Sous la direction de Olivier Lemieux Jean-François Cardin Denis Simard

La pensée éducative et les intellectuels au Québec

Les intellectuels nés entre 1850 et 1900





La pensée éducative et les intellectuels au Québec

Les intellectuels nés entre 1850 et 1900



COLLECTION DIRIGÉE PAR DENIS SIMARD

Inséparables. Peu importent les modes de pensée et les idéologies, l'éducation et la culture sont inséparables. Tant la première constitue la voie royale de la production et de la transmission de la seconde, et tant la culture représente la graine et le terreau nécessaires à l'émergence et à l'épanouissement de toute éducation.

La collection Éducation et culture propose aux enseignants, futurs enseignants, parents, éducateurs, administrateurs scolaires, décideurs politiques et chercheurs des ouvrages associant la réflexion et l'analyse empirique dans le but de guider leur action auprès des jeunes générations en cette période où les cultures locales sont exposées aux grands canons de la mondialisation et de la globalisation des échanges des produits et des symboles, où les identités s'ébrèchent, où les écarts entre générations et les inégalités d'accès à la culture se creusent au contact d'une culture mercantilisée qui tend à s'uniformiser.

Dans ce contexte, les éducateurs sont aux prises avec des questions pour lesquelles ils ne sont pas toujours armés: quelle est la part que l'on doit réserver, dans les programmes et les manuels scolaires, aux faits de civilisation, de mentalités et de modes de vie, aux oeuvres philosophiques, littéraires, artistiques et scientifiques, et, surtout, aux motivations humaines qui s'y mussent, aux contextes sociaux et historiques qui en ont conditionné la production et la pérennité? Comment les insérer dans un programme, dans un cours, dans une activité scolaire sans les pétrifier, en leur redonnant vie, en les rendant significatifs pour les jeunes afin qu'ils y trouvent matière à formation de leur esprit critique? Comment s'orienter dans la culture par l'éducation de l'esprit et de la sensibilité, accéder aux interprétations que l'humanité s'est données d'elle-même et en saisir les éclats de lumière?

Tel est le questionnement dans lequel s'inscrivent les ouvrages publiés dans cette collection.

Une liste des titres parus dans la collection est disponible à la fin du volume.

La pensée éducative et les intellectuels au Québec

Les intellectuels nés entre 1850 et 1900

Sous la direction de

Olivier Lemieux Jean-François Cardin Denis Simard



Financé par le gouvernement du Canada Funded by the Government of Canada



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.

We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.



Maquette de couverture : Laurie Patry

Mise en pages : Danielle Motard

Révision linguistique : Marie-Hélène Lavoie

ISBN: 978-2-7637-5610-3 ISBN pdf: 9782763756110

© Les Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés. Imprimé au Canada Dépôt légal 4^e trimestre 2021

Les Presses de l'Université Laval www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Table des matières

Avant-propos	IX
INTRODUCTION Jalons pour une analyse de la pensée éducative au Québec	
au miroir de ses intellectuels:	_
les intellectuels nés entre 1850 et 1900	1
Olivier Lemieux, Jean-François Cardin, Denis Simard	
CHAPITRE 1	
Joséphine Marchand-Dandurand et l'éducation	9
Marie Lavigne, Michèle Stanton-Jean	
CHAPITRE 2	
Edmond de Nevers et l'éducation: créer une aristocratie	
de l'esprit	25
Jean-Philippe Warren	
CHAPITRE 3	
Léon Gérin, l'éducation et l'émancipation	
des Canadiens français	41
Dominique Morin, Mélanie Bédard	
CHAPITRE 4	
Godfroy Langlois: Don Quichotte de la politique d'éducation	77
Patrice Dutil	
CHAPITRE 5	
La pensée éducative de Lionel Groulx	99
Charles-Philippe Courtois	

CHAPITRE 6	
Le père Joseph-Papin Archambault, s.j.:	
une pensée éducative centrée sur les moyens	117
Olivier Lemieux	
CHAPITRE 7	
Édouard Montpetit et Esdras Minville: l'éducation au service de la nation	137
Christian Belhumeur-Gross	
CHAPITRE 8	
Athanase David et Hector Perrier: la pensée éducative au cœur de l'action politique	155
Fernand Harvey	
CHAPITRE 9	
Pensées et actions éducatives de Marie-Victorin: des œuvres et des combats à connaître, poursuivre et actualiser	179
Thomas Berryman	
CHAPITRE 10 Laure Gaudreault (1889-1975): une éducatrice de terrain	207
Serge Gauthier	
CHAPITRE 11 Jean-Charles Harvey, apôtre d'une réforme complète du système scolaire au Québec	217
Yves Lavertu	
CHAPITRE 12 Robert Rumilly: les événements, les grands hommes et la «province de Québec»	239
Xavier Gélinas	
Présentation des auteurs	261

Avant-propos

nviron la moitié des textes de cet ouvrage sont issus d'un symposium organisé le 26 avril 2019 à Montréal, dans le cadre du 6° Colloque international du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), et consacré à la pensée éducative au Québec¹. Plus précisément, cet ouvrage est le fruit, tout comme les deux premiers parus en 2019 et 2020, d'un projet qui nous tenait à cœur, celui de présenter une histoire intellectuelle de la pensée éducative au Québec. Le lecteur y trouvera, en un certain sens, ce qui apparaît comme une suite logique de ces deux premiers ouvrages, lesquels portaient sur la génération née entre 1915 et 1930², puis sur celle née entre 1900 et 1915³. Plus précisément, il propose de couvrir la pensée éducative de 14 figures intellectuelles nées entre 1850 et 1900, réunies et présentées dans l'ordre suivant:

- Joséphine Marchand-Dandurand (1861-1925): journaliste et écrivaine particulièrement engagée dans la cause féministe, celle de la lecture et de l'éducation supérieure;
- Edmond de Nevers (1862-1906): avocat, écrivain et journaliste, connu pour son engagement dans le développement des

Les textes issus de ce colloque sont ceux de Christian Belhumeur-Gross, Charles-Philippe Courtois, Serge Gauthier, Xavier Gélinas et Yves Lavertu.

Simard, D., Cardin, J.-F., et Lemieux, O., dir. (2019). La pensée éducative et les intellectuels au Québec: la génération 1915-1930. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

Simard, D., Cardin, J.-F., et Lemieux, O., dir. (2020). La pensée éducative et les intellectuels au Québec: la génération 1900-1915. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

- études supérieures au Canada français et son ouvrage intitulé L'Avenir du peuple canadien français (1896);
- Léon Gérin (1863-1951): administrateur et « premier sociologue » du Québec, auteur de nombreuses études sur l'histoire et l'économie de la société canadienne-française dont
 L'Exploitant agricole émancipé (1937) ou Aux sources de notre
 histoire: les conditions économiques et sociales de la colonisation
 en Nouvelle-France (1946);
- Godfroy Langlois (1866-1928): avocat, homme politique, journaliste et rédacteur en chef ultralibéral et anticlérical très actif dans les quotidiens *La Patrie* et *Le Canada*;
- Lionel Groulx (1878-1967): chanoine, professeur, directeur de L'Action française (1920-1928), président-fondateur de l'Institut d'histoire de l'Amérique française (1946-1967), directeur de la Revue d'histoire de l'Amérique française (1947-1967) et auteur, entre autres, de L'enseignement français au Canada (1931-1933);
- Joseph-Papin Archambault (1880-1966): prête jésuite et importante figure du catholicisme social et de l'anticommunisme au Canada français, fondateur des Semaines sociales du Canada (1920-1958) et directeur de l'École sociale populaire (1929-1959);
- Édouard Montpetit (1881-1954): économiste et professeur ayant joué un rôle important dans le développement des sciences économiques au Canada français et ayant participé activement à la modernisation de l'université québécoise;
- Athanase David (1882-1953): avocat et homme politique, grand maître d'œuvre de politiques sociales et culturelles ayant contribué à la naissance d'établissements d'enseignement dans la première moitié du XX^e siècle;
- Frère Marie-Victorin (1885-1944): figure incontournable du développement des sciences naturelles au Canada français, membre de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, professeur, fondateur du Jardin botanique de Montréal

