumis à de prétendues exigences locales, nous pourrions, après la Rhétorique, ne consacrer plus que deux heures par semaine à l'enseignement des mathématiques, et il nous resterait du temps pour faire bien d'autres choses nécessaires.

Au reste, abstraction faite de toutes questions de modifications urgentes à apporter dans nos programmes scientifiques, abstraction faite même de cette question du P. C. N. dont nous avons ailleurs parlé, l'enseignement des mathématiques devrait être distribué chez nous, comme en tous autres pays, le long du cours de lettres. La culture par les mathématiques ne peut être l'effet du bourrage de crânes auquel on se livre dans nos maisons, à deux heures par jour, en première année de Philosophie: bourrage nécessité par l'obligation de commencer cette étude par les notions enfantines des premières pages de l'arithmétique, et de couvrir en une année une matière trop étendue. Une culture mathématique véritable ne peut être l'effet d'un entassement indigeste; elle résulte plutôt d'un enseignement méthodique, progressif, continu, distribué tout le long du cours d'études. L'ex-

périence l'a prouvé depuis longtemps en d'autres pays.

On n'absorbe pas les mathématiques comme on absorbe un chant de Boileau, des scènes de Racine, un chapitre de géographie, ou même une thèse de philosophie. Il y faut du temps pour l'assimilation, l'entraînement, le dressage de l'esprit, la formation. Et tous les experts en mathématiques l'affirment comme une évidence; et la pratique séculaire en tous lieux, sauf dans les collèges classiques de la province de Québec, atteste avec une irrésistible autorité le même rudimentaire principe pédagogique. Comme le dit excellemment quelque part, le révérend Père Simard : "Aucune faculté ne se développe normalement sous un poids qui l'écrase : il lui faut de l'aisance dans l'action, du temps pour l'assimilation de son objet et l'acquisition de ses habitudes, le mouvement libre, enfin, convenable à la vie qui s'éveille et qui progresse¹⁰."

* * *

Il y a déjà plusieurs années que l'Université Laval souhaite inscrire les mathématiques au baccalauréat de Rhétorique¹¹. Au Congrès de 1906, le Séminaire de Québec, qui exprimait la pensée de

10. *Tradition et Evolution*, p. 23.

11. C'est fait avec le nouveau règlement de 1935.

l'Université, proposait lui-même cette opportune réforme; il suggérait alors d'inscrire l'arithmétique et l'algèbre au premier examen du baccalauréat, i. e. en Rhétorique. L'objection principale qui fit alors échouer ce projet, est la même qui fut apportée par quelques opposants au congrès de 1923, quand une semblable proposition fut soumise à l'assemblée des congressistes : les collèges qui ont double cours, à savoir un cours commercial et un cours classique, et qui sont obligés d'abrégéer le cours classique à cause du cours commercial, ne pourraient — c'est du moins ce que l'on a prétendu — sans inconvénients pour les matières littéraires, introduire les mathématiques au cours de lettres.

Il y a peut-être beaucoup plus d'illusions que de raison dans cette objection et dans cet aveu. Il en résulte quand même qu'une situation de fait, très spéciale à quelques maisons, vient à l'encontre de réformes classiques nécessaires, sans lesquelles nous sommes voués pour un temps indéfini à une insuffisance de formation scientifique trop incontestable.

Il arrive, d'ailleurs, que l'objection n'a plus toute la force qu'on paraissait lui reconnaître en 1906. Et nous avons vu, en 1923, des représentants de collèges à double cours déclarer qu'ils ne voyaient pas d'incompatibilité entre le régime spécial des

études dans leurs maisons et l'inscription des mathématiques à l'examen de Rhétorique. Bien plus, l'assemblée générale des congressistes s'est nettement prononcée, au mois de juin dernier, en faveur d'une réforme qui était rejetée en 1906.

Qu'arrivera-t-il au Conseil de messieurs les Supérieurs, qui seul peut disposer définitivement de la question ? Nous ne le savons. Et les objections de 1906 y reprendront-elles tout leur empire ? Nous ne le croyons pas, après l'expression d'opinion de la majorité de nos éducateurs¹².

Il serait étrange, d'ailleurs, que l'on sacrifiât quoi que ce soit du meilleur programme classique possible aux prétendues exigences des cours commerciaux qui existent encore dans beaucoup de nos maisons d'enseignement secondaire. Il serait étrange que dans ces maisons on organisât les programmes d'études non pas d'abord en fonction des élèves qui y feront leurs cours classiques, mais en fonction de ceux qui ne le feront point.

Au surplus, il semble que l'activité de nos maisons ecclésiastiques d'enseignement secondaire doit de plus en plus se concentrer sur le cours classique. On le comprend, et déjà plusieurs collèges à double cours ont abandonné le cours commercial. D'autres que nous peuvent aujourd'hui organiser

12. Cette espérance ne fut pas alors réalisée.

ces études commerciales et doivent le faire. Les études classiques, avec le développement de la population scolaire et la multiplication des maisons, absorbent aujourd'hui et davantage, en hommes, toutes nos valeurs d'enseignement. Et parce que nous avons ici, dans la Province de Québec, le monopole pratique de l'enseignement classique, soyons assurés que le public qui nous voit à l'œuvre et qui nous juge, nous demandera demain non pas si nous avons des commencements ou des ébauches de cours commerciaux mais si nous avons le meilleur cours classique possible. S. G. Mgr Cloutier, évêque des Trois-Rivières, dans une lettre adressée au président du Comité du Congrès pédagogique de 1914, exprimait déjà avec combien d'autorité et de raison, le vœu que l'on fît bientôt "sortir de nos petits séminaires et de nos collèges, ce qui a pour but de préparer au commerce et aux affaires." Et nous savons que d'autres prélats partagent ce sentiment.

Au reste, les cours commerciaux des collèges classiques ne sont pas, à moins qu'ils ne soient eux-mêmes réorganisés et développés — et ils ne peuvent l'être, semble-t-il, sans détriment pour les études classiques — ceux dont nous avons besoin. La question de l'enseignement commercial, comme celle de l'enseignement industriel, entrent chez nous dans une phase nouvelle. Et il est grandement

temps que s'ouvre cette nouvelle phase. Nous souffrons trop, dans la Province de Québec, du manque de culture de nos hommes de commerce, d'industrie, d'affaires; et ils en souffrent eux-mêmes; et ils sont assez intelligents pour être les premiers à s'en plaindre. Nous avons besoin, dans cette Province, comme partout ailleurs, non seulement d'une élite professionnelle qui ait la meilleure culture classique possible, mais aussi d'une élite commerciale et industrielle qui nous manque, et qui, si elle n'a pu se procurer une culture classique, ait cependant une véritable formation commerciale secondaire, une autre véritable culture.

Cette élite ne peut sortir assurément de ces cours commerciaux élémentaires institués dans quelques-uns de nos collèges classiques, comme elle ne sort pas non plus encore de nos académies commerciales.

Il faut donc, dans cette Province, des maisons de culture commerciale et industrielle secondaire, qui donnent à notre race française des chefs de commerce et d'industrie qui lui fassent honneur, et qui haussent de plusieurs degrés nécessaires le niveau intellectuel de notre bourgeoisie financière. Et ces maisons ne peuvent pas être nos maisons déjà consacrées à l'enseignement classique. Le clergé séculier et régulier n'a pas trop de toutes ses ressources pour mieux organiser et perfectionner

l'outillage des études classiques de la Province de Québec. On sait trop, à l'heure qu'il est, que l'une des raisons qui empêchent le recrutement suffisant de notre École Normale Supérieure, et par conséquent l'œuvre indispensable, urgente, de la préparation des professeurs, c'est le manque de sujets.

Le clergé est par dessus tout comptable dans cette Province de l'enseignement secondaire classique. N'attendons pas qu'il soit trop tard pour lui donner toute l'attention nécessaire et pour le tenir au point de tous les nécessaires progrès.

* * *

Nous avons bien conscience de n'être pas du tout révolutionnaire, quand, avec tant d'autres, avec la majorité de nos professeurs de collège, nous demandons avec instance qu'on introduise les mathématiques au cours de lettres, avec sanction et contrôle au baccalauréat de Rhétorique. Au lieu d'être un révolutionnaire, nous ne sommes en ce point qu'un réactionnaire, puisque nous demandons le retour à une tradition classique que nous avons eu tort de perdre ou d'ignorer. Et le révérend Père Simard, comparant notre pensée avec la sienne, estimera, en tout cas, que nous sommes un modéré. Ce retour, que nous sollicitons, à un programme séculaire, n'a rien qui ressemble pour sa hardiesse à l'organisation

pédagogique de l'Université d'Ottawa. Il faut tout de même remercier le révérend Père Simard d'avoir exposé sa thèse évolutionniste. Il fait jaillir tout le long des pages qu'il a écrites, des idées qui font réfléchir, que l'on peut discuter, mais qui jettent souvent sur les problèmes d'enseignement secondaire des lumières utiles. L'évolution est la loi commune de toutes les institutions humaines; elle n'a rien qui puisse effrayer; il faut voir seulement à ce qu'elle ne rompe pas ses attaches avec les nécessaires traditions.

1924.





PROGRÈS ET TRADITION¹

Progrès matériels. — Les progrès pédagogiques mesurés sur des ressources insuffisantes. — L'héroïque premier chapitre de l'histoire de nos collègues classiques. — L'effort imparfait valait mieux que l'inaction. — Notre programme : ses traditions essentielles.

L m'est fort agréable de pouvoir associer ce soir à votre joie, à la grande joie du Séminaire de Rimouski, celle du Séminaire de Québec et de l'Université Laval.

Le vieux Séminaire de Québec, comme un aîné toujours heureux de voir prospérer ses frères, et qui depuis deux siècles et demi voit se multiplier, se mieux établir partout nos maisons d'enseignement classique, apporte au Séminaire de Rimouski

1. Discours prononcé à l'inauguration du nouveau Petit Séminaire de Rimouski, le mardi, 3 novembre 1925.

son salut cordial et fraternel. Un peu immobilisé lui-même dans ses murs séculaires, indestructibles, et qui sont chargés à la fois de poussières et d'histoire, il voit sans jalousie des maisons plus jeunes bénéficier des progrès de la construction moderne, et il ose avec quelque coquetterie faire paraître toujours parmi tant de beautés plus fraîches son visage antique. Au reste, il se glorifie d'être le témoin irrécusable d'une continuité d'efforts qui depuis 1663 jusqu'à nos jours ont assuré à la jeunesse étudiante de ce pays les plus agréables foyers.

L'Université Laval, que vous avez voulu convier à votre fête, se souvient qu'il y a 53 ans — le 17 avril 1872 — elle avait l'honneur et la joie d'affilier votre maison. Après Québec, Nicolet, Sainte-Anne, et Trois-Rivières, c'était Rimouski qui venait à son tour enrichir cette couronne de maisons associées qui fait à Laval une si précieuse parure.

Voilà donc plus de 50 ans, messieurs du Séminaire de Rimouski, que nous travaillons ensemble, sous l'égide d'une direction commune, à l'œuvre de l'éducation et de l'enseignement classique. Le Recteur de l'Université Laval vous remercie ce soir de cette fidélité; il offre à vos succès ses félicitations. Et au moment où votre Séminaire élargit son foyer, dilate ses murs, abrite plus d'ou-

vriers et plus d'espérances, il me plaît singulièrement de constater, de proclamer qu'ici, comme dans toutes nos maisons d'enseignement classique, les développements nouveaux se lient avec solidité à tous les efforts anciens, et que deux mots résument toute votre histoire : progrès et tradition.

I

Le progrès, il apparaît ce soir en une si vive lumière, dans cette fête et dans cette salle qui nous rassemble. Le progrès matériel, il est dans ces bâtiments nouveaux que vous avez élevés, que nécessitait une clientèle tous les jours plus nombreuse, et qui tous les jours recherche davantage votre direction et votre enseignement. Le progrès, il est aussi, d'une autre façon, mais certaine encore, dans le soin que vous avez pris d'ordonner votre maison neuve selon les règles d'un art qui fait grand honneur et à votre architecte et à votre bon goût. Vous saviez non pas sans doute que les âmes sont d'autant plus heureuses qu'elles sont mieux logées, mais que le bon logement contribue tout de même à nos fragiles bonheurs, et qu'on ne peut aujourd'hui ignorer des lois certaines de l'hygiène et du raisonnable confort. Et il faut assurément vous féliciter d'avoir construit un Séminaire qui est l'un des plus beaux et des mieux amé-

nagés qu'il y ait dans notre pays. Combien vous seront reconnaissants, sans doute, par leur docilité et leur labeur, les élèves à qui vous avez préparé une maison si agréable et si hospitalière !

Le progrès, il est en tout cela, messieurs, en toutes ces conditions matérielles meilleures qui s'accordent avec des exigences nouvelles, et qui ne laissent pas d'exercer sur les âmes elles-mêmes leur bienfaisante influence.

Mais le progrès, il se retrouve aussi, et plus précieux, dans l'organisation pédagogique de votre maison. Et avant même que vous ayez pu vous donner des bâtiments plus spacieux et plus confortables, vous aviez voulu assurer cet autre progrès; vous aviez été sans cesse préoccupés de bâtir en hommes, de perfectionner votre enseignement; toute l'histoire de votre maison est faite de ces laborieuses entreprises, et vos succès annuels, toujours plus considérables, attestent l'efficacité de vos efforts.

Et ici, messieurs, vous rejoignez par tant de soins, traversés de tant de variables difficultés, l'histoire de tous les collèges ou séminaires de la Province de Québec.

Dans toutes ces maisons, la loi du progrès fut la loi de la vie. Sans doute, cette loi fut souvent contrariée par des impuissances fatales; elle fut soumise toujours aux circonstances difficiles

au milieu desquelles s'est produit notre immense effort. Le progrès ne fut pas toujours aussi rapide que nos désirs; mais il fut presque toujours égal à nos moyens.

Le progrès, dans l'enseignement classique, dépend de tant de facteurs qui le peuvent assurer, et aussi de tant d'obstacles qu'il faut vaincre ou supprimer!

Le progrès, dans l'enseignement, dans tous ordres d'enseignement, dépend des ressources toujours nécessaires en hommes et en argent; il dépend des méthodes employées, il dépend de la valeur des instruments de travail, il dépend aussi du dévouement de ceux qui le donnent et de l'application de ceux qui le reçoivent.

Or tout cela est humain, et, par nature, variable et instable.

Les ressources d'hommes ou d'argent furent toujours chez nous, pour les œuvres d'enseignement classique, singulièrement limitées. La charité les fonda beaucoup plus de ses privations que de son abondance. Et l'Église occupée à tant de ministères, sollicitée par tant d'autres besoins urgents, mit parfois à leur service des apôtres qui y apportèrent plus de sacrifices que de satisfaisante préparation.

D'autre part, les méthodes, nos méthodes employées, aussi anciennes que les fortes disciplines

du grand siècle qui nous les donna, furent elles-mêmes, à l'usage, — et elles le sont encore, — d'une inégale efficacité : ayant été soumises elles-mêmes à l'habileté changeante des maîtres qui s'en servirent. Au surplus, la difficulté, l'impossibilité pour les maîtres de fréquenter les Instituts de haut enseignement, de s'y perfectionner dans les sciences ou les lettres, et de s'y pourvoir d'une meilleure formation personnelle, exposait à de variables qualités le succès de leur labeur.

Mais si depuis deux siècles, dans nos maisons d'enseignement secondaire, malgré tant de dévouements accumulés et à cause de tant d'obstacles rencontrés, le progrès n'a pas toujours suivi nos espérances, s'il a subi la loi des changeantes et dures nécessités, en devons-nous recevoir plus de reproches ou plus d'admiration ?

Et y a-t-il vraiment, dans l'histoire de ce pays, un chapitre qui ait été plus difficile à faire que celui de notre enseignement classique ? Et y en a-t-il un qui ayant coûté tant de sacrifices, a été, malgré tout, plus héroïquement écrit ? Et je n'aurais pas, en vérité, à chercher ailleurs qu'ici même, à Rimouski, l'exemple admirable de ce courage et de cet héroïsme.

Oui, messieurs, notre enseignement classique n'a pas encore connu l'âge d'or de son histoire ! Oui, notre enseignement classique n'a pas tou-

jours été outillé — si l'on peut dire — comme il aurait dû l'être ! Oui, messieurs, notre enseignement classique a parfois laissé trop infructueuses des méthodes insuffisamment pratiquées, des disciplines intellectuelles pas assez vigoureusement appliquées ! Oui, notre enseignement classique n'a pas toujours eu les maîtres qu'eussent souhaités les maîtres eux-mêmes !

Mais chez nous, dans nos collèges et séminaires, toutes ces infirmités pédagogiques, toutes ces lacunes, furent, on le sait et l'on doit toujours s'en souvenir, le plus souvent imputables aux conditions précaires de leur fondation et de leur existence.

Qu'on ait osé, dans ces conditions mêmes, fonder, soutenir, développer, de tels établissements, ce fut le miracle de la charité, de la charité du prêtre surtout, ce fut la hardiesse apostolique de notre clergé canadien.

Messieurs, il y a quelque chose de pire que l'imperfection de l'effort, c'est l'inaction. Et l'inaction pour nous, dans le domaine de l'enseignement classique, eût été fatale à notre peuple et à notre survivance.

Le clergé comprit, au cours de notre histoire souvent tragique, que pour sauver ici notre race, menacée dans sa vie profonde, il fallait mettre en valeur toutes ses ressources d'intelligence, et

qu'une race d'origine française ne se conçoit pas sans une mission à la fois religieuse et intellectuelle, et donc sans une supériorité de l'esprit. Et alors, malgré ses trop faibles moyens, il comprit qu'un effort héroïque vers notre idéal destin, valait la peine d'être tenté, et il fonda nos collèges et nos petits séminaires, quand personne autre ne pouvait le faire ou ne s'avisait de le faire. Et dans ces maisons, dans ces foyers de l'esprit, il alluma un flambeau nécessaire, vacillant si vous le voulez à certaines heures et à certains jours difficiles, mais lumineux quand même et qui devait jalonner de ses feux successifs les chemins périlleux de notre histoire.

Et c'est de nos maisons fondées, et pendant longtemps presque exclusivement soutenues par le clergé, que sont sortis pour les plus grandes œuvres de l'Église du Canada, et pour les tâches difficiles de la vie politique des hommes qui avaient recueilli à ces foyers d'enseignement tout ce qu'ils y trouvaient de lumière, de doctrine, de science, et qui en firent bénéficier ensuite toutes les causes auxquelles ils vouèrent leur vie publique.

Et aujourd'hui, messieurs, notre Province de Québec, devenue pour toute tentative d'absorption étrangère une terre imprenable, notre province mise en regard des autres provinces de la Confédération canadienne, n'a vraiment rien à

leur envier ni au point de vue de ses institutions, ni au point de vue de la culture générale des esprits, ni au point de vue spécial de la valeur de ses classes dirigeantes. Et si l'on veut estimer la mise de fonds intellectuel que chacune de nos provinces a pu mettre au capital commun de la nation, et si l'on veut décider où il y a plus d'humanité supérieure dans les esprits, et où la formation des intelligences a assuré le plus de sécurité sociale, notre province n'a rien à craindre ni d'un tel examen, ni de si périlleuses comparaisons. Et si elle est trop modeste pour proclamer elle-même ce qu'elle vaut, ou pour le dire, elle n'a qu'à faire le geste large et assez significatif qui montre sur tous les points de ses horizons, la silhouette fière de nos collègues et de nos séminaires.