AVANT-PROPOS XI

(1931) et co-fondateur de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS);

- Laure Gaudreault (1889-1975): figure de proue du syndicalisme enseignant au Québec, enseignante et journaliste, fondatrice de la Fédération catholique des institutrices rurales et de la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec, devenue la Corporation des enseignants du Québec (CEQ) puis l'actuelle Centrale des syndicats du Québec (CSQ);
- Jean-Charles Harvey (1891-1967): journaliste, romancier et essayiste anticonservateur et anticlérical ayant surtout œuvré dans les pages des quotidiens *Le Soleil* et *Le Jour* et étant devenu célèbre à la suite de la publication de son roman intitulé *Les Demi-civilisés* (1934);
- Hector Perrier (1895-1978): avocat, professeur et homme politique, cofondateur du journal *Le Quartier latin* (1919) qui poursuit l'œuvre d'Athanase David en matière de politiques culturelles et éducatives;
- Esdras Minville (1896-1975): économiste et professeur, grand promoteur de la doctrine sociale de l'Église, directeur de l'École des hautes études commerciales de Montréal (1938-1962) et membre de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay);
- Robert Rumilly (1897-1983): historien et biographe conservateur et anticommuniste, particulièrement connu pour sa monumentale *Histoire de la province de Québec* publiée en 41 volumes entre 1940 et 1969.

Le lecteur averti notera sans doute l'absence de certaines figures marquantes qui auraient pu faire partie de cet ouvrage. Parmi les plus connues, on pense à Henriette Dessaulles (1860-1946), Robertine Barry (1863-1910), Henri Bourassa (1868-1952), Olivar Asselin (1874-1937), Anne-Marie Gleason (1875-1943), Omer Héroux (1876-1963), Gustave Lanctôt (1883-1975) et Albert Tessier (1895-1976).

Ce ne sont pourtant pas les efforts qui ont manqué pour recueillir des contributions sur ces intellectuels. Les caprices du calendrier de publication combinés aux contraintes des auteurs que nous avons sollicités expliquent en bonne partie ces absences. Malgré ces limites, nous espérons que l'intérêt du lecteur ne sera pas atténué.

Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard Avril 2021

Introduction

Jalons pour une analyse de la pensée éducative au Québec au miroir de ses intellectuels: les intellectuels nés entre 1850 et 1900

Olivier Lemieux, CRIFPE, UQAR Jean-François Cardin, CRIFPE, Université Laval Denis Simard, CRIFPE, Université Laval

LIMINAIRE

Issue de l'histoire culturelle, l'histoire intellectuelle prend pour objet les rôles joués par l'esprit et la pensée dans l'histoire. Au Québec, comme ailleurs dans le monde, l'histoire intellectuelle s'est taillé une place dans l'historiographie depuis quelques années1. Pour intéressantes qu'elles soient, nous jugions, lorsque nous avons amorcé ce projet, que les recherches rattachées à ce champ historiographique laissent encore dans l'ombre une question essentielle pour toute société, c'est-à-dire la question éducative. C'est pour combler en partie cette lacune que nous proposions de consacrer nos efforts en nous intéressant à la pensée éducative au Québec telle qu'elle s'exprime à travers quelques grandes figures intellectuelles². Dans cette introduction, nous présenterons les cadres de ce projet, d'abord en expliquant ce que nous entendons par «pensée éducative» et par «intellectuel», puis en définissant brièvement quelques traits de l'époque dans laquelle ont vécu les intellectuels nés entre 1850 et 1900.

Une première stratégie pour définir le concept de « pensée éducative » consiste à en fournir une définition négative, c'est-à-dire à tracer ce qu'elle n'est pas, soit une « philosophie de l'éducation », d'une part, ou une « pensée pédagogique », d'autre part. Alors que la pensée pédagogique s'intéresse par exemple au comment enseigner, comment faire apprendre le plus et le mieux possible, la philosophie de l'éducation possède un caractère plus achevé, plus systématique dans la mesure où elle s'organise autour d'un ensemble de propositions à caractère théorique, voire spéculatif, qui cherche à rendre compte de manière exhaustive du phénomène éducatif en l'examinant dans ses fondements, ses principes, ses valeurs, ses finalités ou ses visées. La philosophie de l'éducation possède donc son autonomie, son objet propre,

Comme le notait déjà d'ailleurs Fernand Dumont dans son texte de 1976, «Le projet d'une histoire de la pensée québécoise», texte qui sera repris dans son ouvrage de 1987, Le sort de la culture: «la recherche sur l'histoire de la pensée québécoise devient à la mode. Le thème est encore jeune et il marie les joies de l'érudition avec les angoisses de l'appartenance» (p. 355).

^{2.} *Nota bene*: pour mieux comprendre les prémisses du projet, il est possible de consulter le texte d'introduction du premier ouvrage, lequel se présente comme fondateur de notre entreprise (Simard, Cardin et Lemieux, 2019).

INTRODUCTION 3

sa cohérence, son «unité critique». Alors, qu'est-ce qui distingue la philosophie de l'éducation de la «pensée éducative»? Il faut d'abord remarquer que les intellectuels présentés dans cet ouvrage n'ont pas eu pour projet d'élaborer une philosophie de l'éducation. On ne trouve donc pas chez eux une telle philosophie, bien qu'on n'y trouve pas moins une pensée éducative, c'est-à-dire une réflexion plus ou moins explicite, voire implicite pour certains, sur l'éducation, sur des principes, des valeurs, des finalités ou des visées éducatives, et des propositions plus ou moins organisées, plus ou moins systématiques. C'est en ce sens que les intellectuels abordés dans cet ouvrage ont ce qui nous apparaît comme une « pensée éducative ».

Fidèles à la définition qu'en ont donnée Yvan Lamonde, Marie-Andrée Bergeron, Michel Lacroix et Jonathan Livernois (2015), nous croyons que l'intellectuel est un homme ou une femme ayant développé un discours critique, médiatisé et porteur d'idées. L'intellectuel est un être de discours, plus précisément un être de discours critique. Son mode d'intervention s'appuie donc d'abord et avant tout sur la plume qu'il déploie dans la presse, dans les revues et les livres. Cette dernière composante est centrale: l'intellectuel doit avoir laissé des « traces » de son discours. En d'autres termes, il doit y avoir possibilité de repérer ses positions.

Si l'approche générationnelle avait jusqu'ici été privilégiée pour organiser notre projet, il devenait de plus en plus difficile de la maintenir dans le présent tome. L'abandon de cette approche s'explique pour différentes raisons. D'abord, le nombre de grandes figures intellectuelles nées sur un court laps de temps diminue au XIX^e siècle. Il s'est donc avéré nécessaire d'élargir la période pour recenser le plus de figures jugées d'intérêt. De plus, force est de constater que les intellectuels nés entre 1850 et 1900 ont évolué à une époque où les changements prenaient généralement plus de temps à s'implanter, ce qui diminuait l'effet générationnel sur la lecture des enjeux de société et des finalités éducatives. Bref, sachant qu'une «génération» désigne un groupe rassemblant des individus ayant grandi et évolué dans un contexte historique partagé, cette approche, pertinente pour le XX^e siècle, perdait de plus en plus de son sens pour le présent ouvrage.