Et, messieurs, si un tel fait, et de si grande importance, peut être constaté chez nous, c'est parce que depuis deux siècles, nos collègues et séminaires ont été des foyers de solide culture, c'est parce qu'en dépit de toutes les épreuves de leur existence, et de toutes les difficultés de leur action, une loi, celle du progrès, a été la loi de leur histoire, et c'est que cette loi du progrès, soumise à tant d'obstacles, a suivi quand même la ligne montante de notre vie nationale.

Aujourd'hui, depuis que nos universités elles-mêmes, ont pu parfaire l'organisation de leurs Fa-

formé, discipliné l'âme française, et qui l'a faite si sensible à l'ordre, à la mesure, à la logique, à la raison, à la beauté. C'est la culture gréco-latine qui a discipliné la langue française, et qui en la replongeant sans cesse au bain salutaire de ses origines, l'a imprégnée de la vertu première, essentielle, de ses vocables, de la force rigoureuse de sa syntaxe, lui a donné la souplesse de ses formes, l'élégance et l'harmonie de ses mouvements.

Mais alors, qu'avons-nous à faire, nous qui sommes ici établis au Canada, et en Amérique, pour qu'y survive l'âme française? Qu'avons-nous à faire nous qui sommes ici, au Canada et en Amérique, pour y parler notre langue, pour l'y conserver, pour y faire connaître son génie, le charme et la vertu de son verbe? Et puisque nous avons ici cette mission à remplir, et qui tient à la vocation même de notre race, notre devoir n'est-il pas de ne rien faire qui puisse blesser, amoindrir en sa puissance notre âme, déformer, ternir en sa beauté notre langue? Et puisque cette puissance et cette beauté doivent se recréer, se reformer sans cesse au creuset des disciplines gréco-latines, pourquoi irions-nous changer le fond même de notre enseignement classique, exiler en quelque sorte de Rome ou d'Athènes l'âme de notre race? Pourquoi, exposés comme nous sommes à tant d'influences américaines qui combattent notre

âme latine, irions-nous sacrifier à des préoccupations utilitaires le système classique qui donne à notre esprit français sa vraie culture, et à notre langue sa force d'expansion la plus conquérante ?

Nos éducateurs l'ont compris. Et depuis 1635, depuis que s'ouvrit à Québec le premier collège classique, l'on peut affirmer que notre enseignement secondaire n'a rien retranché de son programme essentiel, de ses traditions nécessaires.

C'est l'inappréciable service que nos collèges et séminaires ont rendu à notre peuple et à ce pays, c'est celui qu'ils se proposent de lui rendre toujours. Et l'Université Laval, pour sa part, si heureuse de voir occupées à leur œuvre d'éducation morale, littéraire et scientifique, ses maisons affiliées, n'a pas d'autre ambition que de les aider à accomplir leur importante mission et à tenir bien haut, au regard des maîtres comme au regard des élèves, l'idéal classique traditionnel.

Vous, messieurs du Séminaire de Rimouski, vous avez été fidèles à cet idéal, et vous avez voulu que se rencontrent toujours ici, pour se fortifier l'un par l'autre, le progrès et la tradition. Et c'est ce qui a fait si fécond, si bienfaisant votre demi siècle d'histoire.

Vous avez formé des hommes, et au sens classique du mot des honnêtes gens : c'est-à-dire des hommes dont la culture désintéressée de l'esprit se

joignait à une haute culture morale. Ici la pensée religieuse a toujours pénétré de sa vertu la science profane, et toutes deux ont formé pour l'Église et pour la société des chefs éminents, de distingués citoyens, de solides chrétiens.

Ce soir vous pouvez considérer avec orgueil la longue suite de vos efforts, de vos épreuves, de vos succès. Vos prédécesseurs n'ont pas creusé en vain les sillons où vous semez aujourd'hui en plus large mesure, pour des moissonneurs toujours plus nombreux. En inaugurant, comme vous faites, vos bâtiments nouveaux, vous pouvez à votre joie mêler les plus grandes espérances. Demain sera fait de vos sacrifices sans doute, et de toute la sagesse de vos maîtres, mais il sera fait aussi de tous les travaux de vos chers enfants, de toute leur fidélité à suivre vos enseignements, de toute l'influence heureuse que par eux vous exercerez sur notre cher Canada.

Novembre 1925.



VERS LA SUPÉRIORITÉ¹

Le rôle spirituel de l'Université. — Nos lenteurs et nos impuissances. — Le mauvais prétexte, aujourd'hui, de notre jeunesse comme peuple. — Efforts certains, mollesse certaine. — Notre élite pas assez cultivée.

L'UNIVERSITÉ est, assurément, dans tout pays, une institution indispensable à sa vie plénière. Un peuple, pas plus qu'un homme, ne vit seulement de pain. Il lui faut l'aliment spirituel qui fortifie son esprit et lui permet de monter vers les supériorités nécessaires.

L'Université procure cet aliment spirituel.

Mais cet aliment spirituel peut être d'ordre moral, et ce n'est pas le moindre rôle des universités que de fournir à la conscience d'un peuple les

1. Extrait de l'allocution prononcée à la séance de clôture de l'année académique, à l'Université Laval, le 31 mai 1933.

principes religieux et sociaux qui sauvegardent l'ordre privé ou public, et qui assurent aux vertus humaines et surnaturelles leur place, leur épanouissement dans la vie supérieure de la nation. Notre Éminentissime Chancelier² rappelait encore il y a quelques jours, à l'Université McGill qui lui conférait un grade d'honneur, comment nos universités chrétiennes doivent élever contre les vagues d'idées subversives, contre les vagues d'athéisme qui de la Russie soviétique déferlent jusqu'en ce pays, le rempart solide des doctrines évangéliques. L'Université Laval a toujours placé au premier rang de ses devoirs celui de protéger, d'intensifier la foi religieuse de ses étudiants, et de fournir à leur esprit l'enseignement qui les peut fixer dans la vérité. Cette année, elle a ouvert une École de sciences sociales, qui a pour but de répandre les doctrines d'ordre de la philosophie chrétienne, des encycliques pontificales et de l'Évangile. Ce fut notre réponse aux directions pratiques, opportunes, que Sa Sainteté Pie XI ne cesse d'imprimer aux universités, à la pensée des fidèles, à la politique humaine.

Mais il y a en plus de cette vie morale et sociale des peuples, une vie proprement intellectuelle, liée sans doute à leur vie morale, mais qui

2. S. E. le Cardinal Villeneuve.

tire sa valeur essentielle de la haute culture, littéraire, scientifique, artistique que leur peuvent procurer les universités. Notre Canada a grand besoin de cette autre culture. Les deux races, française et anglaise, qui se partagent l'hégémonie de notre vie nationale, font de plus en plus effort pour la développer; et c'est à leurs universités que revient, que doit revenir la responsabilité principale de l'effort lui-même et de ses résultats.

Efforts et résultats sont souvent rappelés, examinés, jugés. C'est le droit de chacun d'apprécier les œuvres d'intérêt public et national.

Un fait paraît incontestable, c'est le zèle très spécial avec lequel on a voulu pendant le premier quart de ce siècle multiplier ou renouveler nos universités canadiennes: zèle, préoccupation qui ont fait surgir jusque dans les provinces nouvelles de l'Ouest des institutions d'enseignement supérieur, plus spécialement orientées vers les sciences, et qui ont essayé de grandir aussi vite que l'Ouest lui-même.

La Province de Québec a éprouvé, comme les autres provinces, depuis trente ans, tous ces désirs de progrès intellectuels et universitaires. Me permettra-t-on de déclarer que trop longtemps peut-être nous avons été lents ou impuissants à réaliser ces progrès. Lenteurs ou impuissances qu'explique, sans les justifier toujours, l'histoire

même de notre enseignement classique. Il y a de telles relations de dépendance entre l'enseignement secondaire classique et les ambitions de la vie intellectuelle d'un peuple.

Cet enseignement fut laissé tout entier, chez nous, à l'initiative et à la charge d'un clergé qui n'avait pas de fortune, et qui réalisa, à force d'économie, le prodige même d'un enseignement secondaire insuffisant. Il y a des insuffisances qui sont parfois très louables, il y en a qui sont héroïques. Et quand on sait ce que deviennent les races ou les groupes de race qui n'ont pas de classes instruites d'une instruction classique, qui n'ont pas de chefs intellectuels, on ne peut assurément que louer le clergé canadien d'avoir, au prix des plus rudes sacrifices, multiplié sur divers points du Bas-Canada, des foyers de culture secondaire. Ce fut précisément de ces foyers que sortirent au dix-neuvième siècle les défenseurs politiques de nos droits contestés, les hommes suffisamment instruits qui pouvaient opposer leur esprit, leur raison et leur autorité à l'esprit, aux raisons, à l'autorité de l'oligarchie régnante. Allez demander aux Acadiens ce qu'ils pensent de la création — malgré tout trop récente — de leur enseignement secondaire, et de l'appoint que celui-ci a donné depuis cinquante ans à la cause de leur survivance.

Qu'il n'y ait pas eu chez nous, qu'il n'y ait pas

encore l'équilibre nécessaire entre les maisons d'enseignement classique et les maisons d'enseignement supérieur industriel et commercial, cela ne peut être imputable ni au clergé ni aux collèges classiques. Le clergé en a vraiment assez à pourvoir de maîtres compétents l'enseignement classique, étant donné les ministères si variés et si graves dont il est responsable.

Et pour revenir à nos lents progrès intellectuels, aux lents progrès de l'enseignement secondaire, ce fut précisément le manque de ressources matérielles qui en fut la cause principale. Des budgets privés et combien limités ne permirent pas assez à nos collèges ou séminaires de se pourvoir en hommes. La pénurie des hommes fut consécutive à celle de l'argent : je veux dire que le manque de ressources empêcha que l'on préparât pour l'enseignement classique les compétences supérieures dont il avait besoin. Et par surcroît, nous n'avions pas au pays même, chez nous, les institutions supérieures, universitaires où le clergé enseignant aurait pu se préparer à sa tâche. L'École Normale Supérieure n'avait pu être encore établie.

* * *

Deux raisons, d'ailleurs, furent souvent invoquées pour justifier nos insuffisances classiques: la pauvreté des corporations collégiales et notre jeu-

nesse comme peuple. Je conviens qu'elles furent toutes deux réelles et efficaces. Mais si j'ose ce soir les rappeler, à propos des besoins actuels et plus pressants de notre vie classique, c'est pour inviter nos compatriotes à ne plus s'en trop prévaloir.

Ne parlons plus, ou pas de notre jeunesse comme peuple. Après tout, nous avons trois cent vingt-cinq ans. Et il ne sied pas qu'on parle toujours d'enfance pour excuser des molleses, des négligences ou des légèretés d'adultes. Notre peuple, âgé de 325 ans, et quelque'éprouvée qu'ait été sa vie, n'est plus un peuple enfant, ni même un peuple jeune si l'on veut dire par là qu'il est incapable de se conduire comme un homme, ou de se pourvoir de tout ce qui est nécessaire à un homme. J'aime assez le mot dont se servait la semaine dernière à l'Université McGill, M. Vincent Massey : "I do not believe we can yet be called a young man's country." Nos compatriotes anglais ne le croient pas; ne soyons pas plus qu'eux naïfs, ou moins qu'eux conscients de nos responsabilités présentes.

Donc, prenons aujourd'hui, sans plus parler de notre jeunesse, vis-à-vis de nos problèmes de vie intellectuelle et universitaire, l'attitude ferme, virile, qui convient. Que chaque âge de la vie porte ses propres responsabilités. Ce qui ne veut pas

dire, assurément, qu'il faut juger le présent sans tenir compte du passé. Le passé pèse toujours sur le présent de tout le poids de ses vertus et aussi de tout le poids de ses faiblesses. Ceux-là s'exposent aux pires dénigrement qui jugent nos institutions actuelles et nos déficiences actuelles en les isolant du passé. La critique qui croît comme un champignon, à fleur de terre sans prendre au sous-sol de l'histoire, une sève nécessaire, risque de n'être plus qu'un poison violent qui irrite et gâte l'esprit. Une telle critique détruit sans rien construire.

Mais s'il faut tenir compte du passé, dans l'appréciation de nos œuvres actuelles de vie intellectuelle, sachons aussi nous placer dans le présent pour organiser le présent, et sachons regarder à l'horizon pour préparer l'avenir.

Une chose s'impose aujourd'hui plus que jamais dans notre province française de Québec, c'est le développement et le progrès de l'enseignement supérieur. Le secondaire lui-même bénéficiera des ascensions du supérieur.

Ce n'est guère que depuis dix ans que nous avons dans notre province, pour notre jeunesse de langue française, organisé l'enseignement supérieur des lettres et des sciences. On s'en était si longtemps passé que des gens satisfaits prétendaient alors qu'il était encore prématuré de l'établir. Et pourtant notre enseignement secondaire avait

bien souffert de cette carence qui rendait presque impossible la formation supérieure de ses maîtres.

En 1920, grâce aux souscriptions généreuses du gouvernement et du public, nos universités françaises ont pu enfin commencer à organiser les études supérieures, et sortir enfin de cet état de gêne assez humiliant qui leur faisait un visage d'universités miniatures. Ceux qui chez nous rêvaient depuis vingt ans d'un enseignement supérieur, littéraire et scientifique, d'un enseignement qui pût tout à la fois préparer des professeurs à l'enseignement secondaire et des compétences pour les hautes situations du fonctionarisme, de l'industrie ou du commerce, virent enfin se réaliser ce que tant d'autres appelaient encore une chimère. La chimère en vérité fut coûteuse. Mais il a telles chimères d'or ou d'argent, placées à l'avant du vaisseau, qui révèlent à elles seules le degré de civilisation des marins. La chimère intellectuelle a donc enfin pris corps à la proue ancienne du vaisseau Québec, ou, pour parler sans métaphore, elle est devenue chez nous réalité. Et depuis dix ans elle appelle dans son sillage et vers ses hardiesses tous ceux qui ne craignent pas la haute mer.

Avouons-le, messieurs, il y en a encore chez nous qui craignent ou n'apprécient pas assez fréquenter la haute mer. Et le haut enseignement

n'est pas assez recherché ni assez imposé. Et pour parler de ce qui se passe dans notre Université Laval, notre École Normale Supérieure destinée à renouveler le corps professoral de l'enseignement classique, n'est pas assez fréquentée. Il y a des raisons peut-être à ces absences déplorables. Mais il y a des nécessités qui surpassent les raisons. Et quand on voit quelles exigences nouvelles réclame notre état de société et le besoin que l'on éprouve partout d'égaliser notre culture à celle des autres peuples, ou de la faire moins inférieure; quand on sait ce qui se passe en d'autres pays, à quoi y tient le prestige de l'enseignement secondaire et universitaire, quel prix on y attache à la compétence des maîtres; quand on se rend compte que le maître doit être non pas égal, mais supérieur à sa tâche, et que tout enseignement tend à baisser ou à s'immobiliser dans la routine s'il ne se retrempe et ne se renouvelle sans cesse, par ses maîtres, dans une discipline intellectuelle plus élevée; quand on songe à tout cela, on ne peut s'empêcher de déplorer les conditions qui paraissent expliquer encore chez nous les trop grandes lenteurs de la préparation professionnelle.

Par ailleurs, je ne puis pas ne pas rendre hommage à des efforts considérables qui ont été faits en certains milieux, et je ne puis pas surtout ne pas assurer le public qui regarde, qui lit ou qui écoute, qui critique et qui juge, que les directeurs de nos

enseignements secondaires et supérieurs sont plus que jamais anxieux de sortir de l'insuffisance, et que l'on s'efforce vraiment de faire monter au niveau nécessaire les cultures de l'esprit canadien-français.

Je tiens à affirmer que l'Université Laval est, sur tous ces points, consciente de son devoir. Elle ne demande qu'à être soutenue par tous ceux qui se réclament de son nom, de son prestige, de ses affiliations et qui peuvent l'aider de leurs ressources.

* * *

Non seulement, d'ailleurs, au domaine des lettres et des sciences proprement dites, mais dans les autres domaines, il se fait dans notre Université un travail de rénovation qui honore ces Facultés.

L'enseignement supérieur veut partout y prendre pied. L'enseignement strictement professionnel auquel on s'est trop longtemps borné, ne crée pas dans une université l'atmosphère qui convient. C'est d'ailleurs, parce que trop longtemps, et faute de ressources, nous avons partout manqué d'air, que l'anémie règne en trop de milieux de la vie canadienne, et que l'esprit primaire domine parfois les intérêts supérieurs de la race.

C'est le président de la Family Welfare Association, M. George B. Clarke, qui disait l'autre

jour à Montréal que le temps doit être passé chez nous où un piano dans la maison suffit à donner au parvenu son rang social. (*The Gazette*, Montréal, 26 mai 1933). Cette boutade révèle trop, à elle seule, de quelles illusions est capable l'esprit primaire quand il se croit supérieur, et qu'il a à son usage un piano sonore. Le piano finit par remplacer le mérite. Sachons créer chez nous de la valeur intellectuelle et plus sûrement s'établira dans les esprits l'échelle des valeurs.

Rien ne favorise chez un peuple une fausse égalité intellectuelle comme la médiocrité de ceux qui devraient être supérieurs. Les succès y étant trop facilement obtenus, parce que trop facilement accordés, on finit par croire que les mérites eux-mêmes sont à peu près semblables, et l'on arrive à confondre l'audace de l'esprit avec la distinction.

Ce qu'il faut à notre vie sociale actuelle c'est assurément plus de culture chez l'élite. Et ce qu'il conviendrait de consacrer par plus d'estime et par quelque utilisation plus certaine dans les emplois publics, c'est la culture elle-même. Étienne Parent, qui pouvait être à la fois penseur et utopiste, et qui reprochait à ses contemporains leur médiocrité intellectuelle, proposait, en 1852, que l'on établît aux frais de l'État, par un procédé d'instruction publique très spécial, une "classe intellectuelle" de citoyens à laquelle seraient confiés tout le fonction-

narisme et toute la politique de la nation. L'utopie s'associait chez lui à un idéal réconfortant de vie canadienne. Il n'est pas assuré, certes, que le gouvernement par les intellectuels soit le meilleur possible; mais il est certain qu'une haute culture associée aux hautes responsabilités de la vie professionnelle ou publique est partout un bienfait; c'est, de plus, l'estime de la valeur intellectuelle, l'utilisation publique et sociale de l'intelligence qui stimule les activités. Et l'atmosphère intellectuelle où vit un peuple, si elle se compose beaucoup de ses enseignements supérieurs, dépend aussi beaucoup du cas que l'on fait des talents, du mérite et de la culture.

Que nos universités soient donc très appliquées à composer cette atmosphère, à la renouveler, à l'intensifier, et que l'organisation de la vie publique canadienne y fasse s'épanouir les valeurs. C'est cette coopération de tous les facteurs de supériorité qui assurera la nôtre.