Il demeure que les intellectuels nés entre 1850 et 1900 partagent des expériences communes. En effet, certains personnages, évènements ou transformations du XIXe siècle ont marqué leur vision du monde et de l'éducation. À ce chapitre, il faut mentionner que les intellectuels nés entre 1850 et 1900 auront presque tous vécu au cours de ce que Fernand Dumont (1993, p. 330) nommait l'«hiver de la survivance», c'est-à-dire cette période qui correspond, sur les plans identitaire et culturel, au repli sur soi – sur la religion catholique, la langue française et l'agriculture - ayant suivi l'échec des rébellions des Patriotes de 1837-1838 et de leurs idées républicaines sur le territoire québécois et s'étendant jusqu'à la naissance du néonationalisme québécois, l'affirmation nationale et la sécularisation de plusieurs institutions dans les années 1950 et 1960. Ils évoluent également à une époque de grandes transformations politiques où l'Église, gagnée par les idées ultramontaines, occupe une place centrale dans plusieurs sphères de la société canadienne-française. Par ailleurs, au cours de cette période, le Canada cherche de plus en plus à s'affirmer à l'égard de la métropole britannique de même que vis-à-vis des États-Unis, dont la présence politique et économique se fait de plus en plus sentir en Amérique, puis à travers le monde. Et surtout, dans une perspective sociale et économique, les intellectuels nés entre 1850 et 1900 sont au cœur d'importants changements caractérisés par l'industrialisation, l'urbanisation et l'affirmation d'un capitalisme débridé et sans garde-fou. Ainsi, tout ce contexte marque inévitablement le regard qu'ils portent sur le monde, sur leur société et, du même coup, sur son éducation.

Bon nombre d'idées et d'institutions ayant permis de former, de réunir et de diffuser la parole des intellectuels abordés dans le cadre de nos deux premiers livres sont apparues sous l'initiative des intellectuels nés entre 1850 et 1900. Si nous constations dans les deux opus précédents que les réflexions et le travail des intellectuels des générations 1900-1915 et 1915-1930 avaient porté leurs fruits dans la lutte contre le duplessisme et le cléricalisme dans les années 1950, puis dans le développement de l'État québécois et la mise en œuvre d'un système scolaire moderne dans les années 1960, ce troisième livre nous permet d'apporter plusieurs bémols au récit de rupture construit autour de la Révolution tranquille. En fait, il semble bien

INTRODUCTION 5

que la perspective critique présente dans les pages du quotidien *Le Devoir* ou dans celles de *Cité libre* dans les années 1940 et 1950 appartienne à une tradition ayant fait de l'éducation un objet de combat au Québec. Parmi les intellectuels nés entre 1850 et 1900 qui sont porteurs de cette tradition, nous retrouvons dans le présent ouvrage Godfroy Langlois (1866-1928) et Jean-Charles Harvey (1891-1967). Or, la présence à cette époque de ces intellectuels ultralibéraux, anticonservateurs et anticléricaux contraste avec celle d'intellectuels conservateurs et catholiques, qu'ils soient religieux ou laïques. Parmi les intellectuels conservateurs laïques nés entre 1850 et 1900, Robert Rumilly (1897-1983) est certainement l'un des plus radicaux et prolifiques. Assumant pleinement son conservatisme, il avait quitté sa France natale devenue trop républicaine à son goût.

En ce qui concerne les intellectuels religieux, comme nous le mentionnions dans l'introduction du deuxième ouvrage, les figures «de Lionel Groulx (1878-1967) et du Frère Marie-Victorin (1885-1944) apparaissent comme incontournables, puisqu'ils marqueront de façon durable les visions et les pratiques des intellectuels de la génération 1900-1915 » (Simard, Cardin et Lemieux, 2020, p. 4-5). Groulx a probablement été – avec Henri Bourassa (1868-1952) – la plus importante figure du nationalisme canadien-français dans la première moitié du XX^e siècle. De son côté, Marie-Victorin a sans doute été la plus importante figure scientifique du Canada français au cours de cette même période. Tous les deux sont à l'origine ou ont participé activement à la création d'importantes institutions de savoirs comme L'Action française (1920), devenue L'Action nationale (1929), et l'ACFAS (1923). Aux côtés de ces deux grandes figures intellectuelles catholiques très présentes dans la mémoire collective s'ajoute celle de Joseph-Papin Archambault (1880-1966), prêtre jésuite et important promoteur du catholicisme social au Québec ayant lui aussi pris l'initiative de la création d'institutions de savoirs comme les Semaines sociales du Canada (1920) ou la revue Relations (1941), ou y ayant participé activement. Or, comme le rappelle Warren (2002), ces institutions identifiées au catholicisme social vont participer au développement de la sociologie au Québec, bien que les premières racines appartiennent sans conteste à Léon Gérin (1863-1951).

Alors que le niveau de scolarisation primaire et secondaire connaît une importante hausse sur le territoire québécois dans la seconde moitié du XIXe siècle, notamment en raison d'une multiplication de législations ayant permis la construction d'un système scolaire public depuis les années 1840, les universités catholiques et francophones - l'Université Laval (1852) et l'Université Laval à Montréal (1879) – en sont pour leur part à leurs débuts. En ce sens, plusieurs intellectuels du présent ouvrage ont participé activement aux réflexions et aux travaux entourant la naissance et le développement d'établissements d'enseignement supérieur. Edmond de Nevers (1862-1906), qui a notamment fréquenté l'Université de Berlin et la Sorbonne au cours de ses voyages en Europe, souhaite importer ce qu'il y a vu de meilleur pour amener les universités québécoises à participer au développement de connaissances et à former une masse critique d'intellectuels. Lionel Groulx (1878-1967), Édouard Montpetit (1881-1954) et Esdras Minville (1896-1975) contribueront aussi au développement institutionnel et disciplinaire au sein de l'Université de Montréal et de l'École des hautes études commerciales. Athanase David (1882-1953) et Hector Perrier (1895-1978) peuvent pour leur part être considérés comme des pionniers dans la mise sur pied d'établissements consacrés à l'enseignement des arts, le premier en créant l'École des beaux-arts de Montréal et l'École des beaux-arts de Québec, le second en créant le Conservatoire de musique de la province de Québec.

Finalement, comme le soulignaient Yvan Lamonde, Marie-Andrée Bergeron, Michel Lacroix et Jonathan Livernois (2015), nous observons dans la seconde moitié du XIX^e siècle l'émergence de plusieurs intellectuelles. Or, l'éducation des femmes, leur accès à l'enseignement supérieur et l'amélioration de leurs conditions de travail figurent sans contredit parmi les thèmes majeurs abordés par ces intellectuelles. Parmi celles-ci, nous retrouvons dans le présent ouvrage la journaliste Joséphine Marchand-Dandurand (1861-1925) et la syndicaliste Laure Gaudreault (1889-1975).

Quel fut l'effet de ce contexte historique sur la pensée éducative de ces intellectuels? Quelle conception avaient-ils de l'éducation? Quelle place occupait-elle dans l'économie de leur pensée? Sur

INTRODUCTION 7

quelles conceptions du savoir et de l'homme reposait-elle? Quelles visées éducatives poursuivaient-ils? Ce ne sont là que quelques-unes des questions auxquelles cherchent à répondre les différentes contributions de cet ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- Dumont, F. (1987). Le projet d'une histoire de la pensée québécoise. Dans F. Dumont, *Le Sort de la culture*. Montréal, Québec: L'Hexagone.
- Dumont, F. (1993). Genèse de la société québécoise. Montréal, Québec: Boréal.
- Lamonde, Y., Bergeron, M.-A., Lacroix, M. et Livernois, J. (2015). Les intellectuel.les au Québec: Une brève histoire. Montréal, Québec: Del Busso.
- Simard, D., Cardin, J.-F. et Lemieux, O. (2019). Jalons pour une analyse de la pensée éducative au Québec au miroir de ses intellectuels: la génération 1915-1930. Dans D. Simard, J.-F. Cardin et O. Lemieux, dir. *La pensée éducative au Québec au miroir de ses intellectuels: la génération 1915-1930* (p. 1-18). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D., Cardin, J.-F. et Lemieux, O. (2020). Jalons pour une analyse de la pensée éducative au Québec au miroir de ses intellectuels: la génération 1900-1915. Dans D. Simard, J.-F. Cardin et O. Lemieux, dir. La pensée éducative et les intellectuels au Québec: la génération 1900-1915 (p. 1-6). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Warren, J.-P. (2002). La découverte de la «question sociale»: sociologie et mouvements d'action jeunesse canadiens-français. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 55(4), p. 539-572.

Joséphine Marchand-Dandurand et l'éducation

Marie Lavigne Michèle Stanton-Jean

RÉSUMÉ

Femme du XIX^c siècle, Joséphine Marchand-Dandurand fut une passionnée de l'éducation. Elle ne fut jamais enseignante au sens formel du métier, mais ses principales réalisations furent reliées à l'éducation largement définie. Pionnière du journalisme féminin au Québec, dramaturge et féministe de la première heure, elle est au cœur d'entreprises culturelles et éducatives destinées principalement aux femmes. Pour Joséphine Marchand-Dandurand, l'amélioration du statut des femmes passait par leur accès à l'éducation formelle et par le développement de leur intérêt pour des ressources éducatives informelles. Retracer le cheminement de sa pensée éducative exige le dépouillement de son journal intime, du mensuel *Le coin du feu* qu'elle a fondé, de son œuvre de distribution de livres gratuits, de ses nombreux articles et de ses conférences. Par ailleurs, il faut examiner son engagement au sein du Conseil national des femmes du Canada et de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste. Ce corpus permet de saisir que sa pensée éducative devient indissociable de sa pensée féministe.

MOTS-CLÉS

éducation; féminisme; journalisme; arts; libéralisme.

1. INTRODUCTION

Le 7 août 1889, Joséphine Marchand, mariée depuis trois ans à Raoul Dandurand, écrit dans son journal intime:

Ambitions maternelles! Des idées me viennent pour l'éducation de ma fille. Elle a déjà ses deux ans et huit mois dans trois jours. [...]. D'ici quelques années, je compte qu'elle apprendra ses lettres, puis à lire et à compter, un peu sans s'en apercevoir. Je me réserve de lui glisser tous les jours, dans la conversation, les rudiments de certaines choses, et bien des informations. Ce que je désire, ce sont les conseils d'une personne savante et éclairée, concernant la marche à suivre dans son instruction. Je rêve de la garder toujours près de moi et de la dispenser des douceurs du pensionnat que j'ai si peu appréciées, pour ma part. J'ai, du reste, des ambitions que le couvent avec son cours insignifiant et son système étroit, ne saurait réaliser. [...] Les Canadiens sont affreusement ignorants (on ne saurait leur en demander un compte rigoureux), il faut un courage extraordinaire pour acquérir ici quelques connaissances, perdus que nous sommes au milieu d'ignorants Saxons, isolés de la France, notre patrie intellectuelle, du foyer de toutes lumières; les femmes surtout sont ignorantes d'une façon déplorable. Je crois qu'avec un entraînement judicieux, une intelligence, même féminine, peut être mille fois mieux meublée que celle de nos lauréates de couvent, et cela sans préjudice à leur équilibre mental ou à leur santé. Voilà pourquoi, je veux que Gabrielle apprenne de bonne heure toute sa grammaire - base première de l'instruction, qui met comme un lest dans l'esprit, qu'elle façonne selon la logique (Marchand, 1889. p. 150-151).

Suit une liste des matières: l'histoire universelle, l'anglais, la grammaire, le latin, l'italien, l'allemand, le dessin, la musique, la gymnastique, l'équitation, et la natation. Le tout doit être enseigné par des professeurs privés, la plupart du temps. Voilà l'avenir de cette enfant de deux ans tout tracé et l'illustration d'un souci pour l'éducation des filles qui ne quittera jamais Joséphine. Elle critique le système d'éducation contrôlé par l'Église qui maintient les Canadiens français dans l'ignorance. Elle traduit, dans ses notes intimes, les rêves d'une bourgeoise du XIX^e siècle qui croit à la supériorité d'une éducation à la maison avec des précepteurs ainsi que celle d'une

formation à la fois classique et moderne, plus proche de la tradition intellectuelle française que de l'anglo-saxonne.

2. GRANDIR DANS UNE FAMILLE AMOUREUSE DE SAVOIR ET DE CULTURE

Joséphine Marchand naît à Saint-Jean (maintenant Saint-Jeand'Iberville) le 5 décembre 1861. Elle est la quatrième d'une famille de six filles et d'un seul garçon. Son père Félix-Gabriel Marchand, futur premier ministre du Québec, mène parallèlement une carrière de notaire, de journaliste, d'homme de lettres, de gentleman-farmer et de politicien. Libéral modéré, il devient député à l'Assemblée législative du Québec au lendemain de la Confédération, bien qu'il s'y soit opposé dans ses écrits journalistiques. La mère de Joséphine, Hersélie Turgeon, elle aussi issue d'une famille libérale, étudie chez les sœurs de la Congrégation de Notre-Dame à Terrebonne. Femme prudente et respectueuse des codes sociaux de l'époque et des règles de bonne conduite, elle est une grande lectrice. Cette femme, qui a mis au monde onze enfants dont quatre décèdent en bas âge, assume seule la gestion de la maisonnée et des affaires de son mari durant ses longues absences à Québec lors des sessions parlementaires. Appartenant à la petite bourgeoisie, la famille de Joséphine est profondément attachée aux principes du libéralisme et évolue au cœur des réseaux politiques et littéraires de la fin du XIX^e siècle.

Joséphine, comme ses sœurs, étudie au Couvent des sœurs de la Congrégation de Notre-Dame à Saint-Jean, mais sera critique toute sa vie de la qualité de l'éducation qu'elle y aura reçue. Comme elle aime l'étude, c'est en se nourrissant des livres de la bibliothèque de son père qu'elle parfait sa formation, satisfait sa soif de connaissances et son amour de la lecture. À l'âge de 18 ans, à la sortie du couvent, elle commence son journal intime qu'elle poursuit jusqu'en 1900. Mentorée par son père, elle écrit des pièces de théâtre et des articles qui connaîtront rapidement un succès intéressant.

En 1882, elle présente sa première comédie, *Quand on s'aime*, on se marie; cette même année, elle fait la connaissance de Raoul

Dandurand. Leurs premières conversations portent sur la politique. Raoul, alors étudiant en droit, lui confie son admiration pour la France républicaine. Il vibre aux idéaux républicains et croit à une éducation laïque et gratuite ainsi qu'à l'école obligatoire. Il est attiré rapidement par cette jeune fille sérieuse et un peu froide. Après des fréquentations longuement décrites dans le journal de Joséphine, empreintes de doutes et de remises en question de sa part, ils se marient en janvier 1886 et leur fille unique, Gabrielle, naît en décembre de la même année. Raoul, militant libéral actif et ardent supporteur d'Honoré Mercier, et Joséphine, tout aussi libérale, sont tous deux non seulement passionnés de politique, mais aussi avides de lecture et de culture.

Quelques mois avant son mariage, Joséphine écrit dans son *Journal intime* qu'on élève mal les femmes, dont le seul but dans la vie est de se marier.