* * *

Messieurs si j'ai cru devoir vous entretenir ce soir de ces pensées, vous parler de ces déficiences de notre vie universitaire ou intellectuelle, et aussi de tant d'espoirs et de progrès qui éclairent déjà nos horizons, c'est qu'il faut bien que l'on sache

que dans l'université, nous ne sommes pas tout de même inconscients de nos devoirs, que nous y avons un peu l'intelligence de ce que nous devons faire, et que si nous sommes plus que d'autres peut-être patients dans nos efforts, ou réservés dans nos critiques, c'est que nous savons mieux que d'autres les difficultés de la tâche.

L'Université Laval, la plus ancienne de nos universités françaises, croit vraiment n'avoir pas forfait. Elle fut à la fois pauvre, tenace, équilibrée, progressive. Elle veut garder toute sa place dans l'œuvre de formation et de culture intellectuelle de la race française au Canada. Elle ne demande qu'une chose: les ressources nécessaires à son ambition, la confiance du public, le travail intelligent de ses élèves, la fidélité de ses anciens.

Quant à vous, chers étudiants, qui allez ce soir recevoir vos diplômes et qui partirez demain vers la vie professionnelle, souvenez-vous que sortir de l'université ce n'est pas sortir de l'étude. Vous ne passez pas, en nous quittant, du monde de la pensée au monde de l'action. Ces deux mondes doivent en vous se compénétrer.

Etre mêlé aux affaires, et même brasser des affaires ne doivent jamais dispenser des gens instruits de réfléchir, d'étudier, de se cultiver. Il

ne faut pas qu'il y ait d'un côté des faiseurs et de l'autre des penseurs. Ce sont les penseurs qui devraient être les plus consciencieux faiseurs; du moins, que les faiseurs soient aussi des penseurs.

Mai 1933.





POUR LE PROGRÈS DES ÉTUDES¹

*Le travail impondérable. — À la Faculté des Arts. —
L'École Normale Supérieure. — Le baccalauréat :
heureuses réformes. — Les leçons de choses. — Les
valeurs spirituelles.*

LES rapports que vous venez d'entendre vous offrent le tableau multiple des travaux accomplis pendant l'année académique 1933-1934. Ce tableau, à compartiments distincts, présente une vue nécessairement incomplète de notre vie universitaire, de tous ses mouvements, de toutes ses actions. La réalité totale de la vie ne peut guère se projeter sur une toile; il reste toujours, en marge ou en dehors de la toile, tout ce qu'on ne peut saisir de la réalité, tous les efforts spirituels, impalpables, invisibles, dont se compo-

1. Extrait du rapport présenté à la séance d'ouverture des Cours à l'Université Laval, le mercredi 26 septembre 1934.

sent à la fois l'enseignement des maîtres et le travail des élèves. Qu'on me permette de rappeler tout de suite ces efforts et leur mérite.

Il faut d'abord rendre hommage aux maîtres qui ont voulu élever leurs leçons à l'importance de leur tâche, et qui de mieux en mieux s'efforcent de réaliser l'idéal jamais achevé de l'éducation des esprits. Dans le milieu particulier où nous travaillons, et avec les moyens insuffisants qui sont encore nôtres, nous n'accomplissons sûrement pas tous nos rêves de progrès, mais nous avons conscience de tendre toujours avec constance vers une perfection que progressivement nous voulons approcher. De mieux en mieux, dans nos universités, nous nous rendons compte des déficiences de notre vie intellectuelle, et de plus en plus nous faisons effort pour les corriger.

Quant à l'application des Étudiants, elle est variable comme la jeunesse mobile ou inconstante qui fréquente nos Facultés. Il y a pourtant deux choses à relever dans les manifestations du travail des Étudiants: la première, c'est que ce travail s'intensifie à mesure que s'élève le niveau des programmes et des examens; la deuxième, c'est que l'élite des étudiants paraît plus soucieuse de se donner une valeur qui corresponde à son rêve d'avenir. S'il reste encore des jeunes gens qui visent moins haut ou moins loin, qui s'enferment trop dans

l'égoïsme et l'imprévoyance du moment présent, nous avons confiance que par l'effet d'une atmosphère intellectuelle devenue, à l'Université, plus chargée d'ambitions, ils se laisseront prendre au désir de se procurer à eux-mêmes une plus sérieuse culture.

Il y a donc lieu, pour ceux qui organisent et dirigent la vie de l'Université, de garder, avec des exigences difficiles à satisfaire, l'optimisme qui est nécessaire à tous les progrès de l'esprit.

* * *

Notre Faculté des arts comprend, en plus des Écoles qui sont nées d'elle ou qui lui sont affiliées, les collèges classiques, affiliés eux aussi, qui demandent à l'Université Laval ses programmes et ses diplômes du baccalauréat. L'an dernier, 4830 élèves fréquentaient ces maisons et s'ajoutaient comme une large couronne aux 715 élèves des différentes Facultés de Québec.

C'est le grand souci du Conseil universitaire de Québec de travailler au progrès de plus en plus souhaité de nos études classiques. Il doit compter, pour assurer ce progrès, sur le concours du Conseil des Supérieurs des petits séminaires et collèges affiliés. Il sait que ce concours lui est acquis. Tous se rendent compte qu'un programme classique n'est pas une formule intan-

gible. S'il compte des éléments de base qui sont essentiels, et qu'il faut maintenir, il comporte aussi d'autres éléments que des conditions de temps et de milieu peuvent modifier. Ces modifications sont des adaptations nécessaires. Ces adaptations exigent des initiatives et les initiatives supposent de la vie. Il faut donc de la vie dans nos maisons d'enseignement classique, et une vie abondante, une vie pédagogique, une vie intellectuelle qui ne souffrent ni routine, ni l'application de la loi du moindre effort, ni paresse d'esprit.

C'est pour assurer cette vie pédagogique toujours en mouvement vers le progrès que le Conseil de l'Université a créé il y a quatorze ans, en 1920, l'École Normale Supérieure; il l'a créée pour procurer des moyens plus faciles de formation spéciale, supérieure, aux professeurs des collèges classiques. Persuadés que le progrès n'est guère possible si les maîtres n'ont pas reçu eux-mêmes une culture qui fasse entrer plus de lumière et de meilleures méthodes dans leur enseignement, le Conseil de l'Université et la Procure du Séminaire de Québec n'ont pas reculé devant d'immenses sacrifices d'argent pour créer et maintenir l'École Normale Supérieure. Et cette École a rendu déjà de très précieux services. Me permettra-t-on d'inviter encore ce soir les supérieurs et directeurs de nos maisons d'enseignement classique à mieux ou à

plus utiliser cette École Normale. Depuis quatorze ans qu'elle existe, elle n'a sûrement pas produit pour l'enseignement classique et ses progrès, les résultats que l'on en pouvait attendre. Et justement parce qu'elle n'est pas assez fréquentée par les jeunes ou futurs maîtres de cet enseignement.

Je n'ignore pas les difficultés du recrutement professoral ecclésiastique. Je n'ignore pas non plus les critiques — d'ailleurs d'inégal prix — que l'on fait de notre culture. Les difficultés de recrutement doivent être aussi promptement résolues que l'exigent les nécessités mêmes de donner à la jeunesse sa formation classique, et une formation qui soit la meilleure possible. Il y a sûrement corrélation entre la culture des maîtres et la valeur de leur enseignement. Si une haute culture personnelle n'est pas nécessairement un brevet d'aptitude pédagogique, et s'il peut arriver qu'un licencié enseigne moins bien ou plus mal qu'un bachelier, il faut bien reconnaître qu'à valeur égale d'esprit et d'aptitudes pédagogiques, le professeur pourvu des grades de culture supérieure a plus de chance de donner à sa classe une meilleure tenue intellectuelle. Et c'est pourquoi l'on me pardonnera d'avoir exhalé encore ce soir une plainte souvent renouvelée au sujet du recrutement insuffisant de notre École Normale; nous savons trop

que cette insuffisance ne va pas sans une lenteur trop grande, et correspondante, du renouvellement des cadres de l'enseignement classique.

* * *

Mais il me plaît de l'ajouter tout de suite, nous n'attendons pas un renouvellement complet de ces cadres pour améliorer les programmes et les méthodes. Peu à peu, et peut-être sans assez de bruit — puisque le bruit seul éveille certaines attentions — nous modifions méthodes, programmes et examens.

Notre diplôme du baccalauréat ès-arts accroîtra sa valeur de toutes les difficultés nouvelles que comportera à l'avenir le second examen. Ce second examen fut trop longtemps et en trop grande mesure, en ce qui regarde la philosophie et les sciences, un exercice de reproduction de textes de manuel. La formation philosophique et scientifique comporte sûrement pour l'élève la connaissance des manuels; mais elle suppose aussi une discipline d'esprit, une aptitude à utiliser les éléments de la science ou de la philosophie, aptitude, discipline que ne vérifient pas assez des questions de mémoire. Les questions d'examens du baccalauréat, si elles peuvent exiger la connaissance des

manuels, doivent viser par-dessus tout à éprouver la valeur de l'esprit du candidat. Et c'est rendre un très mauvais service aux élèves eux-mêmes que de les laisser trop sous l'impression que c'est la mémoire surtout qui triomphe au baccalauréat. C'est, du coup, supprimer chez eux un motif de curiosité intellectuelle, de travail personnel, dont ils auraient bien besoin pour combattre une naturelle paresse d'esprit. Et, d'ailleurs, est-il bien sûr que notre légendaire paresse d'esprit n'est pas, en bonne mesure, imputable à nos disciplines d'esprit ?

À cette observation sur la nature des questions à poser au baccalauréat, se rattache inévitablement presque toute la pédagogie de l'enseignement des matières dites de mémoire.

Ces matières, par définition, doivent être confiées à la mémoire. Mais est-ce à dire qu'à l'occasion des récapitulations ou "compositions de mémoire", on ne doit guère s'adresser qu'à la mémoire, surtout dans les classes supérieures, et que c'est l'élève qui aura le mieux reproduit le texte du manuel qui sera le plus fort ? Une telle méthode n'éveille sûrement pas assez l'initiative de l'esprit; elle ne permet pas non plus d'en prendre la mesure. Il importe, semble-t-il, si on ne veut pas entretenir chez nos étudiants la passivité paresseuse à laquelle ils cèdent si volontiers, d'exiger d'eux,

même à l'occasion des compositions de mémoire, l'effort personnel de la pensée, de la réflexion, du raisonnement, et aussi un effort de rédaction personnelle qui a son prix. Ils verront ainsi qu'il ne suffit pas d'apprendre des manuels pour réussir.

Sans doute, on pourra bien, on devra souvent poser aux élèves des questions où la mémoire est à peu près seule intéressée, mais on fera bien d'insister sur l'autre genre de questions dont nous parlons. Et alors, au lieu de demander seulement de reproduire en composition des paragraphes ou des pages de texte, on posera aussi, et aux mêmes exercices, des questions de telle façon que l'élève sera appelé à faire montre de sa valeur personnelle, de son aptitude, par exemple, à organiser une synthèse, à grouper autour d'une idée, d'un personnage, d'un point de vue spécial, soit des faits de l'histoire, soit des notions acquises de littérature, de philosophie ou de sciences. L'élève s'apercevra que s'il doit apprendre la matière de la composition, il doit aussi sur elle savoir raisonner; il se rendra compte que plus il aura de culture personnelle, ou de personnalité intellectuelle, plus il aura chance d'exceller.

De telles méthodes de travail seront donc pour les élèves une invitation constante à étendre leur savoir, à se cultiver toujours, à toujours exercer

leur acuité d'esprit, à multiplier une curiosité que des méthodes passives ou trop mnémoniques satisfont trop facilement, quand elles ne l'endorment pas.

La grande paresse d'esprit dont on se plaint chez les nôtres, l'apathie ou l'incuriosité intellectuelle qui accompagne après leur cours classique nos bacheliers, pourraient bien avoir sa cause principale dans les disciplines trop passives qui règnent peut-être encore trop dans les maisons d'éducation. Les élèves y obtiennent trop avec la mémoire les succès qu'il faudrait davantage réserver à l'intelligence. Et l'on pourrait peut-être aussi expliquer par là pourquoi tant d'étudiants arrivent chaque année dans nos Facultés sans savoir travailler, sans savoir même prendre des notes de cours, sans avoir le courage de les compléter par du travail personnel, et surtout sans savoir répondre, aux examens, à des questions où il faut faire appel à son intelligence plus qu'à sa mémoire.

Il importe donc qu'aux examens mêmes du baccalauréat, les questions posées invitent déjà les élèves à un meilleur travail et permettent de mieux vérifier la valeur réelle des candidats.

Les questions mieux établies inviteront les correcteurs à une appréciation moins mécanique des copies, et les élèves seront tout heureux de savoir

qu'à l'avenir et tout à la fois les examens seront plus difficiles, les copies mieux jugées, et leurs diplômes mieux appréciés. Ils goûteront tout particulièrement l'occasion qui leur sera fournie dès cette année de montrer mieux leur valeur personnelle dans une dissertation de philosophie qui s'ajoutera au programme du second examen du baccalauréat.

D'autre part, nous inaugurons cette année la réforme depuis longtemps souhaitée d'un examen de mathématiques, pour le baccalauréat, au cours de lettres. La réforme, je l'avoue, est encore imparfaite. Ce premier examen n'a pu être obligatoirement fixé en Rhétorique¹, là où il devrait être. Ce qui aurait permis de poursuivre, dès l'année suivante, et sans revenir, en première année de Philosophie, sur une puérile révision des éléments, l'enseignement de plus hautes mathématiques.

Il y a tels éléments des connaissances humaines qu'on ne traîne pas impunément dans ses programmes jusqu'à dix-huit et vingt ans. Ils encombrant

1. Depuis que ce rapport officiel a été fait, la réforme a été complétée. Deux examens sont établis, au cours de Lettres, l'un en Troisième, l'autre en Rhétorique.

par leur présence trop tardive, et ils finissent par prendre la place de meilleures choses qu'ils ne remplacent pas.

C'est encore pour ne pas laisser ignorer aux élèves du cours de lettres de tels éléments nécessaires à une première culture d'esprit que nous avons introduit au Séminaire, que s'introduisent depuis quelques années dans beaucoup de nos collèges affiliés les leçons de choses scientifiques. Ces leçons initient à la connaissance rationnelle des phénomènes naturels que l'enfant a sous les yeux depuis toujours; et cette connaissance élémentaire profite à l'esprit de l'enfant, elle l'éveille, elle l'habitue à une observation plus intelligente de ce qu'il y a autour de lui; elle fournit aussi à l'élève qui s'exerce par la rédaction au maniement de la langue et des idées, des mots, des faits, des comparaisons, des images qui offriront à l'art de composer des éléments précieux qui ne seront pas livresques. Le temps est venu aux oiseaux, aux fleurs, aux arbres de chez nous, d'entrer à leur tour — qui n'est pas prématuré — et après une si longue occupation étrangère, dans la littérature de nos bacheliers.

C'est pour donner du temps à ces enseignements nouveaux dans les classes de lettres, que s'imposent des transpositions de matières. Nous reportons,

par exemple, aux classes de Philosophie-Sciences une bonne partie de l'Histoire contemporaine que l'on voyait en Rhétorique. Une telle transposition offre d'autres avantages : certains problèmes de philosophie politique ou sociale qui surgissent de l'histoire étant plus fructueusement étudiés par des esprits plus mûrs.

* * *

Je ne veux pas insister davantage sur ces considérations que suggère le travail accompli dans la Faculté des Arts.

Cette Faculté occupe dans la hiérarchie universitaire une place extrêmement importante, parce qu'elle accomplit dans notre enseignement une œuvre de base. Elle porte, en grande mesure, la responsabilité de la formation classique de nos étudiants. C'est elle qui doit, par ses méthodes et ses programmes, donner à l'esprit les habitudes de travail, les connaissances essentielles qui le préparent aux études supérieures. De la façon dont se donne l'enseignement classique dépendent en grande mesure la préparation et la qualité de notre élite intellectuelle. Et c'est à former une élite qu'il faut sans cesse viser. De plus en plus, il faudra laisser tomber en dehors des rangs trop pressés des candi-

dats au baccalauréat les éléments médiocres, les traînants, ceux qui constituent un poids lourd, et qui par leurs insuffisances volontaires ou inévitables, abaissent les niveaux, paralysent le mouvement, composent dans les classes une atmosphère peu propice à la culture. C'est une atmosphère intellectuelle, chargée de lumière, qu'il faut créer ou intensifier dans nos maisons d'éducation, et nous arriverons à la respirer plus pleinement le jour où une élite ne travaillera que sur une élite. Je veux bien ne pas réserver au génie seul le profit des études classiques — parce qu'après tout il ne faut pas les supprimer — mais il faudra de plus en plus réserver ce profit à ceux qui vraiment sont capables d'en profiter.

Quand la médiocrité encombre les classes instruites, celles-ci perdent leur nom ou le compromettent, et c'est la société qui alors souffre de n'avoir pas à son sommet, en assez grand nombre, les valeurs nécessaires.

Aux valeurs de l'esprit, il faut d'ailleurs joindre celles du cœur; aux valeurs de la science, celles de la vertu. C'est pourquoi, chers Étudiants, je vous prie, avant de terminer, de ne négliger ni celles-ci, ni les autres. Si vous savez tenir droites vos volontés, vos esprits n'en seront que mieux disposés au travail ardu et constant. Au cœur généreux, large lumière.

Nous voulons d'ailleurs que votre piété, que votre vie religieuse soient soutenues par une connaissance précise et raisonnée du dogme chrétien. C'est la conviction, plus que le sentiment, qui fait ou maintient la ferveur. Pour cela, vous trouvez cette année inscrit à vos programmes un cours supérieur de religion. Ce cours vous sera agréable autant qu'utile. Le R. P. Yves Gautier, eudiste, a bien voulu accepter de le donner. Nul n'était mieux préparé à vous faire ce bien à l'esprit et au cœur. Préoccupé lui-même d'une haute culture que sa vie de professeur, puis celle de prédicateur ont singulièrement enrichie, il vous apportera avec des raisons de croire, des raisons de vivre. Vous écouterez avec soin les unes et les autres; et vous les ferez vôtres, j'en suis sûr, parce que vous ne demandez qu'à bien penser et à bien faire.

Comme notre Université Laval serait heureuse, si par vous et par nous, par tous ses élèves et par tous ses maîtres, elle devenait un foyer certain, de plus en plus rayonnant, de science, de foi et de vertus !

Sept. 1934.



COMMENT ENSEIGNER LE GREC ET LE LATIN

*L'étude grammaticale des textes. — Elle ne suffit pas. —
Rapports du style avec la pensée. — La substantifi-
que moelle. — Les réalités.*

AIMONS nos vieux classiques, gardons-les dans nos programmes. Mais préoccupons-nous aussi de les faire bien connaître, de les bien expliquer à nos élèves. Si tant d'ennemis se sont élevés contre les humanités traditionnelles, si tant de fois on a dénoncé l'enseignement des langues anciennes, c'est que bien souvent cet enseignement n'a pas donné tout ce qu'il contient de vraiment efficace pour l'éducation des esprits, c'est que trop souvent on n'a pas su lui faire rendre ce qu'il promet, ou en exprimer suffisamment la sève dont il doit nourrir les jeunes âmes.