Si, jamais, j'ai des filles à élever, je tâcherai de diriger leur intelligence et les prémisses de leur imagination vers les arts. J'occuperai, ainsi, de bonne heure leur intelligence et je leur apprendrai à rechercher, dans les trésors féconds de la science, l'aliment de leur cœur et de leurs facultés. [...] Je leur inculquerais l'indifférence à l'endroit des hommes, et une grande fierté dans leurs rapports avec eux [...]. En un mot que leur existence ait un but élevé comme celle des hommes [...]. Aussi, cette éducation forte, un peu virile, que je donnerais à mes filles, ne serait-elle qu'un contrepoids bienfaisant à ce contenu vaporeux, qui absorbe généralement l'intelligence des jeunes filles. (Marchand, 1885, p. 116-117)

Elle est consciente que cette vision de l'éducation ne correspond pas aux standards de son époque et elle souligne: «Je ferais cela sans ostentation, pour ne pas éveiller la défiance et susciter l'antagonisme naturel entre les sages et les inexpérimentés.» À 23 ans, elle est convaincue que c'est par l'instruction que les femmes pourront conquérir leur autonomie intellectuelle par rapport aux hommes et être en mesure de donner un but élevé à leur existence. Elle se fera l'apôtre de l'éducation comme instrument d'émancipation des femmes, conviction qui animera ses activités futures.

3. LE COIN DU FEU: UN JOURNAL POUR ÉDUQUER

Même si Joséphine est mariée et mère d'un enfant, elle poursuit sa carrière de journaliste. Elle publie des chroniques d'opinion ou de commentaire social dans plusieurs journaux. En 1889, son premier livre, *Contes de Noël*, est un recueil de ses contes, initialement parus dans les journaux. En 1893, souhaitant se consacrer davantage au journalisme, elle fonde *Le Coin du feu*, journal mensuel destiné au lectorat féminin de langue française et qui est considéré comme le premier magazine féminin de langue française au Canada. Elle écrit dans le premier numéro: «Nous sommes fières d'être les premiers à offrir aux Canadiennes un journal qui leur soit expressément et exclusivement dédié. » Le magazine, dont elle est la principale rédactrice, paraît tous les mois durant quatre ans.

L'objectif d'éducation poursuivi par la nouvelle revue est clair. Elle vise à sortir les jeunes filles du désœuvrement et des activités futiles afin qu'elles s'adonnent plutôt à l'étude et à la lecture. Ce qu'il faut, croit-elle, « c'est une littérature appropriée aux besoins de la femme, c'est la réunion dans un journal ou une revue spéciale par exemple, des matières propres à l'instruire, à l'intéresser et à la guider dans les casualités [sic] de la vie mondaine comme dans sa tâche ardue de maîtresse de maison » (Dandurand, 1893, p. 1-2). C'est aux femmes qu'elle s'adresse: «comme M. son mari a son club, sa pipe, ses gazettes, madame aura aussi, et ce n'est que justice, son journal à elle, qui ne s'occupera que d'elle» (Dandurand, 1893, p. 7). Le Coin du feu se veut un instrument d'éducation informelle. Joséphine n'est d'ailleurs pas la seule journaliste de son époque qui établit un lien très étroit entre son métier de journaliste et celui d'éducatrice. Pour son amie et collaboratrice Robertine Barry, qui a amorcé depuis septembre 1891 une chronique hebdomadaire dans le journal La Patrie, ce rôle de «pilote de l'intelligence [...] les place au premier rang parmi les éducateurs » (Gosselin, 1995, p. 104).

Au moment de la création de sa revue, Joséphine ne s'inscrit pas encore dans la mouvance du féminisme naissant au Canada. Elle précise même en 1893 que «Son but ne sera pas d'encourager les jeunes filles à devenir bachelières, avocates ou doctoresses»

(Dandurand, 1893, p. 2). La fondation, quelques mois plus tard, du Conseil national des femmes du Canada (CNF) par Lady Aberdeen change la donne et agit comme un révélateur d'un féminisme jusque-là diffus. Joséphine devient membre de ce conseil qu'on baptisera « Le Parlement des femmes ». Alors que, écrit Joséphine, « la femme canadienne mène dans un pays sans art, sans culture, sans atmosphère intellectuelle, la vie la plus plate qu'on puisse imaginer », la venue de Lady Aberdeen permet de la «déterrer de (sa) modeste solitude» et «brise le cercle de fer» dans lequel vivent les Canadiennes. Le CNF offre à Joséphine, de même qu'à quelques francophones dont Marie Gérin-Lajoie et Robertine Barry, un milieu intellectuel stimulant. Son inscription dans un nouveau réseau, majoritairement anglophone, non confessionnel et formé de femmes engagées dans le changement, de même que la lecture de publications féministes tant de l'Europe que des États-Unis amènent Joséphine à préciser sa pensée et ses idées sur l'éducation des femmes. Parallèlement, Le Coin du feu devient en quelque sorte une plateforme pour disséminer les idées qui circulent dans le mouvement féministe et au CNF.

Divers articles du Coin du feu font état d'initiatives pour instruire les jeunes femmes en arts, en enseignement ménager ou en secrétariat. En 1896, Joséphine a l'occasion de revoir ses idées sur l'éducation des filles lors de l'annonce de l'ouverture d'un collège pour les femmes à l'Université McGill. La formation qui sera donnée à la femme anglophone, écrit-elle, lui permettra d'avoir un avantage sur la francophone pour la recherche d'emplois: «La pratique des professions intellectuelles, et son excellence dans ces professions la placeront [l'anglophone] dans une espèce d'aristocratie du travail qui rendra plus dure encore la condition inférieure des nôtres.» Cette initiative, croit-elle, devrait être suivie par un geste similaire de la part de « notre université française et catholique ». Contrairement à ce qu'elle défendait quelques années plus tôt, elle demande donc que les Canadiennes françaises puissent, elles aussi, devenir bachelières. Toutefois, à cette période de sa vie, Joséphine n'entend pas encore revendiquer l'accès au droit ou à la médecine: «les cours de droit et de médecine pourraient être indéfiniment ajournés par les autorités, sans qu'on s'en plaignît trop vivement dans nos familles où les dignités d'avocates et de doctoresses, heureusement, sont encore peu convoitées» (Dandurand, 1896, p. 225-226). L'instruction supérieure est aussi vue comme un instrument pour accéder au marché du travail et particulièrement à certaines professions. En cette fin du XIX^e siècle, Joséphine Marchand Dandurand estime qu'on ne peut interdire aux femmes de travailler, car certaines, veuves ou célibataires, n'ont pas le choix, et doivent pallier l'absence d'hommes pourvoyeurs au sein de la famille. À titre d'exemple de professions pour les femmes requérant une instruction supérieure, elle mentionne l'enseignement dans les pensionnats de filles ou d'enfants des deux sexes pour la suppléance ou les cours spécialisés tels l'éloquence, le piano, le chant, le dessin. Ayant un devoir d'engager des femmes, les communautés religieuses féminines devraient leur réserver ces cours.

4. DÉVELOPPER LA LECTURE: L'ŒUVRE DES LIVRES GRATUITS

Entrepreneure sociale née et libérale progressiste convaincue, elle fait le choix de mettre en veilleuse sa carrière d'écrivain et elle s'investit principalement dans l'action: elle met un terme à sa revue *Le Coin du feu* en décembre 1896 et fonde L'Œuvre des livres gratuits dont la mission est d'éduquer la population par la lecture en distribuant des livres et des revues de langue française.