Et d'abord, n'étudions pas le grec ou le latin pour cette seule fin de connaître ces deux langues. Ou bien, pour parler autrement, ne rapportons pas toute l'étude des anciens à la seule connaissance technique de leurs grammaires; ne les faisons pas traduire uniquement pour vérifier cette connaissance. Nous ne croyons pas d'ailleurs que l'on borne à cela l'enseignement des langues anciennes, et qu'on s'imagine avoir assez ouvert l'esprit des enfants à leur influence quand on y a fait entrer les éléments de la morphologie, les particularités des syntaxes grecque et latine, et quand on l'a exercé quelque temps à une exacte application de tant de règles.

Sans doute il est très utile, il est nécessaire de faire sûrement manœuvrer les élèves à travers le potentiel et l'irréel, les causales et les concessives; et nous soupçonnons même qu'ils trouvent un plaisir délicat à faire mouvoir tous les ressorts d'un mécanisme aussi savant. Mais nous ne croyons pas que là soit le but ou le terme de l'enseignement des langues anciennes et de l'étude des auteurs grecs et latins.

On nous assure qu'en France, quand, vers la fin du siècle dernier, une vague de philologie venue de l'Allemagne passa sur elle, et que pour imiter les savants d'outre-Rhin, les suivre ou les dépasser, on se mit à fouiller et à agrandir tous les recoins

de la linguistique; quand surtout on eut là organisé cette agrégation de grammaire qui prépara pour l'Université de si habiles spécialistes, on abusa par la suite d'une science dont on venait de s'éprendre, on chargea d'un peu beaucoup d'observations grammaticales très érudites l'explication des auteurs grecs et latins; on faillit presque ramener toute entière à ces recherches minutieuses l'étude des textes. Et l'on s'est plaint beaucoup pendant ces dernières années de l'orientation trop exclusivement philologique qu'en certains lieux on avait donnée aux humanités classiques.

Certes, ici au Canada, nous n'avons pas encore à redouter les excès de la science philologique; les vents de l'Allemagne n'ont pas encore soufflé dans la vallée du Saint-Laurent. Mais ne sommes-nous pas exposés, au contraire et par déficience, à réduire l'étude des auteurs à la simple traduction du texte et à une explication grammaticale trop simpliste ?

Une explication grammaticale bien précise, et l'effort préalable qu'a fait l'élève pour découvrir le sens d'une page grecque ou latine, sont sans doute le premier travail qu'il faut faire, et ce travail est déjà très fécond et bien propre à délier l'esprit des enfants. Il constitue une gymnastique puissante qui assouplit, comme fait l'autre pour le corps humain, tous les organes de la pensée, et l'on

ne manque jamais de faire valoir ce très considérable argument quand on s'avise de défendre, pour les faire revivre toujours à l'usage des générations d'aujourd'hui, les langues mortes. Mais encore peut-on croire que si à cette étude technique des langues mortes, et à la seule traduction des textes devait se borner l'étude des anciens, on n'aurait pas retiré des humanités classiques tout le profit, ni même le plus considérable qu'on en peut attendre.

Une fois, en effet, que le sens du texte classique a été bien mis au jour; une fois que les formes et que les propositions ont été grammaticalement expliquées, et que l'on a soigneusement fait remarquer à l'élève ce qui peut intéresser l'étude générale de la langue, il reste à faire de ce texte une autre étude, et à le commenter au point de vue des idées et des réalités qu'il enferme.

* * *

Non pas précisément qu'il faille séparer tout à fait l'étude grammaticale de l'étude littéraire et philosophique du texte. La nature des vocables et des tournures syntaxiques employés par l'auteur a toujours des rapports très étroits avec les questions de fond et d'art que soulève l'examen d'un texte. Et souvent l'auteur n'a eu recours à telle expression qui paraît plus recherchée, ou à tel tour

de phrase qui semble inaccoutumé que parce qu'il voulait produire un effet tout particulier de pensée et de style. C'est donc à démêler ces rapports des éléments d'une proposition avec le dessein de l'auteur, c'est donc à faire voir comment un mot, ou telle façon de dire trahit telle ou telle intention de l'écrivain; c'est donc à montrer comment telle construction grammaticale met mieux en lumière une pensée de l'artiste que le professeur pourra utilement employer quelque temps.

Aussi bien, la grammaire ne se suffit pas à elle-même; elle ne doit pas être étudiée pour elle-même, mais uniquement pour nous permettre de mieux saisir et de mieux analyser toute la substance et tout l'art des grands écrivains. Entendue de cette façon, surtout dans les classes où l'esprit des élèves est apte à s'y consacrer, l'explication grammaticale, toujours assez aride, offre beaucoup plus d'intérêt, s'imprègne de plus d'idées, s'anime d'une vie nouvelle, se colore même de toutes les nuances dont l'auteur a voulu faire briller son esprit.

Au reste, on le sait, le style des anciens, leur façon de dire les choses est d'autant plus digne d'une étude attentive que ce style ou ces façons de dire diffèrent considérablement des procédés de nos langues modernes.

Ces anciens n'avaient pas comme nous le long héritage des réflexions et des spéculations philoso-

phiques que nous ont transmis tant et de si studieuses générations; ils n'étaient pas aussi subtilisés que nous l'avons été par une si longue suite de siècles d'une civilisation intense; ils étaient en quelque sorte plus près que nous de la nature des choses, et c'est pourquoi leur style plus concret emprunte surtout à la nature et aux choses ses formes et sa couleur. Tout prend corps et vie en leur langage, et c'est un plaisir, d'une saveur qui n'est pas banale, que de lire et de relire en leur texte d'une aimable naïveté ou d'une simplicité charmante, ces classiques qu'au seizième siècle on estimait plus vrais que la nature elle-même.

* * *

Que s'il importe que le professeur rende compte de tout cela à ses élèves, et souligne au fur et à mesure ces qualités ou ces particularités de forme que l'on rencontre dans la lecture des ouvrages anciens, il ne faudrait pas tout de même qu'il se complût outre mesure dans cette étude du style, ni même qu'il lui accordât une trop minutieuse ou trop puérile attention. On s'est élevé à bon droit contre ces professeurs, ou contre ces rhéteurs qui font leurs plus chères délices de l'analyse et de l'étude des procédés du style, qui s'y attardent sans mesure, qui démontent sans cesse et qui classifient sans se lasser, les plus naturelles constructions de

la pensée, ou qui s'évertuent à admirer toujours, qui s'acharnent à faire voir partout le beau et le sublime. Ce sont eux sans doute qui sont coupables de la mauvaise réputation dont parfois a été victime la littérature; ils ont fini par persuader certaines gens que la littérature n'était pas autre chose qu'une affaire vaine et légère, toute de forme; et certaines gens que l'on rencontre encore ne s'avisent pas assez, souvent de penser que la littérature puisse être autre chose, qu'elle puisse être cette chose extrêmement sérieuse qu'elle est en effet.

Ce qui importe le plus, en littérature comme en tout autre domaine où s'exerce la pensée de l'homme, ce sont les idées. Nous ne concevons pas un enseignement littéraire où l'on s'occupe principalement à tourner des phrases, à défaire et à refaire des périodes. On n'apprend à écrire que si l'on apprend à penser, et c'est donc aux idées, à leur invention et à leur valeur aussi bien et plus encore qu'à leur expression artistique, qu'il faut sans cesse ramener l'esprit des élèves.

Et donc, tout n'est pas fait, l'essentiel reste à faire quand on a donné aux élèves la traduction littérale du texte, et qu'on a risqué devant eux une courte et solide étude des procédés du style. Il reste à pénétrer jusqu'à *la substantifique moelle*, comme disait Rabelais; il reste à *comprendre* les

idées de l'auteur, c'est-à-dire à les soumettre à une sérieuse réflexion, à les méditer, à les analyser avec les élèves, à les apprécier. Il reste, en d'autres termes, à faire en classe l'étude philosophique du texte classique. Et qu'on ne s'effraie pas de cette expression très considérable. Il y a une philosophie que l'on peut adapter à toutes les intelligences. Nous pouvons en faire en classe pour les imberbes de la sixième comme pour les plus graves rhétoriciens. C'est au professeur qu'il revient de doser la mesure, d'accommoder ses leçons à l'âge et au développement de ses auditeurs. Seulement, n'oublions jamais que notre ministère consiste surtout à verser des idées dans l'esprit des enfants, ou à les y éveiller. Et dès lors rappelons-nous bien que ce que nous demandons aux anciens ce n'est pas uniquement ou surtout le secret de leur syntaxe, mais c'est aussi, c'est surtout le secret de leur pensée, c'est quelque chose de leur esprit lucide et avisé, c'est une initiation à leurs habitudes intellectuelles, c'est tout ce qu'il y a de bon et de vraiment éducateur dans leurs œuvres, dans leur art, dans leur civilisation. C'est donc cela aussi qu'il faut observer avec nos élèves et qu'il faut *expliquer*, quand nous traduisons ces œuvres, et que par celles-ci nous prenons contact avec cet art et cette civilisation.

Mais, on le voit bien, on ne pourra fournir une

pareille explication que si l'on prend le temps et le soin de rechercher tout ce qu'il y a de caché sous les textes que l'on fait traduire, que si l'on s'inquiète d'examiner de très près, dans les multiples manifestations que nous en donnent les œuvres classiques, cette vie de l'esprit qui était particulière aux Grecs et aux Romains, que si encore on s'entoure de toutes les informations qui aident à comprendre et à juger la civilisation des anciens. Il importe donc que le professeur se condamne lui-même à ce travail préalable, toujours si intéressant et fécond; il importe surtout d'associer ensuite les élèves à ce travail, et de faire qu'ils ne négligent jamais l'étude des idées qu'ils se sont efforcés de traduire, ni non plus l'étude des faits qui souvent se trouvent mêlés au développement des idées.

* * *

Gustave Fougères, alors maître de conférences en Sorbonne, examinant quelques faiblesses dont est coupable l'enseignement classique, écrivait un jour, dans la *Revue universitaire*¹, et avec assez d'à-propos, il nous semble, que "ce qui a le plus manqué à l'enseignement des langues mortes c'est de faire une place plus large aux

1. *Revue univ.*, 15 octobre 1901, "Les réalités dans l'enseignement du grec," page 226.

réalités.” Et M. Fougères entend par *réalités* “tout ce qui, dans une œuvre littéraire, est l’expression de la vie ambiante et du milieu concret.” Les auteurs que nous étudions ont, en effet, vécu à un moment déterminé de l’histoire; ils ont dans leurs écrits reflété plus ou moins telles ou telles préoccupations de leurs contemporains; ils se sont faits l’écho de tels ou tels événements; ils ont eux-mêmes disserté sur tous les graves accidents qui intéressaient leur vie nationale. Il est dès lors évident que l’élève n’aura qu’une très pauvre et trop incomplète intelligence de l’ouvrage qu’il traduit si le maître ne prend soin de reconstituer en leur place historique, et avec une précision toute scientifique, les faits sur lesquels roule le texte que l’on étudie. Il faut que professeurs et élèves se transportent au temps et au pays où écrivait l’auteur, qu’ils aperçoivent bien dans leur imagination et comme sous leurs regards les hommes et les choses, qu’ils revivent en quelque sorte eux-mêmes ces âges disparus, qu’ils deviennent enfin pour plusieurs heures citoyens de l’antiquité. C’est par la vision des choses qu’ils arriveront à la claire intelligence des idées, et le professeur ne remplit pas bien tout son rôle qui passe légèrement, en se contentant de l’à peu près, sur les *réalités* que le texte rappelle à l’esprit. Faire abstraction de ces *réalités*, ou bien estimer qu’il n’est pas nécessaire

ni même besoin de s'y attarder sous prétexte que les idées générales et le sentiment du beau sont tout ce qu'il faut rapporter du commerce des anciens, c'est croire qu'une œuvre littéraire peut impunément être arrachée au sol et au temps qui l'ont vue se produire, et où elle plonge d'indispensables racines.

“Détacher”, en effet, “une littérature de toutes ces choses où elle adhère par d'innombrables filaments, c'est arracher un arbre à son terroir et en faire du bois sec. Les racines d'une littérature, c'est l'observation; or l'observation ne se réduit pas à l'introspection. En dehors des idées abstraites et des sentiments généraux, elle capte les apparences multiples du milieu où elle pousse: elle s'en sature, elle en tire sa valeur complexe et ses couleurs; les éléments de sa beauté sont faits des réalités qu'elle s'est assimilées² .”

Il faut donc ne pas dédaigner dans les œuvres antiques ce par quoi souvent elles s'expliquent le mieux, “ce qui en elles est l'expression de la vie dans sa fraîcheur et dans sa vérité.” Usons dès lors de tous les moyens qui sont à notre disposition pour rendre intéressante et vraiment intelligente l'explication des auteurs anciens. Les nouvelles éditions classiques seront d'un grand secours

2. *Revue univ.*, loc. cit.

au professeur qui trouvera intercalées dans le texte de bonnes gravures, ou bien mis au bas des pages ou renvoyés à la fin du livre sous forme d'*index* tous les principaux renseignements historiques, géographiques, politiques, militaires, religieux, dont il pourra avoir besoin. Ne négligeons pas non plus d'user souvent du tableau noir; il nous servira à préciser, à faire voir et comme toucher du doigt ce que de simples explications verbales laisseraient peut-être insuffisamment apercevoir. Si nous expliquons un récit de bataille, ayons soin de bien faire voir le mouvement des armées, le geste de tel ou tel guerrier qui dans Homère, par exemple, ne combat pas comme font nos modernes conscrits. Si nous traduisons un drame de Sophocle, disons à nos élèves comment était construit le théâtre où ce drame a été représenté, et dont on voit quelques vestiges attachés encore aux flancs de l'acropole; mettons bien les acteurs en scène; expliquons bien leur jeu, et les mouvements du chœur. Et ne pensons pas que nous aurons perdu notre temps si nous avons réussi à bien reconstituer ces choses, à bien remettre l'œuvre classique dans le cadre que l'auteur lui-même lui avait donné.

Au reste, nous en sommes sûr, l'élève s'intéressera davantage à cette antiquité qu'on aura rendue vraiment présente à son esprit, qu'il verra se lever,

revivre sous son regard. Il la comprendra mieux, et surtout il rapportera de l'étude qu'il en aura faite un profit plus considérable. Non seulement il aura emprunté aux livres grecs et latins des idées générales qui intéressent l'esprit, mais encore il leur devra une intelligence plus précise et plus complète de l'histoire.





L'UNIVERSITÉ CANADIENNE- FRANÇAISE¹

Comment s'est-elle organisée ? — A-t-elle répondu à ce qu'on en attendait ? — Non. — Pourquoi ? — Insuffisance des ressources; apathie des esprits. — Efforts nouveaux.

L'UNIVERSITÉ canadienne : vous ne serez pas étonné que j'aie choisi ce sujet de causerie.

Ce sujet est d'actualité. Il est inscrit, comme bien d'autres, au tableau de la crise universelle. Chez nous, comme ailleurs, il y a, à côté de la crise de l'argent, du blé et du chômage, la crise des idées, la crise de l'esprit.

Et dans l'immense crise de l'esprit qui est faite des doctrines dangereuses qui menacent l'ordre

1. Conférence prononcée au déjeuner-causerie du Club Canadien de Québec, au Château Frontenac, le 16 décembre 1933.

public, qui est faite aussi de mécontentements intellectuels, d'ambitions déçues, d'aspirations mal satisfaites, de critiques qui parfois s'exaspèrent, il y a la question enseignement qui devient l'objet de discussions fréquentes, variables, et dans ce domaine de l'enseignement, il y a la question université qui, par son importance et son ampleur, préoccupe à bon droit l'opinion publique.

L'université est-elle chez nous ce qu'elle doit être ?

Je ne veux pas rechercher ici la place qu'occupe l'université canadienne dans les autres provinces. Les provinces anglaises se sont d'ailleurs pourvues avec empressement d'institutions universitaires. Sans parler des anciennes provinces comme l'Ontario et la Nouvelle-Écosse, on sait comment les provinces de l'Ouest, à peine nées à la vie politique, ont voulu organiser sans retard et à grands frais leurs universités. Ces institutions y ont eu surtout pour objet l'enseignement des sciences pratiques : cela répondait tout à la fois, dans ces régions, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta, aux préoccupations immédiates de la vie économique, et aux complaisances caractéristiques de l'esprit anglais. Et il semble que, dans l'Ouest canadien, l'université a répondu, ou à peu près, à l'attente du public.

Dans notre province française de Québec, com-

ment s'est organisée l'université, et l'université a-t-elle répondu à l'attente du public, aux espérances de notre race? Voulez-vous pendant que nous sommes en famille, que nous essayions de répondre à cette double question.

I

Nous, peuple de la province de Québec, peuple de sang et d'esprit français, nous voulons instinctivement donner à l'éducation, aux choses de l'esprit, la place convenable, la plus large place; nous apprécions les valeurs spirituelles. Ce n'est pas à nous qu'il faut apprendre, même après un excellent déjeuner, que l'homme ne vit pas seulement de pain. Et nous voulons plus et mieux que le pain des études primaires, techniques et secondaires; nous voulons le pain plus délicat, supersubstantiel des études supérieures, le pain que l'on rompt aux tables universitaires.

Nous savons que l'université est une ouvrière indispensable de la supériorité intellectuelle d'un peuple. Et nous voulons par l'université acquérir plus abondamment la richesse de l'esprit, cette richesse qui surpasse toute fortune matérielle, et qui échappe, par sa vertu propre et par ses œuvres, aux banqueroutes de l'économique.

Bien plus, vivant en pleine démocratie, nous savons qu'un tel état social et politique requiert une

culture générale aussi étendue que possible, et une culture supérieure accessible en mesure suffisante aux enfants du peuple. Une démocratie a besoin, autant et plus peut-être que tout autre système politique, de supériorité intellectuelle. Sans cette force qui la peut soulever, elle descend, même dans sa vie publique, aux plus profondes vulgarités; la médiocrité y règne bien vite à tous les étages de la vie sociale. Et à moins de se condamner au régime de l'incompétence, elle doit avoir des institutions supérieures où se puissent former les professionnels, les politiques, les hauts fonctionnaires, des hommes de lettres et de sciences, tous ceux-là qui doivent procurer à la démocratie la dignité de sa tenue, la sagesse de son gouvernement, la compétence de ses techniciens, le prestige de sa culture.

Vous pourriez relire à ce sujet une conférence d'Étienne Parent, faite à Québec en 1852, sur "l'intelligence dans ses rapports avec la société". Étienne Parent n'y est pas tendre pour l'incompétence démocratique de ses compatriotes et pour le gouvernement représentatif qui en est victime. Il imagine, pour sauver notre démocratie, d'instituer une classe de personnes choisies et éduquées aux frais de l'État, qu'on appellerait la "classe des lettrés", à qui serait confié tout le soin de la chose publique !

Le remède fût-il pire que le mal, il ne faut pas

moins conclure des suggestions d'Étienne Parent qu'il y eut chez nos pères, vers 1850, absence trop générale de suffisante culture, et en même temps la préoccupation d'assurer à la démocratie canadienne une supériorité d'esprit dont il semble qu'elle avait grand besoin.

Mais justement nous sommes, avec le projet chimérique d'Étienne Parent, au 22 janvier 1852, et c'est quelques mois plus tard, le 8 décembre, que sera créée à Québec notre première université, l'université nationale tant attendue par les Canadiens français, l'Université Laval.

II

Nos compatriotes anglais nous avaient précédés dans la création de l'enseignement universitaire. Le Haut-Canada avait depuis 1827 l'université de Toronto, et depuis 1841 celle de Kingston. Et ici même, dans notre Province du Bas-Canada, les Anglais avaient, depuis 1829, l'Université McGill.

Est-ce à dire qu'avant 1852, nous Canadiens français, nous n'avions pas encore songé à créer l'enseignement supérieur et universitaire ? Est-ce à dire que nous nous résignons trop facilement aux horizons tout de même limités de l'enseignement secondaire ?

Sans doute après 1760, à raison de l'insuffisance numérique de la population, et pour d'autres raisons d'ordre économique, il ne pouvait être question de créer tout de suite l'université. Et même en 1789, quand, à la suggestion de l'évêque anglican Charles Inglis, on voulut créer à Québec une université mixte, pratiquement anglaise et protestante, Mgr Hubert, évêque de Québec, que l'on voulait associer à ce projet, mais qui le considérait comme une entreprise d'assimilation intellectuelle des Canadiens français, pouvait répondre le 18 novembre 1789 : "Rien ne presse de faire un pareil établissement dans une Province de nouvelle existence, et qui serait peut-être obligée de chercher dans les pays étrangers des professeurs pour remplir les chaires, et des écoliers pour entendre leurs leçons." (Mandements des évêques de Québec, II, 382).

Cette réponse réaliste renforçait les autres motifs de refus. Mais si, en 1789, on pouvait refuser l'université mixte, cela ne veut pas dire que l'on ne songeait pas déjà à cette époque à créer chez nous un enseignement professionnel qui aurait pu, avec le temps, se transformer en enseignement universitaire.

On y avait même songé dès 1770. Cette année-là un groupe de Canadiens français confiait à Carleton partant pour Londres, un mémoire où l'on

demandait au gouvernement anglais de restituer à leurs fins d'éducation les biens confisqués des Jésuites, et de permettre d'organiser et de soutenir avec ces biens un collège où la jeunesse serait élevée "dans l'étude des langues, dans les sciences de philosophie, de mathématiques, du génie, de la navigation, du droit civil, et généralement dans tous les arts et toutes les sciences humaines qui rendent l'homme utile à la société et qui font l'honneur des nations."

C'était tout simplement demander la création d'une institution où les jeunes gens sortis du collège classique auraient pu se préparer à une carrière professionnelle, institution qui était l'université en germe, et qui avec le temps, serait devenue l'université elle-même.

Ce projet ne fut pas agréé par Londres en 1770. Mais Mgr Hubert le reprit en 1789, et le proposa comme contre-projet de l'université mixte, demandant une fois encore d'appliquer à l'entretien de cette institution que l'on souhaitait les revenus des biens des Jésuites. Il n'eut pas plus de succès que les promoteurs de 1770. Et les Sulpiciens de Montréal qui offrirent en 1790 de fonder à Montréal un établissement similaire, furent aussi refusés sous le prétexte que la couronne gardait encore en délibéré le sort réservé aux biens de Saint-Sulpice.

Lorsqu'en 1801 fut établie "l'Institution Royale

pour l'avancement des sciences", cette Institution Royale contenait bien dans ses possibilités de développements ultérieurs, l'enseignement universitaire, mais elle s'accompagnait pour nous des mêmes périls de l'esprit qui firent rejeter le projet de l'université mixte de 1789. Nos pères ont encore, à ce moment-là, préféré la misère de leurs écoles à une dangereuse annexion intellectuelle de la race.

Mais il y eut, à cause même de ce refus ou de cette impossibilité morale de coopérer avec une institution officielle, il y eut misère réelle de l'école canadienne-française : et une misère que soulignent trop, dans la première moitié du XIXe siècle, les étapes laborieuses de l'établissement de nos systèmes scolaires. Et une misère qui finit par atteindre dans ses parties vitales l'esprit de notre peuple. C'est encore Étienne Parent qui s'en désole le 19 février 1848, dans une conférence sur l'éducation et les moyens législatifs d'y pourvoir.

Notre peuple finit par n'apprécier plus assez le prix de l'éducation, et par se résigner trop facilement à l'ignorance.

Heureusement que le clergé s'était employé, par tous les moyens à sa disposition, à suppléer à tant d'insuffisances d'enseignement. Il avait érigé sur différents points de la Province du Bas-Canada, comme autant de foyers spirituels où se ravivait la

flamme de l'esprit, huit collèges classiques. De ces maisons, alors fondées sur le modèle du Séminaire de Québec, sont sortis les hommes instruits qui portèrent dans les luttes de la vie publique, avec les bienfaits de leur instruction classique, toute la logique, toute la force, résistante et conquérante, de l'esprit français.

Mais au milieu de quelles difficultés, matérielles, financières, pédagogiques, les collèges classiques accomplirent, à cette époque, leur tâche ! Quels sacrifices d'argent ! Quels sacrifices d'hommes ! Et malgré tout, quelle insuffisance de personnel enseignant, quelle insuffisance des programmes et des maîtres !

Si donc il faut quand même se reporter avec admiration vers ces temps héroïques — car il y eut sûrement dans l'histoire de notre enseignement des insuffisances qui furent héroïques — il n'en faut pas moins regretter que l'on n'ait pu avant 1852 voir s'ériger, pour coordonner, régler et couronner tant d'efforts, l'université.

On en avait tant besoin pour soutenir l'effort même de l'enseignement classique, et pour l'élever au moins jusqu'à la dignité encore modeste du baccalauréat ! On en avait tant besoin pour l'enseignement professionnel, en particulier pour celui du génie, du droit et de la médecine ! On en avait tant besoin pour un enseignement qui assurât à

notre esprit non seulement une suffisante discipline intellectuelle, mais encore tout l'épanouissement de ses forces originales.

D'où viendrait l'initiative d'une si nécessaire création ?

Il ne paraît pas que Montréal, qui à cette époque de 1850 avait déjà surpassé Québec en population, et qui lui opposait aussi sa supériorité commerciale, se soit hâté, en ce temps-là, de s'assurer la supériorité universitaire, ou de créer l'université nationale qu'attendaient 600,000 Canadiens français. Nous ne voyons pas non plus que Saint-Sulpice ait alors voulu renouveler le geste de 1790.

C'est Québec qui dut donc prendre l'initiative périlleuse. Depuis plus de vingt ans son vieux Séminaire était conduit, animé par des hommes qui y avaient restauré les études classiques, et qui avaient conquis l'admiration du grand public. Jérôme Demers, Antoine Parant, John Holmes et Ls-Jacques Casault, furent les pionniers véritables de notre enseignement universitaire !

Mais le vieux Séminaire voulut s'assurer d'abord que, pour une si difficile création, Québec et Montréal n'entreraient pas aussitôt en désastreuse concurrence. Si une université était nécessaire en 1850, deux n'auraient pu ensemble subsister. Mgr Bourget, évêque de Montréal, voulut

bien assurer l'Archevêque de Québec que Montréal ne songeait qu'à coopérer avec Québec, et qu'il estimait que c'était à Québec que devait être établie l'université française. Tous les évêques de la Province, réunis en concile à Québec, en 1851, résumant en un vœu collectif tous les vœux du peuple canadien-français, demandèrent au Séminaire de Québec de fonder enfin l'université. Ce ne fut pas sans quelques hésitations que le Séminaire, mis en face de responsabilités immédiates, accepta la tâche très honorable, mais périlleuse qu'on lui voulait confier.

Vous savez le reste. En 1852 l'Université Laval fut créée et acclamée par tout le peuple du Bas-Canada comme l'université nationale des Canadiens français.

Je n'insiste pas sur les insuffisances du début. Vous m'accorderez peut-être que celles-là aussi furent héroïques.

Montréal ayant, dès 1865, réclamé une université qui allait mettre en péril financier celle de Québec, Rome voulut concilier tous les intérêts en autorisant l'Université Laval à établir à Montréal, en 1876, une succursale.

En 1889, la succursale devint pratiquement indépendante de Québec, indépendante au point de vue financier, et libre, quoi qu'on en ait dit récemment, de prendre au point de vue des études son

particulier essor. Mais l'essor fut paralysé à Montréal comme à Québec par le manque de ressources. En 1919, l'autonomie complète fut accordée à la succursale, et en 1920 cette filiale justement orgueilleuse de sa majorité conquise, et toute fière des grâces d'un nouveau baptême, devenait l'Université de Montréal.

Je m'empresse ici, et avec une sincérité profonde qui n'est, j'en suis sûr, que l'expression de la vôtre, d'assurer l'Université de Montréal au milieu des difficultés qu'elle traverse, de tous les vœux de prospérité que forme pour elle l'Université de Québec.

III

Je pose maintenant une grave question. Ces Universités de Québec et de Montréal ont-elles donné, au point de vue enseignement, au point de vue de l'influence intellectuelle, au point de vue de la culture supérieure de notre race ce qu'on en attendait ?

La question est franche — autant que hardie. Ce n'est pas moi qui l'aurai posée le premier. Depuis qu'il y a chez nous, comme ailleurs, une crise de l'esprit, on fait l'examen critique, l'appréciation parfois amère de toutes nos valeurs spirituelles, et en particulier de nos institutions d'enseignement, et l'on pose la question grave que je viens

de reprendre : nos universités ont-elles donné ce qu'on en devait attendre ?

Ceux qui font la demande, nous font d'ordinaire la faveur immédiate de donner la réponse; et ils répondent avec aigreur : non !

Messieurs, l'interrogation brûlante, je la pose à mon tour. Et à mon tour je réponds aussi, mais avec une pitoyable sympathie : non !

Nos universités canadiennes-françaises n'ont pas donné ce que l'on en attendait. On en attendait un enseignement professionnel pour carrières libérales, qui fut vraiment organisé sur un plan supérieur, et nos facultés de droit et de médecine, de théologie et des arts n'ont pas encore atteint le niveau souhaité, et nos facultés scientifiques ne viennent que de naître, et nos universités trop longtemps occupées à ne faire que des avocats, des notaires et des médecins, ont laissé, soit les gradués étrangers envahir la Province de Québec et s'y installer dans les emplois supérieurs de l'industrie, soit les gradués canadiens de langue anglaise prendre à peu près seuls les emplois qui, à Ottawa et à Québec, requièrent une formation scientifique.

On attendait de nos universités non seulement un enseignement professionnel poussé plus loin ou plus haut, mais aussi un enseignement supérieur des lettres et des sciences qui, en dehors même et

au-dessus des enseignements professionnels, procurât à l'esprit canadien-français une culture plus délicate et plus étendue, le fît plus capable de travaux personnels, recréât en quelque sorte chez nous les besoins intellectuels que nos longues privations avaient abolis.

Or, cet enseignement, il existe à peine, il ne fait que de commencer, il date de 1920. Et c'est à cause de l'inexistence trop prolongée d'un tel enseignement à l'université, qu'on n'a pas encore fait chez nous, par l'université, l'atmosphère intellectuelle que devraient respirer nos esprits; et c'est à cause de cette inexistence trop prolongée, et pour quelques autres raisons, que nos collèges classiques eux-mêmes n'ont pas encore les professeurs qualifiés qu'ils devraient avoir, que nos études secondaires ont trop vécu de routines et de méthodes insuffisantes, et qu'il en sort trop de bacheliers d'ordre primaire-supérieur.

Voilà, messieurs, ma première réponse. Elle est claire. Je pense qu'elle peut satisfaire les plus exigeants journalistes.

J'en fais une autre. Ou plutôt, je pose d'abord une autre question : pourquoi nos universités n'ont-elles pas donné ce que l'on en attendait ?

Car après tout il ne suffit pas de constater des faits, des lacunes, des insuffisances, et de s'en irri-

ter. Il faut aussi interroger les causes, et par elles juger sainement des effets.

Quelles sont les causes de nos longues déficiences universitaires ?

Sans prétendre les énumérer toutes je veux signaler les deux principales : l'insuffisance des ressources et l'apathie générale des esprits.

L'insuffisance des ressources. Il faut bien y revenir toujours. Les organisations universitaires coûtent cher, plus cher que le pensaient en 1852 les imprudents directeurs du Séminaire de Québec.

Elles coûtent d'ailleurs plus cher aujourd'hui, parce que plus compliquées, qu'elles ne coûtaient en 1850. Demandez-le à Toronto, demandez-le aux universités américaines, à moins que vous ne préfériez le demander ailleurs.

Que pouvait, pour fonder une université complète, le maigre budget du Séminaire de Québec, quand malgré toutes les grandes lacunes de l'organisation première, il fallait déjà chaque année boucher le trou des déficits ?

Quels hommes ont alors instruits, formés nos universités canadiennes-françaises ? Elles ont fait ce qui coûte le moins cher à fabriquer : des avocats, des notaires et des médecins. Encore faut-il savoir quelles Écoles de médecine nous avons, et quelle part misérable y était faite aux laboratoires et aux cliniques !

Quant à former des chimistes, des géologues, des minéralogistes, des botanistes, des zoologistes, des physiciens, des mathématiciens, des économistes, des ingénieurs forestiers : il ne pouvait en être question. Cela dépassait tous nos moyens. Nous avons laissé ces tâches coûteuses à McGill, à Toronto, à Frédéricton, à Dalhousie et plus tard aux jeunes universités de l'Ouest.

Et il s'ensuivit que le fonctionnarisme scientifique à Ottawa a été peuplé presque exclusivement de techniciens de langue anglaise; et il s'en est suivi que notre province française de Québec a eu recours elle-même en mesure trop large à ces techniciens de langue anglaise, ou qu'elle a laissé pénétrer chez elle avec les industriels étrangers des techniciens étrangers; et il s'en est suivi que nos jeunes gradués de nos écoles nouvelles ont maintenant tout le mal possible à faire leur trouée à travers cette foule d'employés et de fonctionnaires de langue anglaise ou étrangers qui jouissent, en province française ou dans les services fédéraux, des privilèges et de la ténacité du premier occupant; et il s'en est suivi que dans nos sections scientifiques de la Société Royale du Canada, les Canadiens français sont presque absents, et que depuis 1882 que cette Académie nationale existe, sur 254 membres qui ont passé dans les sections scientifiques, 14 seulement ont été des académiciens de

langue française; et il s'en est suivi enfin, qu'à force de n'avoir pas de formation scientifique supérieure et universitaire, nous avons créé la légende que nos compatriotes sont inaptes aux carrières techniques et que le Canadien français instruit est tout juste capable de faire un avocat, un médecin, un notaire, . . . ou un député.

Pour tuer ces légendes, et pour mieux pourvoir à l'avenir de nos jeunes gens, et pour les préparer à toutes les carrières utiles, indispensables à la vie supérieure de la nation, il fallait des universités qui fussent capables de leur procurer les enseignements nécessaires. Et nos universités de langue française en furent incapables.

Une université moderne née de l'initiative privée ne peut se procurer des développements suffisants qu'à deux conditions: opérer au milieu d'une population assez dense pour lui fournir une très grosse clientèle d'élèves; et trouver par surcroît, dans cette population, des citoyens riches, généreux, des Mécènes, qui par des dons substantiels, que suggère un devoir social, pourvoient tout ensemble aux progrès nécessaires des universités et au progrès général de la nation. Si ces deux conditions n'existent pas, elles sont vouées à la médiocrité, à moins que n'interviennent les secours officiels de l'État ou des souscriptions publiques suffisamment abondantes.

Ces deux conditions n'ont jamais existé chez nous. Vous savez mieux que moi pour quelles raisons. Et il a donc fallu attendre les grandes souscriptions publiques de 1920 et les généreux secours de l'État pour créer, tant à Québec qu'à Montréal, les enseignements supérieurs qui nous manquaient depuis toujours, et en particulier l'enseignement supérieur des lettres et des sciences. Ces longs retards furent l'une des causes efficaces de l'affaiblissement ou des trop longues faiblesses de notre enseignement classique de 1852 à 1920. Malgré l'existence de leurs universités, les Canadiens français n'avaient pu voir s'organiser chez eux le véritable enseignement supérieur. Le baccalauréat y était la suprême consécration de nos études littéraires ou scientifiques. Et cet enseignement supérieur sans lequel un peuple moderne ne peut se procurer les cultures d'esprit nécessaires, nous étions tellement accoutumés à ne l'avoir pas que, même en 1920, il ne manqua pas d'esprits, qui se croyaient sages, pour déclarer que notre École Normale Supérieure de Québec était prématurée. Tellement l'habituel manque de ressources nous avait accoutumés à l'insuffisance en matière d'éducation, et nous faisait trouver normale l'insuffisance elle-même.

Et nous touchons ici à une seconde cause de

l'inefficacité trop grande de nos universités : l'apathie générale des esprits.

Rien n'est plus pesant sur l'esprit et sur la volonté que l'accoutumance. Elle finit par persuader que, en matière de culture, insuffisance égale suffisance, et que routine égale progrès.

Depuis deux siècles et demi nos esprits étaient habitués à se passer de beaucoup de choses. Il faut en accuser sans doute les événements plus que les hommes, mais cela même n'empêche pas que les événements aient fini par façonner un peu trop à leur manière l'esprit des hommes.

Dans l'ordre de l'enseignement primaire on sait comment la loi de 1841, qui imposait une taxe scolaire obligatoire, rencontra une vive résistance chez un peuple trop déshabitué du bienfait des bonnes écoles.

Dans l'ordre de l'enseignement secondaire, si on ne peut trop louer les sacrifices qui nous ont valu l'établissement des collèges classiques, il faut bien admettre aussi que l'on ne put que trop rarement procurer à ces collèges les professeurs intellectuellement disciplinés dont ils avaient besoin. Il fallut le plus souvent improviser les maîtres nécessaires, des maîtres qui d'ailleurs très souvent, eux aussi, furent héroïquement insuffisants. Si ces collèges avaient eu les ressources nécessaires, ils auraient bien fait ce que commença à faire le Séminaire de

Québec en 1852, quand il envoya se préparer, à Paris, pour l'enseignement des lettres et des sciences, trois jeunes ecclésiastiques. Mais tous ces collèges étaient pauvres; ils ne vivaient que des expédients de la charité ou du dévouement : ils ne pouvaient songer à envoyer leurs jeunes professeurs se former en Europe.

Il y eut bien, à partir de 1880, des efforts isolés pour faire préparer en France, des professeurs de lettres et de sciences. Mais ceux-ci furent trop rares. Ces quelques hirondelles ne firent pas le printemps.

Et l'on pensa, d'ailleurs, et l'on continua de penser beaucoup, même dans nos collèges, qu'il n'était pas si nécessaire que cela d'être savant pour faire un bon professeur. Ce qui est assurément vrai quelquefois. Mais il n'empêche qu'il est dangereux de poser comme règle générale que la préparation intellectuelle et pédagogique est un luxe dans l'enseignement classique.

Ce sont donc des habitudes séculaires de l'esprit qui nous valurent ces erreurs de l'esprit.