Ce changement de cap dans la carrière de Joséphine correspond à un tournant politique au pays. En 1896, les libéraux de Wilfrid Laurier prennent le pouvoir à Ottawa et, en 1897, le Parti libéral gagne les élections provinciales. Le père de Joséphine, Félix-Gabriel Marchand, devient alors premier ministre du Québec. Marchand s'est toujours investi dans le domaine de l'éducation et a promis, durant sa campagne électorale, de créer un ministère de l'Instruction publique. Une loi est adoptée par l'Assemblée législative, mais les tractations du clergé font échouer le projet qui est défait par les ultramontains qui contrôlent le conseil législatif: ces derniers, comme le clergé, craignent que l'incursion de l'État en éducation ne marque le début d'une école neutre et publique. Joséphine suit attentivement les débats et cet échec de son père et des libéraux est une grande déception. Dans son journal intime, elle note que le clergé, «jusqu'à l'avènement de mon libéral et courageux père, [a] régné

seul. [...] Surtout dans l'instruction, la monarchie absolue du clergé, malgré son zèle et ses consciencieux efforts, est loin d'être l'idéal.» (Marchand, 1897, p. 164-165)

Ce zèle du clergé s'exprime aussi dans le domaine de la lecture. En effet, au tournant du siècle, plusieurs villages et petites villes voient naître des bibliothèques paroissiales entièrement contrôlées par leur curé qui choisit les titres et guide lecteurs et lectrices. L'Œuvre des livres gratuits, que fonde Joséphine, crée des brèches dans un autre monopole de l'Église en matière de lecture et échappe à la censure du clergé.

L'Œuvre des livres gratuits est active durant une quinzaine d'années. Joséphine dirige une équipe de bénévoles – elles sont près de 75 – qui acheminent entre 6 000 et 8 000 livres et 700 colis par année dans un large réseau de distribution formé d'une quinzaine de bureaux régionaux et d'individus – surtout des institutrices – qui se déploie dans les campagnes jusqu'au Yukon. Ce système basé sur la distribution de livres à des individus est lourd et onéreux. Afin d'accroître le rayonnement et l'utilité de l'Œuvre des livres gratuits, Joséphine réoriente la distribution des livres vers les institutrices et les écoles qui font circuler les prêts, puis travaille à doter les villages de salles de lecture et de petites bibliothèques municipales.

Cette bibliothèque circulante est appuyée par des mécènes que Joséphine Marchand Dandurand appelle «les amis de l'avancement intellectuel de notre pays». Parmi eux, le premier ministre Wilfrid Laurier et Raoul Dandurand, devenu sénateur, de même que des écrivains et politiciens français qui patronnent l'association. L'apport en livres donnés par des Français et par des éditeurs de ce pays est substantiel. Les ouvrages d'auteurs français occupent une place privilégiée dans cette bibliothèque, ce qui confirme la renommée de Joséphine comme grande francophile, réputation déjà établie par ses choix éditoriaux dans *Le Coin du feu*. En 1898, elle reçoit les palmes académiques, première Canadienne à recevoir cette distinction accordée par le gouvernement français aux personnes ayant accompli un travail remarquable en éducation.

Tout en s'inscrivant dans l'idéologie libérale d'accessibilité à l'éducation et à la lecture, cette œuvre culturelle est tributaire du besoin de servir la société si présente dans l'idéologie féministe de l'époque. Cette initiative d'éducation par la lecture est un précurseur du réseau de bibliothèques publiques, laïques et gratuites qui s'implantera des décennies plus tard dans les milieux ruraux.

5. LA FORMATION DES ARTISTES

En 1900, Joséphine est nommée commissaire pour les femmes du Canada à l'Exposition universelle de Paris. Ce sera une occasion unique pour enrichir et faire fructifier son réseau de connaissances en France. À son retour, après une année chargée, elle se lance corps et âme dans une nouvelle aventure. Sur un ton volontariste, elle écrit: «J'ai fait vœu de me consacrer au service de l'Art national». Sensible aux difficultés que vivent les artistes qui, pour se perfectionner, doivent presque toujours s'expatrier, faute de lieux de formation, elle oriente son engagement culturel sur la formation artistique. À un correspondant français, elle souligne qu'« avec l'encouragement du premier ministre M. Laurier et l'appui du gouvernement, nous allons commencer par le commencement et tâcher de fonder un Conservatoire national des arts. Plus tard, tous les bons sujets formés à cette école iront avec des bourses se perfectionner à Paris¹.»

Ce projet, elle le mène sous les auspices du Conseil national des femmes. À la suite de recherches sur la situation des arts au Canada et dans les provinces, elle mène un sondage auprès des ministères responsables de l'éducation dans chacune des provinces et auprès de diverses associations. Elle propose deux scénarios. Un premier préconise pour les étudiants en art un système de bourses d'études en Europe, et le second, l'établissement d'écoles d'art centralisées sur

Copie manuscrite d'une lettre de Joséphine Dandurand à un correspondant français non identifié, 3 mars 1901, Société d'histoire d'Outremont, «Raoul-Joséphine Dandurand 1886-88, 1891, 1893-1896, 1898-1900», chemise 14. Il s'agit probablement du président de la Société des artistes français à qui elle demandera la collaboration quant aux matières à enseigner et au choix des professeurs dans son projet de conservatoire national.

le modèle des écoles européennes. La formation artistique initiale serait donnée sous l'égide des provinces dans les écoles publiques, et la formation spécialisée, dans des écoles subventionnées et supervisées par le gouvernement fédéral. Le conservatoire ou Canadian Institute for the Art, dont le siège social pourrait être à Ottawa ou à Montréal, accueillerait toutes les disciplines, de la musique à l'architecture, et aurait pour l'art dramatique une section française et une section anglaise. Le projet va dans le détail, précisant jusqu'au nombre d'étudiants et de professeurs. Il est intéressant de constater le caractère novateur de cette proposition dessinée sous le leadership de femmes et d'observer que, dans les grandes lignes, ce modèle de formation artistique publique jumelant conservatoires et système d'octroi de bourses finira par se créer quelques décennies plus tard.

6. RÉFORMER L'ÉDUCATION DES FILLES : L'ÉDUCATION MÉNAGÈRE ET L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Au cours des mêmes années, Joséphine Marchand-Dandurand poursuit ses demandes pour une réforme de l'éducation des filles. Dans un long texte publié à l'occasion de la rentrée scolaire de 1901, elle trace un portrait des réformes nécessaires en éducation (Dandurand, 1901). Le cursus scolaire, croit-elle, doit être revu pour offrir des programmes comme l'étude des langues modernes, l'enseignement professionnel et l'éducation artistique où « nous sommes menacés d'être dépassés et battus » par nos voisins. Elle suggère que les couvents tenus par les religieuses revoient l'alimentation des élèves et la propreté des lieux et favorisent de l'exercice physique, sujets qu'elle a aussi abordés dans ses chroniques du *Coin du feu*. En outre, elle conteste le monopole des religieuses qui sont isolées des mouvements sociaux et devraient donner une plus large place aux parents.

Dans la foulée du mouvement hygiéniste, les femmes doivent aussi apprendre à devenir de bonnes ménagères et connaître les rudiments des sciences de la nutrition et de l'hygiène. Tout comme d'autres organisations féminines occidentales, l'Association des Dames de l'Association Saint-Jean-Baptiste, ancêtre de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste (FNSJB), se propose d'offrir des cours

publics de science ménagère pour «les jeunes filles, les mères de diverses conditions (qui) voudront apprendre les leçons d'un art nécessaire à toutes». Joséphine, qui est secrétaire de cette association, insiste: «Répétons-le ni le rang, ni la fortune, ni le talent, rien ne dispense une femme d'être avant tout une bonne ménagère» (Dandurand, 1904, p. 395-396). Profitant de la loi qui permet d'établir des écoles professionnelles laïques, elle est co-fondatrice de l'École ménagère provinciale destinée à former des spécialistes en sciences ménagères. Outre l'objectif de répandre dans toutes les écoles l'enseignement ménager, ces femmes créent une nouvelle profession pour les femmes. Cette formation s'inspire de formations similaires que l'on retrouve au Canada anglais, aux États-Unis et en Europe qui s'inscrivent dans le courant de professionnalisation du travail domestique.