Ce fut inévitable : à force de vivre, de se mouvoir par nécessité dans des horizons intellectuels plutôt rapprochés, l'esprit se fait un idéal de culture qu'il mesure à des exigences devenues trop limitées, ou encore au facile succès que l'on obtient toujours dans une société pas assez cultivée.

Mais il y a plus : de ces satisfactions facilement obtenues, naquirent de molles complaisances pour le moindre effort. On en arriva à la mollesse et à la paresse de l'esprit. Et nous avons souffert, nous souffrons d'une immense apathie intellectuelle qu'il est plus facile de constater que de secouer.

Me permettez-vous d'ajouter que nos classes instruites, sans excepter la mienne, souffrent encore de cette nationale indolence d'esprit qui se définit assez exactement par la peur, quand ce n'est pas l'horreur, de l'effort intellectuel.

Le matérialisme américain n'a pas contribué pour peu à entretenir ces mauvaises habitudes d'intelligence. Il nous a trop assidûment montré le bonheur parfait dans le triomphe facile ou doré du médiocre, dans le confort, dans les satisfactions aisées, dans la surabondance matérielle, dans le luxe des salons plutôt que dans les ameublements de l'esprit. Il a trop brutalement transposé les valeurs, nivelé les mérites, accordé plus d'estime aux riches en argent qu'aux riches en science. Dans un tel état de civilisation, comment la médiocrité intellectuelle ne finirait-elle pas par s'adorer elle-même, par s'imposer ou par régner ?

Cette conception matérialiste de la vie qu'il est si commode d'attribuer aux Américains, existe chez nous. Elle fait sentir dans toutes les sphères

de l'activité intellectuelle son influence déprimante; elle invite partout à la médiocrité. Elle s'est ajoutée dans nos maisons d'enseignement aux causes de dépression qui nous venaient de l'absence de l'enseignement supérieur à l'université, et de l'impossible formation des professeurs.

On reproche beaucoup à nos jeunes gens, à nos étudiants, à nos bacheliers, à nos hommes instruits de manquer de curiosité intellectuelle. Nos méthodes en sont pour une part responsables, je le veux bien. La curiosité de l'esprit des jeunes, déjà amoindrie par l'universelle complaisance dans le moindre effort, n'a pas été assez excitée par des enseignements qui sont trop passifs, trop mnémoriques; enseignements où, en lettres, en Philosophie ou en sciences, la pratique trop étroite du manuel n'a pas fait une assez large part à l'initiative intellectuelle; enseignements livresques où le manuel, d'ailleurs nécessaire, supplée trop facilement aux insuffisances magistrales.

Je sais bien que s'il n'y a pas chez nous assez de curiosité d'esprit, c'est que notre enseignement secondaire ne fait pas les esprits assez curieux, et qu'il les soumet trop à des méthodes primaires. Je sais bien que nos bacheliers s'imaginent tout savoir, parce qu'ils savent leurs manuels, parce que l'on n'a pas assez percé d'autres fenêtres sur les horizons de leur vie intellectuelle. Mais si nos pro-

fesseurs, mal préparés à leur tâche, peuvent en être en partie responsables, tenons plus responsables encore les institutions, y compris les universités, qui ne leur ont pas procuré les disciplines nécessaires; et tenons plus responsables encore que ces institutions et les universités, la société elle-même où nous vivons, la société où l'éducation familiale et les mœurs publiques endorment les énergies intellectuelles, la société qui a laissé nos institutions d'enseignement se débrouiller comme elles le pouvaient, dans la pauvreté, tout en exigeant d'elles la presque gratuité de leurs leçons; la société qui jusqu'à il y a à peine dix ans, a laissé les universités canadiennes-françaises s'immobiliser dans l'impuissance matérielle de leur misère publique.

Mais, messieurs, rassurez-vous. Je ne veux pas être totalement pessimiste. Depuis dix ans un effort nouveau travaille notre société canadienne-française et commence à renouveler, par l'université, je veux dire par l'enseignement supérieur, nos collèges classiques, et la vie intellectuelle de la nation. Depuis dix ans, une aurore se lève. Mais les aurores de vie intellectuelle sont plus lentes, plus longues que celles qui annoncent nos belles journées du printemps. Il faut des années pour changer des états d'esprit collectif. Et les aurores in-

tellectuelles, toujours trop lentes, provoquent pour cela même l'impatience des hommes, l'irritabilité de tous les chanteclercs de la critique qui voudraient tout de suite voir se lever le soleil.

Messieurs, j'avoue que le soleil parfois ne se presse pas assez de surgir. Je me suis plaint moi-même que notre École Normale Supérieure de Québec n'est pas assez fréquentée, et que ne se renouvelle pas assez vite le corps professoral de nos collèges classiques. Je sais, d'ailleurs, que ces renouvellements demandent eux-mêmes des ressources d'hommes et d'argent dont on ne dispose pas encore toujours. Le temps est un facteur nécessaire des restaurations profondes. Il a sûrement commencé son œuvre, depuis dix ans surtout que nos universités peuvent y contribuer. Et vous aimeriez savoir peut-être qu'en cette année 1933-1934 il y a environ cinquante jeunes prêtres des collèges de notre province de Québec qui se préparent en différentes universités du Canada et de l'Europe à l'enseignement. Ce chiffre montre, assurément, qu'il y a dans nos maisons un souci réel de renouvellement et de progrès.

Les universités veulent, par tous les efforts possibles, coopérer à cette résurrection de l'esprit.

J'ai confiance qu'on ne leur refusera pas les

sympathies et les concours pratiques dont, pour cela, elles auront toujours besoin.

D'autres influences, en dehors d'elles, peuvent aussi collaborer et collaborent à nos progrès intellectuels. Nous demandons seulement à tous nos amis, et aussi à tous nos critiques, de n'oublier pas, quand midi nous donnera la fête de lumière qui se prépare, que les universités, par leurs appels incessants vers l'aurore, auront contribué, elles aussi, à faire se lever le soleil.





COMMENT FUT FONDÉE L'UNIVERSITÉ LAVAL

C'EST le 8 décembre 1852, que fut créée l'Université Laval, la première université française du Canada.

Depuis longtemps les Canadiens français du Bas-Canada, aujourd'hui la Province de Québec, souhaitaient avoir leur université nationale. Nos compatriotes anglais de la Province avaient déjà McGill fondée en 1829, et ceux du Haut-Canada avaient l'Université de Toronto fondée en 1827 et le Queen's College de Kingston, en 1841.

Dans notre province où vivaient côte à côte deux populations de langue et de religion différentes, il était nécessaire, pour que chacune pût se développer selon son génie propre, que l'enseignement à tous les degrés fut confié à des institutions

où chaque race retrouvât sa langue, sa religion, son esprit.

Déjà, dans la Province du Bas-Canada, l'on avait pourvu par l'établissement de dix collèges classiques, à l'éducation secondaire de la jeunesse canadienne-française. C'est au prix des plus grands sacrifices que le clergé avait fondé, sur différents points stratégiques de la Province, ces institutions. Il était plus difficile de créer l'Université. On en avait besoin cependant pour fortifier l'enseignement classique lui-même, pour coordonner ses efforts, et pour les sanctionner par des grades académiques. On en avait besoin aussi pour organiser de façon plus satisfaisante l'enseignement du Droit et de la Médecine. On en avait besoin, enfin, parce qu'une race ne peut monter vers la supériorité intellectuelle qu'elle doit atteindre, si elle n'ajoute pas à ses enseignements primaire, secondaire et technique, l'enseignement supérieur.

Mais qui donc à cette époque prendrait l'initiative difficile de fonder l'université des Canadiens-français? L'on ne pouvait compter sur aucun pouvoir public. Et l'entreprise pouvait être périlleuse aux initiatives privées.

Ce fut le vieux Séminaire de Québec qui osa pourtant cet immense effort, et qui consentit à tant de sacrifices d'hommes et d'argent. Il n'aurait peut-être pas osé le faire si de toutes parts

dans cette Province on ne s'était tourné vers lui pour le prier de faire ce qu'à bon droit on estimait être une œuvre nécessaire et une œuvre nationale.

A cette époque, le Séminaire de Québec comptait une pléiade d'hommes, d'éducateurs remarquables qui avaient conquis la confiance et l'admiration de toute la Province. Demers, Holmes, Parant, Casault sont des noms qui représentaient alors quelques-unes des forces intellectuelles supérieures de la nation. Ces hommes et leurs collègues du Séminaire avaient été les ouvriers de la restauration des études classiques à Québec. D'autre part le Séminaire, sans être le riche seigneur que l'on comble toujours de millions imaginaires, avait quelques biens qu'il pouvait consacrer aux œuvres d'éducation. C'est donc lui qui parut à tous, à cette époque, comme la seule institution qui pût entreprendre de créer l'Université nationale des Canadiens français.

En 1849, on pressentit une première fois les directeurs du Séminaire. On rencontra chez eux quelques hésitations. Ils se demandaient s'ils n'allaient pas sacrifier à une œuvre universitaire une trop large part des ressources que le Séminaire avait héritées de Mgr de Laval, son fondateur, pour la formation secondaire et ecclésiastique des jeunes gens. D'autre part, ces Messieurs du Séminaire craignaient que l'érection à Québec d'une

université n'éveillât ailleurs, à Montréal, des susceptibilités dommageables à l'œuvre elle-même.

Heureusement, pour rassurer sur ce point le Séminaire, Mgr Bourget, évêque de Montréal, voulut lui-même presser la fondation, à Québec, d'une université. Et en 1851, au moment où l'on préparait la réunion du premier Concile provincial, Mgr Bourget écrivit à Mgr Turgeon, archevêque de Québec, pour lui demander de soumettre au Concile le projet d'une université, à Québec, qui serait confiée au Séminaire: "N'est-il pas certain, écrivait-il, que le Séminaire de Québec, serait *plaudentibus omnibus*, choisi pour être l'Université catholique de notre Amérique Britannique? Quelle force nous aurions dans une pareille institution!"...

Fort de ce concours de l'évêque de Montréal, concours qui paraissait écarter le principal obstacle, les Messieurs du Séminaire répondirent à Mgr Turgeon qui leur avait communiqué la lettre de Mgr Bourget, qu'ils étaient prêts à secourir l'épiscopat: "Nos Seigneurs les évêques, écrivaient-ils, trouveront le Séminaire toujours disposé à faire ce que pourra exiger de lui le bien de la religion et du pays."

Le Concile provincial, réuni à Québec quelques semaines plus tard, émit le vœu qu'une université fut fondée, et ce fut Mgr Turgeon, qui s'employa

ensuite à la réalisation de ce vœu. Après de nouveaux pourparlers avec les directeurs du Séminaire, ceux-ci acceptèrent enfin, au mois de mars 1852, de fonder l'université tant attendue.

On s'occupa d'abord d'obtenir de Londres et de Rome les autorisations nécessaires. Lord Elgin, alors gouverneur général du Canada, et qui fut si sympathique aux Canadiens français, s'empressa d'appuyer auprès du Ministère des Colonies, à Londres, la requête des Messieurs du Séminaire. Il exigea seulement qu'on lui assurât que cette université nouvelle servirait pour tous les Catholiques du Bas-Canada, et que l'on éviterait l'erreur des Canadiens anglais, qui, par la multiplication de leurs universités dispersaient et affaiblissaient les quelques forces intellectuelles dont ils pouvaient alors disposer.

Dès le 15 mai 1852, Monsieur Louis-Jacques Casault, supérieur du Séminaire, accompagné d'un jeune séminariste, l'abbé Thomas-Étienne Hamel, comme secrétaire, partirent pour Londres et Rome. Londres préparé par l'intervention bienveillante de Lord Elgin, accorda facilement la charte demandée par le Séminaire de Québec. Cette charte fut signée à Westminster par la reine Victoria le 8 décembre 1852.

Rome attendit pour donner les autorisations nécessaires, que l'acceptation de Londres eût

rendu le projet réalisable, et le 6 mars 1853 le Saint-Siège envoyait à l'Archevêque de Québec le bref qui conférait au Séminaire des pouvoirs canoniques d'université.

L'Université de Québec était donc née. Le Séminaire, par reconnaissance et en mémoire de son propre fondateur, Mgr de Laval, lui donna le nom d'Université Laval.

* * *

Cette création provoqua dans la Province de Québec une vive et universelle allégresse. On avait l'impression qu'une œuvre indispensable venait d'être enfin fondée. Dans son mandement du 8 décembre 1853, Mgr Turgeon, exprimait la joie et les espérances de tous ses diocésains. "Nous avons la ferme confiance que nos diocésains comprendront l'importance de cette œuvre nationale et religieuse et qu'ils seconderont de tout leur pouvoir les généreux fondateurs de l'Université Laval."

Mgr Bourget, évêque de Montréal, dans une lettre pastorale du 27 décembre 1853, fut le plus enthousiaste. Il loua avec ferveur cette grande initiative de Québec, et déclara que l'Université Laval "doit être la Sorbonne de la Nouvelle-France".

Cette Sorbonne nouvelle, le Séminaire de Québec la plaça sous le patronage de l'Immaculée Conception dont la fête, fixée au 8 décembre, coïncidait avec la date de la signature de la charte royale. Le Séminaire voulait, au surplus, confier l'Université à cette Vierge Immaculée pour laquelle Mgr de Laval avait professé une si tendre et si fervente dévotion, Vierge qui est la protectrice toute maternelle de la jeunesse.

Mais ce n'était pas tout de fonder. Il fallait se préoccuper de construire les bâtiments où serait logée l'Université.

Le Séminaire de Québec s'acquitta de cette tâche avec la prudence que réclamait l'équilibre de son budget. Il songea d'abord à bâtir en hommes et envoya tout de suite à Paris, en 1853, trois jeunes ecclésiastiques qui devaient se préparer à l'enseignement des lettres et des sciences; puis bientôt, et encore à ses frais, d'autres jeunes gens qui allèrent à Paris, en Allemagne, à Rome, se préparer à l'enseignement du droit, de la médecine et de la théologie.

En 1854, on commença les constructions matérielles. L'on construisit d'abord l'École de Médecine et la maison de famille appelée le Pensionnat des Étudiants. Puis cette même année 1854, le 21 septembre, on posa la première pierre de l'édifice qui devait être le siège principal de l'Univer-

sité Laval. On fit ce même jour, au milieu d'un grand apparat, l'inauguration officielle de l'Université.

Le matin, dans l'église catholique, il y eut grand'messe pontificale célébrée par Mgr l'archevêque, en présence de sept évêques, de plus de deux cents prêtres, et de toutes les sommités du monde politique et de la société de Québec. Les députés du Parlement assistaient en corps. Les professeurs revêtus de leur toge prirent place au bas-chœur. Mgr de Charbonnelle, évêque de Toronto fit le sermon, discours dont les journaux du temps firent grand éloge.

Après cette messe eut lieu la bénédiction de la pierre angulaire sur le lieu même où s'élève aujourd'hui le pavillon principal de l'Université. Après cette bénédiction on se rendit dans la cours actuelle des Petits, au Séminaire, pour la première séance solennelle académique. On y avait érigé un immense amphithéâtre au centre duquel apparaissait un dais richement orné sous lequel prirent place son Excellence le Gouverneur Général Lord Elgin, Monseigneur l'Archevêque et le premier Recteur de l'Université, Messire Louis-Jacques Casault.

Le Recteur prononça le discours inaugural, discours où il définit l'œuvre universitaire; et il re-

mercia tous ceux qui avait coopéré à son établissement, tout particulièrement Lord Elgin.

Lord Elgin prit ensuite la parole. Il rendit hommage à l'Université et discourut sur l'enseignement et les lettres de telle façon que le *Journal de Québec* déclara le lendemain qu'il avait parlé "magnifiquement le langage de la poésie et de la philosophie."

Il fut suivi par Auguste-Norbert Morin, doyen de la Faculté de Droit, qui parla au nom de ses collègues professeurs et remercia l'Université des honneurs qu'on allait leur conférer.

En effet, après une courte allocution de Mgr l'Archevêque on procéda à la collation des diplômes honorifiques de docteur que l'Université accordait à ses professeurs de droit et de médecine, et des deux premiers diplômes de bacheliers décernés après examens aux deux premiers élèves qui, venant de terminer leurs études au Séminaire, avaient subi avec succès ces examens : Pierre Roussel et Benjamin Paquet. Tous deux plus tard furent prêtres du Séminaire; le deuxième, Mgr Benjamin Paquet devint supérieur du Séminaire et recteur de l'Université.

Ainsi, fut fondée et inaugurée l'Université Laval. Les Canadiens français eurent ce jour-là l'impression qu'une œuvre essentielle à leur vie nationale était enfin assurée.

Le *Journal de Québec* disait le lendemain en rendant compte de cette séance inaugurale: "Le Séminaire de Québec veut, par tous les sacrifices, que l'Université Laval soit grande et forte, attire les élèves par la renommée de son enseignement, et cela uniquement pour l'honneur du Canada et l'avantage de la jeunesse."

Le Séminaire de Québec n'a pas changé d'avis depuis 1854. Il veut encore par tous les sacrifices proportionnés à ses ressources, et avec une modestie qui n'exclut pas l'efficacité, il veut maintenir, garder l'Université Laval à ce rang d'université nationale où l'ont placée en 1854 la confiance et la gratitude du peuple canadien-français.





NOS DISCIPLINES CLASSIQUES¹

L'INVITATION que vous m'avez faite est plus qu'une aimable attention accordée à ma personne; j'y ai vu l'hommage délicat du *Cercle Universitaire* de Montréal à l'Université de Québec. Et à voir, à entendre votre accueil si sympathique, le Recteur de Laval se félicite vraiment d'être aujourd'hui votre hôte. Il faut qu'entre Montréal et Québec il y ait en effet plus que les sympathies que traduisent si facilement des mots, il est nécessaire qu'il y ait entre les deux cités universitaires une collaboration effective d'idées et d'actions, celle-là même que souhaitait et m'assurait pour sa part, et avec tant d'amitié, au lendemain de sa nomination, le nouveau et très distingué Recteur de Montréal.

Ici comme à Québec, sous l'égide et la direction

1. Conférence prononcée à Montréal, au *Cercle Universitaire*, le 26 janvier 1935.

de l'université, toute une jeunesse ardente prépare sa vie. Jeunesse inquiète, d'ailleurs, que la vie même effraie parce que la crise dont nous souffrons tous la désenchante. Jeunesse que tant de déceptions qu'elle subit déjà, invitent à reviser le passé, à changer le présent, à forcer les chances d'un plus rassurant avenir. De là, chez vos étudiants comme chez les nôtres, tant de problèmes qu'ils discutent, qui irritent leur impatience, et dont les données nous troublent autant qu'elles les angoissent eux-mêmes; de là ces coups de sonde que les jeunes et ceux qui ne le sont plus portent dans le terrain, qui paraît mal affermi, où règnent les traditionnelles institutions.

Et parmi les institutions que l'on soumet à de plus rigoureuses enquêtes, dont on fait, à l'extérieur, de si fervents examens de conscience, et que l'on rend volontiers responsables de beaucoup de nos maux, il y a celles où s'est formée notre jeunesse elle-même, il y a les universités, il y a les maisons d'enseignement secondaire groupées autour des universités. De fait, ce n'est pas seulement le problème économique que l'on retourne en tous sens sur des formules souvent mal définies, ce n'est pas seulement le problème social que notre incuriosité d'esprit avait si longtemps ignoré ou négligé, qui provoquent aujourd'hui tant de sagesses improvisées : c'est tout le problème de l'esprit et de

sa culture qui surgit des malaises et des confusions de l'heure présente.

Les universités, les collèges classiques, toutes les maisons qui prétendent préparer la jeunesse à son avenir ne peuvent assurément pas se désintéresser de toutes ces inquiétudes d'aujourd'hui. Elles doivent elles-mêmes reviser leur propre valeur et l'efficacité de leurs disciplines. Elles le font. Elles s'en préoccupent sans se troubler, et j'en suis sûr, à Montréal comme à Québec, dans votre circonscription universitaire comme dans la nôtre, toutes ces maisons n'ont qu'une ambition, à la fois sereine et fervente, celle de rapprocher, d'unir leurs efforts et de coopérer avec clairvoyance dans tous les progrès et dans tous les redressements nécessaires.

D'ailleurs, le fait que la crise qui émeut tant les esprits n'est pas québécoise, ni canadienne, mais qu'elle est internationale et mondiale, indique déjà que les éducateurs canadiens-français n'en sont pas toute la cause, et ce fait invite à un partage nécessaire et équitable des responsabilités.

Seulement la crise, même mondiale, nous est une raison de scruter avec plus de soin nos propres institutions, celles-là surtout qui forment les esprits, qui développent leurs aptitudes, qui préparent les dirigeants de tous ordres, même de celui de l'économique, et qui dans la société créent les élites.

L'on a beaucoup parlé l'an dernier des universi-

tés, de ce qu'elles sont, de ce qu'elles doivent être. Je ne commettrai pas l'inconvenance de revenir, ici, à cette même place, sur ce sujet.

Je veux descendre d'un degré l'échelle de l'académisme, et vous inviter au palier secondaire de l'enseignement. Ce palier est large; c'est bien souvent un lieu d'aimables rendez-vous; il est aussi le lieu préféré des âpres discussions, des contradictions et des confusions de l'esprit. Nos disciplines classiques y sont volontiers le thème le plus fécond, le plus élastique des commentaires. Ces disciplines sont capables de tant de vertus et coupables de tant de misères ! Elles invitent à tant de progrès; elles peuvent être captives de tant de routines ! et elles sont, par ailleurs, à la base même de la culture générale des esprits, de celle-là qui est nécessaire à la vie supérieure, — économique, sociale ou intellectuelle, — de la nation.

Voulez-vous me permettre de vous en parler et de vous dire franchement ce que pense de nos disciplines classiques un vieil éducateur ?

* * *

Vous dirais-je d'abord qu'on n'en a jamais été content ? Et sans remonter jusqu'au déluge, ni même à 1760, je vous signale la critique qui en fut

faite à Québec en 1852, le 15 janvier, dans une conférence, par Étienne Parent².

À cette époque, l'économique n'était pas brillante dans notre Bas-Canada. Elle ne l'avait jamais été. Déjà en 1831, dans son journal, *Le Canadien*³, Étienne Parent avait dû expliquer à un pamphlétaire du Haut-Canada pourquoi, au Bas-Canada, nous étions si arriérés au point de vue enseignement comme au point de vue économique. Cette fois il en rejetait à peu près toute la responsabilité sur les Anglais. "Reprocher au peuple du Bas-Canada d'être stationnaire, écrivait-il, c'est reprocher à un homme qu'on environne de précipices de ne pas avancer".

En 1852, alors que s'était continuée, et que semblait se perpétuer notre infériorité commerciale et industrielle, infériorité qui prenait forme d'humiliation nationale quand on se comparait aux Canadiens anglais, Étienne Parent chercha à expliquer d'autre façon cette impuissance de ses contemporains, et il reprocha à notre enseignement classique de ne pas assez se préoccuper de préparer des hommes d'affaires. Dans les collèges on enseignait trop tôt les matières purement classiques — le grec

2. Conférence intitulée : *De l'importance et des devoirs du commerce.*

3. *Le Canadien*, 3 sept. 1831.

et le latin — qui, selon Étienne Parent, “font perdre un temps considérable aux jeunes gens qui ne sont pas destinés aux professions libérales”, et il souhaitait que l'on reportât jusqu'à la classe de Belles-Lettres l'étude de ces matières, laissant toute la place, dans les classes précédentes, aux autres enseignements, y compris le commercial. On aurait ainsi réduit à deux années du cours de lettres l'enseignement des matières dites classiques, et l'on aurait consacré principalement à la formation commerciale, ou à une instruction plus pratique, toutes les autres années de ce cours.

En 1852, c'était donc sous la forme d'une combinaison des disciplines classiques et commerciales que se posait le problème de la réforme de l'enseignement secondaire. Étienne Parent déclarait nulle ou à peu près la formation commerciale reçue par les jeunes et il voulait la développer aux dépens de la formation classique, ou la fortifier de tout l'affaiblissement qu'il proposait de la culture gréco-latine.

Cette solution ne fut pas agréée. Elle n'était pas la bonne. La solution ne sera jamais bonne chaque fois que l'on voudra combiner dans un même programme les deux formations classique et commerciale.

Certes, Étienne Parent avait bien raison de souhaiter pour les jeunes gens qui se destinent au com-

merce ou à l'industrie plus qu'une instruction primaire. C'est cette formation trop primaire de nos hommes d'affaires qui a été l'une des causes de leur influence sociale médiocre, de leurs initiatives timides, de notre infériorité économique. Trop longtemps nous avons manqué, nous manquons encore des institutions où les jeunes qui se destinent aux affaires, — commerce, finance, industrie — et qui ne peuvent faire d'études classiques, pourraient recevoir, avant d'entrer dans les affaires, ou avant de se présenter, comme ils peuvent le faire aujourd'hui, à l'École des Hautes Études Commerciales, une instruction, une formation secondaire. Les dirigeants du commerce, de l'industrie, de la finance, doivent constituer, eux aussi, une élite intellectuelle. L'idéal serait assurément qu'ils aient pu recevoir une formation classique complète avant de spécialiser leurs études, ou de s'orienter vers les affaires.

Le fondateur de l'École des Hautes Études commerciales d'Anvers, un Jésuite belge, le R. P. Cleyn, rappelait lui-même au cours d'un voyage au Canada, en 1922, que dans cette École l'on a mis les études classiques à la base du haut enseignement commercial. On veut que les élèves qui y sont formés puissent non seulement être des employés, mais devenir des chefs, soit dans l'indus-

trie, soit dans le commerce, et qu'ils puissent aussi, par la culture classique de leur esprit, prendre place dans l'élite intellectuelle et dirigeante de la nation.

À défaut de cet idéal souvent irréalisable pour plusieurs, à défaut de cette culture classique, les jeunes aspirants au commerce ou à l'industrie devraient au moins pouvoir se procurer une autre culture secondaire moins élevée que la classique mais secondaire tout de même, dans certains collèges commerciaux que l'on a établis dans nos grandes villes. Mais ces collèges ne donneront une culture commerciale d'ordre vraiment secondaire que s'ils sont pourvus de maîtres qui ne soient pas des primaires, que si les élèves y reçoivent leur formation de professeurs qui soient au moins des bacheliers classiques. Les bacheliers classiques ne sont pas toujours des merveilles, mais ils ont malgré tout un sens de la culture générale que n'ont pas les primaires.

Il y a une façon primaire d'enseigner le secondaire même quand ce n'est pas du grec ou du latin, qui tient l'esprit de l'élève au degré primaire de l'intellectualité. Et c'est cette sorte d'insuffisance intellectuelle qui est encore chez nous la condition trop générale de la formation des jeunes qui se des-

tiennent au commerce, à l'industrie, aux carrières économiques.

Je n'ignore pas que l'on fait des efforts pour corriger cette situation et que l'on prépare des maîtres qui soient des bacheliers classiques pour les préposer à l'enseignement dans nos grands collèges commerciaux. Mais aujourd'hui comme au temps d'Étienne Parent nous n'avons pas encore dans ce domaine l'outillage en hommes qu'il faudrait avoir. Et aujourd'hui, comme en 1852, ce n'est pas du côté d'une combinaison classico-commerciale faite au détriment de la culture classique qu'il faut chercher le vrai progrès.

Mais sans nous inquiéter davantage de ces disciplines commerciales que jetais dans le débat la réforme proposée par Étienne Parent en 1852, félicitons-nous de ce que, au milieu du siècle dernier, comme aujourd'hui, nos collèges classiques ont été fidèles au programme traditionnel de la culture gréco-latine.

* * *

Ce n'est pas, d'ailleurs, cette fidélité que, d'ordinaire, on leur reproche. On se rend généralement compte que la culture qui a façonné depuis des siècles l'esprit français, et qui lui a donné ses vertus caractéristiques, est encore pour lui, et partant pour le nôtre, la meilleure qu'on puisse lui procurer.

Je n'ignore pas, cependant, qu'il se rencontre dans la province de Québec, comme en France, des gens qui pensent qu'en notre temps où les besoins de la vie sont si différents de ceux qui prévalaient en d'autres siècles, ou pourrait bien demander à des disciplines plus modernes une formation de l'intelligence plus appropriée à notre époque. On a bien des fois répondu — et à peu près inutilement, d'ailleurs, à cause de l'impénitence de ceux qui pèchent contre l'esprit — à cette réclamation du modernisme intellectuel.

Il faut, dit-on, former chez nous, au Canada, des hommes de professions libérales, des hommes de sciences ou d'affaires qui sont des Français d'origine sans doute, mais qui doivent aussi être de vrais Canadiens, ou même de vrais Américains, et les humanités classiques ou gréco-latines sont bien désuètes pour accomplir un si nouvel ouvrage.

On oublie d'abord que même chez nous, au Canada et avec des Canadiens français, il faut faire des hommes au sens le plus complet, le plus profond du mot, des hommes qui aient la plus grande valeur possible d'humanité, et que l'homme, quand on lui veut faire donner toute sa valeur humaine, ne peut être isolé ni du capital intellectuel qu'il tient des générations antérieures de sa race, ni des disciplines appropriées qui ont permis à cette race d'accumuler ce capital; il ne doit être isolé ni de

ses hérédités spirituelles, ni des atavismes d'esprit qui ont enrichi sa nature. Ces disciplines, ces atavismes, ces hérédités sont des éléments essentiels de culture discernés, fixés par les siècles, aux époques surtout où une race prenait la meilleure conscience de ses aptitudes, et il serait téméraire, fatal d'y renoncer ou de les briser.

Or, ce qui a discipliné l'âme française, ce qui lui a donné en Europe sa supériorité classique, supériorité qui se définit par les qualités incomparables de son génie et de sa formation, c'est son humanisme; ce qui l'enracine au sol d'où surgissent ses vertus caractéristiques, c'est la culture gréco-latine qu'on lui a donnée.

C'est donc par cette culture que l'on peut rejoindre encore les sources mêmes de la vie puissante de l'esprit français. C'est par elle aussi que l'on peut créer dans nos âmes à nous, Canadiens d'origine française, le climat, le paysage spirituel au milieu desquels peuvent encore fleurir toutes les qualités de cet esprit.

Il y a donc, pour notre âme à nous, comme une nécessité subjective qui la fait postuler les disciplines anciennes. Et d'autre part, il y a l'efficacité objective de ces mêmes disciplines qui nous invite, comme elle invite d'autres peuples, à les maintenir dans nos programmes classiques.

On parle souvent de leur substituer des disci-

plines modernes, des études de langues vivantes et de sciences, qui ont bien, elles aussi, leurs vertus éducatives, mais de qualités différentes. Ces langues modernes, vivantes, sont instrument de progrès économique, de relations internationales; elles sont instrument de civilisation plutôt que de culture. Ces disciplines contiennent sans doute elles-mêmes un fervent d'humanisme, mais à un moindre degré, et elles spécialisent encore plus qu'elles n'humanisent.

Sans compter qu'elles ne nous donnent pas, comme font les langues grecque et latine, le sens intelligent, étymologique et syntaxique de notre propre langue. Elles ne pourraient protéger en haut lieu notre langue française contre toutes les corruptions qui menacent, au Canada plus qu'ailleurs, de la désagréger. C'est en la replongeant par la culture gréco-latine à ses propres sources qu'on a encore la meilleure chance de la nettoyer et de la conserver propre.

Gardons donc toutes les chances de supériorité que peuvent nous donner les disciplines classiques que nous avons héritées. Comptons, pour prendre une place originale dans la vie canadienne, bien plus sur nos qualités spécifiques d'esprit que sur des moyens d'ordre matériel. Ceux-ci seront nécessaires assurément; mais ils devront s'accompagner

toujours des moyens spirituels qui nous conserverons nous-mêmes.

* * *

Au reste, ce n'est pas sur ce point de l'opportunité de maintenir nos disciplines classiques, que portent les plus vives critiques que l'on fait de notre enseignement; c'est plutôt sur une adaptation suffisante de ces disciplines à certaines exigences de la vie canadienne, et sur leur valeur actuelle dans nos collèges de la province de Québec.

Sur la question de l'adaptation, il y a eu, il y a peut-être encore des sentiments différents ou opposés chez nos éducateurs. Il y a l'opinion à peu près abandonnée, je crois, d'un cours de lettres classiques qui soit exclusif de tout programme scientifique; il y a le système de la cloison étanche entre les lettres et les sciences; et il y a un autre système, celui de la simultanéité des deux enseignements littéraire et scientifique. Un troisième existe, aussi, qui tient le milieu entre les deux autres, et qui est le bon.

Il est arrivé dans nos collèges, et cela a duré trop longtemps, que l'on a élevé entre le cours de lettres et le cours de philosophie-sciences un mur de séparation épais, antipédagogique. Les lettres d'un côté, la philosophie et les sciences de l'autre. Et les lettres tellement ramenées à leur clos, que

l'on supprimait après la Rhétorique, pour les philosophes, tout commerce amollissant avec ce qu'on appelait "la littérature". On allait jusqu'à soupçonner d'influence délétère pour les esprits la pratique de la dissertation philosophique. On croyait faire un bon philosophe avec un élève en lui faisant encaisser un bon manuel. On ne voulait pas que chez lui la forme vint affaiblir le fond. Les classes de philosophie-sciences furent à cette époque le triomphe de la mémoire sur l'intelligence.

D'autre part, les sciences étaient tellement parquées, elles aussi, dans les dernières années du cours d'étude, qu'il leur était interdit de venir troubler prématurément le pur humanisme des adolescents. Pas de sciences au cours de lettres. Et l'exclusivisme frappait les mathématiques elles-mêmes. Et de même qu'il n'y avait aucune épreuve qui eût couleur de littérature à l'examen du baccalauréat en Physique, il n'y avait non plus aucune épreuve qui eût mine austère de science au baccalauréat, en Rhétorique.

La cloison était étanche. Et ce fut une de nos longues erreurs, tenace comme toutes les routines pédagogiques.

Je dois à la vérité de déclarer que ces cloisons étanches ne se dressaient pas avec la même rigidité dans toutes nos maisons d'enseignement classique. C'est ainsi que l'enseignement des mathématiques,

proscrit au cours de lettres dans certaines maisons, y occupait dans d'autres maisons une place variable et parfois fort honorable. Et c'est ainsi encore que la dissertation philosophique, peu ou point pratiquée dans certains collèges, y jouissait ailleurs d'une tolérance relativement libérale. D'ailleurs, l'absence de sanction, soit au premier examen du baccalauréat, en Rhétorique, pour les mathématiques, soit au deuxième examen, en Physique, pour la dissertation, enlevait à ces exercices, au regard des élèves, une large part de leur importance, et dans la pratique une part aussi large de leur efficacité.

Sommes-nous revenus de l'erreur de la cloison étanche ? Oui. En sommes-nous assez revenus, et partout, et dans toutes les maisons ? Je ne saurais, évidemment, l'affirmer.

Nous venons d'établir, dans la circonscription de Québec, pour le baccalauréat, au cours de lettres, la sanction d'un premier examen de mathématiques en Versification ou Troisième, et celle d'un second en Rhétorique. Et il reste, en plus évidemment, l'examen final de Physique sur des mathématiques plus avancées. Nous sanctionnons aussi, par une épreuve spéciale, à l'examen du baccalauréat, en Physique, la dissertation de philosophie. J'estime que tout cela est un grand pas de fait dans la voie du progrès. Pour ce qui est des mathéma-

tiques, ce nouveau règlement va nous permettre de faire sortir cet enseignement de l'enfance intellectuelle où nous l'avons trop longtemps contenu. Pour ce qui est de la dissertation philosophique, la sanction qu'on lui donne fera mieux comprendre aux élèves qu'ils ne doivent pas seulement apprendre par cœur une doctrine, mais qu'ils doivent être capables de manier les idées philosophiques, de les utiliser pour un problème donné, de les coordonner dans une forme et avec un style, qui, loin d'affaiblir le fond, en doublent la valeur; elle va les convaincre aussi qu'ils ne savent pas assez écrire en français, même à la fin de leurs études classiques.

C'était, assurément, infliger un grand dommage aux facultés littéraires de l'enfant, sous le prétexte qu'elles sont les premières qui jouent dans la formation proprement classique, que de les isoler des autres aptitudes de l'esprit, comme, par exemple, le sens de l'observation que développe l'étude de la nature, et de les priver du concours que pouvaient leur apporter les facultés ou aptitudes d'ordre scientifique. C'est notre formation trop exclusivement littéraire et mnémonique, qui a développé chez nous, chez les perpétuels rhétoriciens que nous avons été, un verbalisme creux où s'est trop longtemps complu notre éloquence ou notre pensée. Le philosophe lui-même, qui n'a pas appris à manier les idées philosophiques, se satisfait

des lieux communs oratoires; et l'humaniste qu'aucune discipline scientifique n'a bridé, qui n'a pas appris à regarder autour de lui, pas même les fleurs, les plantes et les oiseaux, continue à n'apercevoir que ceux qu'il y a dans les livres, à n'écrire que d'après des souvenirs de lecture, ou à évoluer dans l'irréel de son imagination littéraire.

* * *

De cette erreur nous revenons; et il est plus que temps. La cloison étanche est brisée. Mais devons-nous tellement l'abattre que l'on donne aux jeunes élèves un enseignement qui soit réellement simultanément des lettres et des sciences? En d'autres termes les deux programmes de lettres et de sciences doivent-ils aller de front, comme cela se fait pratiquement dans les collèges canadiens-anglais et américains? Faut-il au cours des lettres, accorder autant d'attention à la Physique et à la Chimie qu'à Homère et Démosthènes, Virgile et Cicéron? On n'ignore pas que les disciplines américaines ou anglaises vont assez souvent jusqu'à donner au programme scientifique prédominance sur le programme littéraire. La culture gréco-latine y cède la primauté à la culture scientifique.

Nulle part, je pense, dans nos collèges classiques de la Province de Québec, on ne songe à établir l'enseignement simultané des lettres et des scien-

ces. Nous consentons maintenant à laisser pénétrer au cours de lettres des mathématiques, de la biologie, des leçons de choses en physique et en chimie; nous ne voulons, nous ne pouvons aller plus loin.

Le problème de la simultanéité est discutable; il est encore très discuté, notamment en France, où à travers tant d'oscillations de la pédagogie officielle, il est visible que l'on craint toujours de rompre la proportion classique des disciplines de formation.