Joséphine Marchand-Dandurand ne se limite pas pour autant à promouvoir l'éducation des femmes dans la sphère domestique traditionnelle. Au premier congrès de la nouvelle FNSJB en 1907, elle livre un discours sur les «œuvres postscolaires» dans lequel elle plaide encore une fois pour l'accès des jeunes filles francophones à l'enseignement supérieur, à l'instar de ce qui est offert à l'Université McGill aux anglophones (Dandurand, 1907). Elle dresse en premier lieu le portrait des avancées des femmes occidentales dans les universités. En ce qui concerne les professions, elle croit que la présence des femmes en droit et dans les parquets soit devenue inéluctable: «Les hommes qui détenaient jadis tous les privilèges se montrent encore récalcitrants à faire place à des rivales sur les parquets des cours de justice. Mais on peut être tranquille, ce privilège – j'allais dire cette obligation – viendra assez vite.» (Dandurand,1907, p. 106)

Même si elle prédit que les femmes auront un jour leur place dans ces professions, dans son discours, elle évite de positionner les revendications pour l'accès des femmes à l'éducation dans une perspective d'égalité entre femmes et hommes. Pour de ne pas indisposer son auditoire, au sein duquel on retrouve d'éminents membres du clergé, elle joue la corde nationaliste et promeut le rôle maternel des femmes:

Quoiqu'il en soit, ce n'est pas, pour notre part, la complète émancipation que nous recherchons en aspirant à la haute éducation. [...] Non, nous demandons à nous instruire, pour ne pas rester stationnaires quand les autres avancent. Nous le désirons, afin de nous guider dans la formation physique et morale de nos enfants (Dandurand, 1907, p. 106).

Elle préconise la poursuite de l'éducation formelle des jeunes filles au-delà du couvent: « ce qui s'impose aux Canadiennes comme devoir, c'est une prolongation du temps consacré à l'étude » (Dandurand, 1907, p. 108).

Avec des féministes francophones comme Marie Gérin-Lajoie, elle avait eu, à la fin des années 1890, des discussions avec des religieuses de la Congrégation de Notre-Dame pour les convaincre d'offrir le cours classique aux jeunes filles. Or, la responsable de ce projet, sœur Sainte-Anne-Marie (Marie-Aveline Bengle) se heurte à de nombreuses résistances et sa communauté ne réussit pas à obtenir l'autorisation de l'archevêché et de l'université d'ouvrir un collège classique pour les filles qui lui serait affilié (Gravel, 2013). Dans ce même discours devant des femmes d'influence ainsi que des membres du haut clergé, Joséphine relance publiquement la question: « Notre université française aussi, croyons-le, est prête à donner son concours à une réforme devenue indispensable au Canada pour tenir son rang dans la marche du progrès.» De plus, ajoute-t-elle, il ne manquera pas d'enseignantes et elle donne son appui aux religieuses qui pourront y enseigner. Quant au cursus qu'on y offrira, elle mentionne la physique, la chimie, l'histoire, la philosophie et l'étude des langues. Enfin, elle invoque l'urgence de la situation: « rester stationnaires au point de vue de l'instruction, ne peut être une question de principes ou d'opinion. C'est se condamner, à l'époque où nous vivons, au rôle d'ilotes et de peuple en dégénérescence » (Dandurand, 1907, p. 109).

L'année suivante, en 1908, l'École d'enseignement supérieur pour jeunes filles obtient enfin l'approbation de l'archevêque de Montréal, qui se trouve poussé au pied du mur par l'établissement d'un collège concurrent, un lycée d'enseignement neutre pour jeunes filles fondé par Éva Circé-Côté et Géorgina Bélanger (Gaëtane de Montreuil).

7. UNE PENSÉE ÉDUCATIVE MODERNE

La critique de la formation donnée aux filles dans les couvents et l'accès à l'éducation supérieure sont des leitmotivs des écrits et des conférences de Joséphine Marchand-Dandurand. Elle a rapidement compris que le monde changeait et que la vie des femmes allait changer. Il était du devoir des femmes de s'instruire, tout comme il fallait que la société leur en fournisse l'occasion. La rigidité du clergé et sa résistance face à tout ce qui pouvait éloigner la femme de sa vocation première, la maternité, l'irritèrent profondément. De son côté, son mari Raoul Dandurand se fera promoteur d'une école obligatoire, moderne et adaptée au nouveau contexte économique et social d'une société qui s'industrialise et s'urbanise rapidement. Il s'associe à Joséphine dans ses projets éducatifs tant à l'Œuvre des livres gratuits qu'à l'École ménagère provinciale dont il préside le comité masculin.

À une époque où le Québec entrait dans la modernité, Joséphine, fille d'un libéral convaincu, croit comme son mari, également un fervent libéral, que l'éducation est le tremplin par lequel les femmes peuvent participer à l'évolution d'une société qui vivait de profonds changements. Elle percevait que le monde de la femme ne serait plus le même et elle voulait qu'elles puissent être des agents actifs de la société. Cette vision des changements nécessaires qu'il fallait opérer, elle la possédait: donner aux femmes l'accès à la culture, à l'éducation supérieure et aux méthodes de travail social. Comme elle était tiraillée entre l'image de l'épouse et de la femme parfaite et celle de la femme engagée, ses prises de position furent parfois ambivalentes ou encore stratégiques. Les quelques femmes qui voulaient faire éclater le cadre dans lequel elles vivaient devaient procéder prudemment afin de ne pas se voir dans l'obligation d'arrêter leur engagement dans des secteurs jusque-là réservés aux hommes.

Cette position a amené certains auteurs à considérer l'action de Joséphine Marchand-Dandurand comme étrangère au féminisme ou encore comme mondaine. Et pourtant, dès la première année, sa revue *Le Coin du feu* est émaillé de propos qui remettent en cause l'ordre patriarcal du monde et la division rigide des sphères masculine

et féminine. Lorsqu'elle écrit que *Le Coin du feu* ne sera pas un organe revendicateur, son choix de mots est sans doute stratégique à une époque où les idées féministes peinent à faire leur place. Il en va de même dans les conférences qu'elle tiendra dans les années subséquentes. Joséphine se sait dans la mire des ultramontains et des conservateurs qui n'hésitent pas à la traiter de «bas-bleu» et à l'accuser de vouloir former des «femmes savantes».

Par ailleurs, sa pensée est d'abord celle d'une femme de la bourgeoisie et elle est peu intervenue pour réformer l'éducation des filles de milieu rural ou ouvrier. Elle a certes, à plusieurs reprises, revendiqué de meilleurs salaires pour les institutrices, mais elle s'est limitée à préconiser, pour toutes les écolières, les jeunes filles et les mères l'apprentissage des sciences ménagères, particulièrement les rudiments de l'hygiène et de la nutrition, notamment pour contrer la mortalité infantile. Son mari, dont elle partage les idéaux, s'est de son côté engagé durant des décennies à promouvoir la réforme de l'enseignement et l'instruction obligatoire. Membre de la Ligue de l'enseignement au début du siècle (1902-1904), il préside plus tard une commission royale d'enquête sur la Commission des écoles catholiques de Montréal (1909-1911), puis lancera une pétition sur l'école obligatoire en 1919. Même si nous n'avons pas retrouvé d'articles ou de prises de position publiques de Joséphine sur ces questions, nous comprenons, à la lecture de la correspondance entre les époux, qu'elle appuie pleinement ses initiatives².