À ceux qui pourraient nous presser de nous adapter davantage aux systèmes établis dans les universités canadiennes-anglaises, où l'on fait à la culture proprement humaniste une part moins large que chez nous, et parfois inférieure à la part des sciences, je me permettrai de rappeler ici un mot de l'éminent et vénérable chancelier de l'Université de Toronto, sir William Mulock, qui me disait un jour, à Toronto, en 1927 : "Ma longue expérience de la vie parlementaire à Ottawa, où j'ai pu souvent comparer les hommes politiques de langue anglaise et ceux de la Province de Québec me persuade que la formation classique que vous donnez dans vos maisons d'enseignement est supérieure à la nôtre. C'est la meilleure, gardez-la."

Ce témoignage est précieux. Nous ne méprisons pas, certes, nous estimons comme il convient

la culture anglo-saxonne. Elle a produit les œuvres admirables du génie anglais. Mais elle est adaptée, par la nature même de ses moyens de formation, au caractère de l'âme anglo-saxonne. Or, ce qu'il faut éviter, c'est d'angliciser, par la culture, l'âme canadienne-française. Et nous savons les conditions indispensables à l'épanouissement et à la survivance de cette âme. C'est pourquoi nous voulons, dans nos programmes classiques, laisser aux humanités gréco-latines cette primauté qui assure aux jeunes esprits de notre race la supériorité même de la culture française.

* * *

Mais cette supériorité est-elle vraiment ou assez assurée à nos élèves par l'efficacité actuelle de notre enseignement secondaire classique ?

Je touche ici au point le plus sensible de nos problèmes pédagogiques. Il est difficile d'en parler sans émouvoir parfois de bien vénérables susceptibilités.

Notre enseignement classique donne-t-il à nos jeunes gens la culture qu'il promet ? En d'autres termes, est-il chez nous ce qu'il doit être ?

Je réponds tout de suite, et sans hésiter : non.

Notre enseignement classique n'est pas ce qu'il devrait être, il ne donne pas tout ce qu'on en attend, et pour deux raisons : à cause d'une insuf-

fisance du personnel enseignant; et à cause de l'inhabileté de quelques-unes de nos méthodes, ou de nos routines.

Je pourrais atténuer cette déclaration en vous rappelant que dans tous les pays, on critique à la fois les professeurs et leurs méthodes; dans tous les pays on harcèle les maîtres et leurs routines. Les professeurs de nos collèges classiques ne sauraient donc échapper à l'universel mécontentement.

Soyons donc, ce soir, et avec tout le monde, mécontents ! Mais soyons mécontents avec mesure et raison.

Et d'abord, pour être justes à l'endroit de nos collèges classiques d'aujourd'hui, ne les isolons pas de leur histoire, de toutes les causes qui expliquent ou leurs mérites ou leurs faiblesses. Je n'aime pas la critique qui croit toujours être en présence d'un champignon né la veille, ou de la nuit, et qui semble ne connaître de l'histoire que les dernières vingt-quatre heures.

On sait les origines de nos collèges classiques, comment ils furent fondés au cours du siècle dernier par le clergé, à une époque où personne autre n'aurait osé le faire, à une époque cependant où nous avons besoin de ces forteresses qui furent successivement élevées aux points stratégiques de la défense de notre vie française. Le clergé n'avait pas les moyens, lui non plus, de les fonder. Il les

a fondés quand même, pas avec les fonds alors inaccessibles des gouvernements, mais avec l'épargne de sa pauvreté et la seule richesse de son dévouement. Il ne pouvait que les assez mal outiller, en meubles, en livres et en maîtres; au point de vue pédagogique, ces collègues ont souffert de déplorables insuffisances. Mais il y a dans notre histoire des insuffisances héroïques qu'il faut savoir respecter.

Ce fut, tout de même, en dépit ou au prix de tant de misères, que tout le long du dix-neuvième siècle des hommes sont sortis de nos collèges classiques, qui furent l'honneur spirituel de notre race; qui, dans les luttes que vous savez ont tenu le coup et qui dans nos assemblées législatives, et par le journal, ont opposé à l'oligarchie envahissante de la bureaucratie anglaise la résistance intelligente de l'âme française.

Je n'insiste pas sur ce point de vue de l'histoire de notre enseignement classique; je vous renvoie tout simplement au livre si documenté, si émouvant qu'a consacré à ce sujet le courageux et distingué professeur de votre Université, M. l'abbé Groulx.

Mais je ne veux pas couvrir de l'héroïsme du passé toutes les négligences du présent. Permettez-moi tout de même d'observer encore que si l'évolution de notre enseignement classique a été

jusqu'ici trop lente, elle n'a fait que participer à l'évolution trop lente elle aussi de toutes nos institutions dans la Province de Québec. Nous avons d'énormes arrérages : politiques, économiques, artistiques, scientifiques, pédagogiques. Nous n'avons pas vu l'heure de sortir des insuffisances et des routines en économie politique, en colonisation, en agriculture, dans le commerce, dans l'industrie. Et ce sont pourtant des politiques qui, en ces domaines, et avec les fonds publics, parurent manquer d'initiative.

Faut-il s'étonner que le clergé, avec les moyens misérables, insuffisants, dont il disposait pour perfectionner l'enseignement classique, ait pris rang, lui aussi, dans la trop languissante théorie des organisateurs du progrès ?

Ceci dit et mis au compte des laïcs pour décharger ma conscience ecclésiastique, je reconnais que trop de lenteurs se prolongent dans l'évolution de l'enseignement secondaire comme en bien d'autres évolutions de nos institutions publiques.

* * *

La question de la formation des professeurs ne reçoit pas, semble-t-il, une solution aussi rapide qu'on le voudrait. Elle est pourtant capitale. Il dépend surtout du professeur ou de sa qualité que l'éducation qu'il donne aux esprits les cultive, les

civilise, les humanise, ou non. Et la qualité du professeur dépend en très grande mesure de sa spéciale préparation à son ministère d'enseignement. Il lui faut des études supérieures sanctionnées par des diplômes.

Tout enseignement qui ne se renouvelle pas sans cesse, par ses maîtres, à une culture de degré supérieur, a tendance inévitable à s'amoindrir, à s'enroutiner, à déchoir, à descendre au-dessous de lui-même.

Sans doute la science ne suffit pas à tout, mais rien ne la remplace; pas même le dévouement; surtout s'il s'agit d'enseignement dans les classes supérieures de lettres et de sciences. Plus on sait, et plus on est apte à utiliser les bonnes méthodes, si, en plus de savoir, on est vraiment professeur.

Or, sur ce point de la formation des maîtres, il est incontestable que nous sommes en retard. Pour bien des raisons. Pour celle-ci d'abord que pendant longtemps on ne se rendait pas suffisamment compte de sa nécessité. *Ignoti nulla cupido*. J'ai commencé ma carrière au temps de cette heureuse inconscience. Si, au temps de ma jeunesse, on se souciait parfois de préposer aux classes d'humanités des maîtres extraordinaires, on y nommait des docteurs en théologie formés à Rome. Et l'on eut des maîtres extraordinaires.

D'autre part, la pauvreté lamentable de nos universités les a empêchées de fonder assez tôt l'École Normale Supérieure où peuvent se former les maîtres de l'enseignement classique. Celle de Québec date de 1920. En réalité ce n'est qu'à cette date, à la suite de souscriptions publiques, que fut créé dans nos universités, à Montréal et à Québec, l'enseignement supérieur des lettres et des sciences.

Et voilà l'une des causes trop certaines de nos retards pédagogiques dans l'enseignement secondaire. Et cette cause n'est pas attribuable à la mauvaise volonté des directeurs de cet enseignement.

On avait bien, quelquefois, avant la création de l'École Normale Supérieure, envoyé se préparer en France quelques jeunes professeurs. Mais ces maîtres privilégiés étaient trop rares. Dans nos collèges classiques, comme ailleurs, il faut bien des hirondelles pour faire éclore le printemps.

J'avoue, d'ailleurs, que depuis 1920, on ne s'est pas assez pressé d'envoyer à l'École Normale Supérieure les futurs professeurs. Je ne fais que répéter ici une plainte que j'ai plus d'une fois ailleurs exhalée.

Ajouterai-je tout de même que l'on me répond, pour expliquer cette lenteur que l'on déplore, que sur la plupart de nos maisons pèse encore tout le

destin fâcheux de leur congénitale pauvreté, et sur plusieurs tout le poids de constructions et de reconstructions que la crise et le prix trop modique, mais inévitablement trop modique de la pension et de l'instruction, ne permettent pas d'alléger assez vite.

Aux exigences du renouvellement du personnel enseignant et de sa spéciale préparation, s'oppose souvent, je le sais, la pénurie des sujets. On a suggéré de suppléer à cette pénurie par des professeurs laïcs, pourvus du diplôme de licencié ès-lettres ou ès-sciences. Je ne verrais pour ma part aucun inconvénient à ce que des jeunes laïcs viennent, en nombre jugé convenable, suppléer à nos indigences.

Ce serait une belle carrière ouverte aux diplômés en lettres ou en sciences de nos Écoles Normales Supérieures; quelques collèges de cette province utilisent en ce moment quelques licenciés laïcs. Mais ici surgit tout de suite l'inévitable question des salaires. Nos collèges sont restés pauvres; ils peuvent payer cent cinquante piastres à un professeur ecclésiastique, mais ils ne peuvent assurément pas payer un salaire familial, ni même mille piastres, à des professeurs laïcs. Et nous retombons de ce fait dans l'inextricable difficulté du problème du recrutement.

À ce problème pourtant se rattache celui-là très grave des disciplines pédagogiques et de leur efficacité. Notre enseignement a pâti, à cause des maîtres pas toujours assez préparés, de rester rivé à des méthodes ou à des routines inefficaces. Qu'il s'agît du grec ou du latin, de sciences ou du français, nous n'avons pas toujours su mettre au point notre pédagogie.

Pour extraire des auteurs classiques gréco-latins la substantifique moelle, il faut autre chose que ce que l'on nous donnait autrefois, à savoir des explications de juxtalinéaires; pour former l'esprit, pour développer son initiative et sa curiosité, il faut autre chose, surtout dans les classes supérieures de lettres et de sciences, dans les matières dites de mémoire, autre chose, de la part de l'élève, que des exercices de mémoire, avec compositions d'après le manuel, à tant le paragraphe.

Il faut sans doute vérifier, dans les compositions, le rôle nécessaire de la mémoire; mais nos méthodes ont été, en ces sortes de matières et en d'autres, et jusque dans les Facultés, trop mnémotechniques. On a eu trop peur de faire faire de la littérature, je veux dire de la composition personnelle, toujours plus embarrassante pour le maître parce que plus difficile à apprécier qu'un décalque de manuel, mais plus révélatrice de la valeur de l'esprit, et plus propre à l'accroître.

Nos méthodes mnémoniques ont donc trop longtemps, pour leur insuffisance, entretenu, encouragé chez l'élève la passivité de l'esprit; elles n'ont pas été assez excitatrices de sa curiosité; elles ont trop longtemps fait croire à nos bacheliers qu'ils savaient tout quand ils avaient bien encaissé leurs manuels; elles ont procuré une trop facile satisfaction de savoir en minimisant le travail vraiment personnel, en ne provoquant pas assez ce que j'appellerais l'inquiétude de l'intelligence.

Pour tout cela nos méthodes ont été, il faut bien le reconnaître, l'une des causes de notre nationale paresse intellectuelle.

Et que dire de notre enseignement du français ? Nous, Canadiens français, nous parlons une assez mauvaise langue, nous surtout les gens qui nous croyons instruits; nous en écrivons une qui souvent ressemble à la mauvaise. Nos enfants n'ont pas de vocabulaire, et leurs parents non plus. Et la syntaxe et l'orthographe ne cessent de nous causer d'ineffables surprises, même et surtout dans la correspondance de nos actuels et anciens bacheliers. Et tout cela nous invite à conclure que le français est chez nous assez mal enseigné à tous les degrés du stage scolaire, depuis l'école primaire jusqu'au collège classique inclusivement, qu'il y est enseigné selon d'inefficaces méthodes.

Je sais bien qu'en France aussi, il y a des enfants

et des bacheliers qui écrivent incorrectement. Nous ne serons jamais seuls à offenser la grammaire. Mais les écoliers de France ont sur les nôtres, en plus d'une diction meilleure, la supériorité du vocabulaire que l'on forme, que l'on enseigne avec plus de soin sans doute, et celle d'une facilité verbale qui en résulte, facilité de s'exprimer que nous avons perdue et qu'on ne s'inquiète pas assez, peut-être, de retrouver. La facilité verbale suppose, avec des aptitudes qui existent sûrement chez nous — il y a des exemples certains que les deux sexes — l'abondance suffisante du vocabulaire que nous n'avons plus, et que l'enseignement ne nous aide pas assez à reconquérir.

Je me risque à affirmer que dans les classes primaires on enseigne trop exclusivement, par la dictée, à écrire correctement le français des autres, et pas assez, par la petite rédaction élémentaire, à faire soi-même du français correct. Et l'enfant n'a pas de vocabulaire parce qu'on ne s'applique pas assez à l'augmenter soit par la rédaction, soit par la lecture expliquée, soit aussi par l'exemple du maître. Et il arrive que même au collège, ni la rédaction, ni l'explication des textes français, exercices qui exigent de la part des professeurs une particulière préparation, n'occupent une place assez large, sans compter qu'on y tolère trop que les composi-

tions de mémoire soient en même temps des exercices réguliers d'incorrection grammaticale.

Ces questions de méthodes sont assurément liées à la compétence et à la diligence des maîtres. Je n'y insiste pas davantage. Je m'empresse seulement de vous assurer qu'en ce domaine, comme en d'autres, des réformes s'accomplissent, et il faut en savoir gré aux professeurs actuels de nos collèges classiques. S'il est encore opportun de dénoncer les routines, les routines elles-mêmes sont blessées. Le français, le latin, le grec, les sciences sont mieux enseignés, par des méthodes plus rigoureuses, qu'apportent de l'École Normale Supérieure ou des Facultés les professeurs qui s'y sont formés.

Et malgré que l'École Normale ou les Facultés ne soient pas encore assez fréquentées par les jeunes maîtres, il y a tout de même à l'heure qu'il est, pour les collèges des régions de Montréal et de Québec, une cinquantaine de candidats à l'enseignement qui, ici ou là, en Canada ou en Europe, se préparent à leur difficile métier d'éducateurs. Et cela est un signe des temps nouveaux.

Depuis dix ans un travail consciencieux de rénovation transforme nos moyens d'action. Nous voudrions sans doute voir s'effectuer plus vite les réformes. Mais dans un domaine aussi vaste que celui de l'enseignement classique et qui s'étend à

de si nombreuses institutions, il faut du temps pour que s'accomplissent les restaurations profondes. Tant d'obstacles ici ou là contrarient les meilleures volontés ! Il faut donc, et aux éducateurs une âpre persévérance, et au public une suffisante patience.

Les progrès sensibles que nous constatons n'empêcheront pas — est-il besoin de vous en prévenir? — que des bacheliers nous feront encore rougir : on ne peut tuer l'immortelle médiocrité; mais nous sommes assurés que des exigences nouvelles élimineront de plus en plus du cours classique les incapables, et feront plus intelligente, plus humaine — *humanior* — la formation de ceux-là seuls qui sont aptes à devenir, au sens classique des mots, des "honnêtes gens".

* * *

Ce qu'il faut, en somme, et c'est par cette considération que je veux finir, ce qu'il faut dans nos maisons d'enseignement secondaire, pour assurer à la culture un maximum d'efficacité, c'est un "climat intellectuel" approprié. Et le climat intellectuel est déterminé soit par la valeur des maîtres, soit par la qualité des élèves, soit par la vigueur des méthodes. Le climat intellectuel se compose de beaucoup de lumière, d'une grande ferveur d'es-

prit, d'une vive curiosité de s'instruire, d'une haute appréciation de la valeur personnelle, du souci de l'augmenter sans cesse, d'une émulation qui tous les jours appelle vers la supériorité. Ce climat existe-t-il dans nos maisons d'enseignement ? Et si des maîtres supérieurement cultivés, assez nombreux, peuvent le former, et des élèves de bonne qualité, ambitieux de savoir, curieux d'étude plus que de sport, peuvent l'accroître, ne faut-il pas redouter encore toutes les influences, disons tous les souffles qui du dehors peuvent dans nos collèges changer le climat, abattre les ferveurs, ramener l'hiver stérile ?

Or, parmi ces souffles d'hiver, parmi ces influences qui sans cesse menacent le climat intellectuel de nos collèges ou l'empêchent trop de s'établir, il y a ceux, il y a celles qui viennent de l'atmosphère qui nous enveloppe, de la vie sociale ambiante, médiocre, vouée au plaisir, à l'argent, à la paresse intellectuelle, vie mondaine d'où sortent nos écoliers, et où ils retournent chaque jour.

On a déjà signalé en d'autres pays le matérialisme déprimant qui détourne l'esprit des jeunes de la culture, qui détourne les âmes de la dignité spirituelle, et qui emporte la vie vers les plus faciles complaisances. Je vous renvoie, pour ce qui est de l'atmosphère morale de notre province et de no-

tre pays, à l'étude vigoureuse qu'en a faite l'un des nôtres, M. Esdras Minville⁴.

Nous voulons bien travailler dans nos maisons d'enseignement à créer le climat dont nous avons besoin. Permettez que je vous invite à nous aider. Que la vie sociale, avec l'exigence de ses mœurs de plus en plus énervantes, de ses libertés spécifiquement américaines, que la vie sociale avec son goût irréfréné des plaisirs inférieurs, que la vie publique avec le triomphe qu'elle assure encore trop souvent à la médiocrité qui intrigue ou à l'incompétence dorée qui fascine, que toutes les influences qui amollissent, qui corrompent, qui tuent les âmes d'élite, travaillent donc elles-mêmes à se corriger, à se réformer, à se supprimer, et il nous sera plus facile de retenir les élèves dans l'effort de leur jeune courage et dans la lumière de leur premier idéal.

Je sais bien qu'en ce domaine de la vie sociale, lorsqu'il s'agit de conjuguer les disciplines intellectuelles et les disciplines morales, nul n'échappe à une part, souvent inconsciente, de responsabilité.

Du moins, messieurs, prenons bien tous nos responsabilités. Et s'il convient que la critique par-

4. *Instruction et Éducation*, 1931.

fois ou souvent s'exerce pour juger, pour déplorer, pour stimuler, qu'elle s'accompagne toujours de raison et de conscience; qu'elle soit plus et mieux qu'une colère qui s'irrite ou un dédain qui méprise, qu'elle soit une lumière qui éclaire et une force qui construit.



ACHEVÉ D'IMPRIMER LE
QUINZIÈME JOUR DE MARS
MIL NEUF CENT TRENTE-CINQ
POUR LES
ÉDITIONS ALBERT LÉVESQUE
1735, RUE S. DENIS
À MONTRÉAL
PAR LES SOINS DE
L'IMPRIMERIE MODÈLE LIMITÉE
285, RUE DORCHESTER EST
À MONTRÉAL

Imprimé au Canada sur
papier fabriqué au Canada.