8. CONCLUSION

Au tournant du XX^e siècle, la presse libérale réclame avec insistance une réforme de l'enseignement. On y dénonce l'état précaire du système scolaire primaire et l'on fait également le procès de l'enseignement secondaire classique, accusé d'être mal adapté aux besoins

^{2.} Joséphine Marchand décède en mars 1925. Depuis de nombreuses années, immobilisée par la maladie, elle avait considérablement réduit ses activités littéraires et publiques. Après son décès, Raoul Dandurand poursuit ses engagements en éducation. En 1938, il fonde le Collège Stanislas de Montréal, une solution de rechange aux collèges classiques dont le cursus scolaire demeure figé. Il décède en 1942.

du temps (Heap,1982). À l'instar des libéraux de l'époque, Joséphine Marchand et son mari Raoul Dandurand épousent les doctrines libérales concernant l'éducation. L'une et l'autre, pendant toute leur carrière respective, conscients des profonds changements que vit le Québec, portent une attention soutenue à la réforme d'un système d'éducation que tous deux trouvent en complet déphasage avec les besoins de la population. Imprégnés de la philosophie libérale, ils souhaitent des réformes de l'éducation des filles et des garçons par une présence accrue de l'État dans la gestion de l'éducation, par la diminution de l'emprise du clergé et par le développement de la formation technique et professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, D. (2012). Brève histoire des femmes au Québec. Montréal, Québec: Boréal.

Collectif Clio. (M. Dumont, M. Jean [Stanton], M. Lavigne, J. Stoddart). (1992, [1982]). Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles. Montréal, Québec: Le Jour.

Dandurand, Mme (1893). Le Pourquoi, Le Coin du feu, 1(1), p. 1-2.

Dandurand, Mme (1896). Les professions féminines, Le Coin du feu, 3(8), p. 225-226.

Dandurand, Mme (1901, 31 août). La rentrée des classes, Tribune libre, La Presse, p. 11.

Dandurand, Madame (1904). La création d'écoles ménagères, *Le Journal de Françoise*, *3*(6), p. 395-396.

- Dandurand, Mme R. (1907). Rapport sur l'Œuvre des livres gratuits et discours sur les œuvres postscolaires, *Premier congrès de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste, tenu les 26, 27, 28, 29, 30 mai 1907 à Montréal,* p. 104-109. Montréal, Québec: Imprimerie Paradis Vincent et Cie.
- Doucet, S. (2003). Joséphine Marchand Dandurand ou « le Laurier féminin ». Une journaliste féministe, libérale, moderne et nationaliste (1861-1925) [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal, Montréal.
- Gosselin, L. (1995). *Les journalistes québécoises, 1880-1930*. Montréal, Québec: Collection RCHTQ Études et documents.
- Gosselin, L. (2003). Marchand, Joséphine (Dandurand). *Dictionnaire biographique du Canada*, p. 15. Université Laval/University of Toronto, http://www.biographi.ca/fr/bio/marchand_josephine_15F.htm
- Gravel, C. (2013). *La féministe en robe noire: Mère Sainte-Anne-Marie*. Montréal, Québec: Libre Expression.
- Heap, R. (1982). La Ligue de l'enseignement (1902-1904): héritage du passé et nouveaux défi, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 36(3), p. 339-373.

- Lavigne, M. et Stanton-Jean, M. (2021). *Joséphine Marchand et Raoul Dandurand, amour, politique et féminisme*, Montréal, Québec: Boréal.
- Marchand, J. (1885). 21 septembre. Dans: Marchand, J. (2000). *Journal intime 1879-1900*, édité et annoté par E. Robillard. Montréal, Québec: Éditions de la pleine Lune, p. 116-117.
- Marchand, J. (1889). 7 août. Dans: Marchand, J. (2000). *Journal intime 1879-1900*, édité et annoté par E. Robillard. Montréal, Québec: Éditions de la pleine Lune, p. 150-151.
- Marchand, J. (1893). Ce que nous ne serons pas, Le Coin du feu, 1(1), p. 2.
- Marchand, J. (1897). 15 novembre. Dans: Marchand, J. (2000). *Journal intime 1879-1900*, édité et annoté par E. Robillard. Montréal, Québec: Éditions de la pleine Lune, p. 164-165.
- Marchand, J. (2000). *Journal intime 1879-1900*, édité et annoté par E. Robillard. Montréal, Québec: Éditions de la pleine Lune.
- Pinard, Y. (1976). *Le féminisme à Montréal au commencement du XX^e siècle (1893-1920)* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Edmond de Nevers et l'éducation : créer une aristocratie de l'esprit

Jean-Philippe Warren, Université Concordia

RÉSUMÉ

Edmond de Nevers (1862-1906) formule une conception de l'éducation qu'il emprunte à l'idéologie humaniste et messianique de son époque. Il est soucieux que se développent au Québec des universités qui fassent non seulement progresser la connaissance, mais contribuent à créer dans chaque agglomération une masse critique de personnes passionnées des choses de l'esprit. Il rêve surtout à un Montréal peuplé par une bohème, comme on en voit dans les villes d'Europe, s'adonnant à la science et l'art pour le seul plaisir d'honorer la Vérité et la Beauté. Il renoue ainsi avec la philosophie humaniste des collèges classiques, dessinant le portrait d'un professeur d'université qui ressemble davantage à un «honnête homme» qu'à un spécialiste d'un champ précis de la connaissance. *In fine*, son œuvre semble résoudre la quadrature du cercle: le Canada français, croit Nevers, n'aura pas à sacrifier sa vocation spirituelle et agricole en patronnant les arts et la science. Au contraire, le soutien aux hautes études ne fera que consacrer encore davantage à ses yeux la mission civilisatrice du peuple canadien-français en Amérique.

MOTS-CLÉS

Edmond de Nevers; Québec; collèges classiques; éducation; université.

1. INTRODUCTION

Edmond de Nevers (1862-1906) a grandi sur une ferme relativement prospère située à une dizaine de kilomètres au sud-ouest de Baie-du-Febvre. Cet enfant d'agriculteurs se passionne très jeune pour le savoir et la culture (Warren, 2005). Sa curiosité est sans bornes et l'étude lui est agréable. «L'homme, dira-t-il plus tard, est un grand enfant qui voudrait tout connaître, tout approfondir.» (Nevers, 1903a, p. 4) Sa conception de l'éducation s'en ressent. Son attention est tout entière tournée vers les hautes études, laissant dans l'ombre la question de l'enseignement dans les écoles de niveau primaire ou les collèges. Il est soucieux que se développent au Québec des universités qui fassent non seulement progresser la connaissance, mais contribuent à créer dans chaque agglomération une masse critique de personnes passionnées des choses de l'esprit. Il rêve surtout à un Montréal peuplé par une bohème, comme on en voit dans les villes d'Europe, s'adonnant à la science et l'art pour le seul plaisir d'honorer la Vérité et la Beauté. Il renoue ainsi avec la philosophie humaniste des collèges classiques, dessinant le portrait d'un professeur d'université qui ressemble davantage à un «honnête homme» qu'à un spécialiste d'un champ précis de la connaissance. In fine, son œuvre semble résoudre la quadrature du cercle: le Canada français, croit Nevers, n'aura pas à sacrifier sa vocation spirituelle et agricole en patronnant les arts et la science. Au contraire, le soutien aux hautes études ne fera que consacrer encore davantage à ses yeux la mission civilisatrice du peuple canadien-français en Amérique.

2. DE LA NÉCESSITÉ DE FAIRE DE GRANDES ÉTUDES

Edmond de Nevers a fait d'assez longues études, quoique toujours en dilettante. Il entre d'abord dans l'une des écoles de rang de Baie-du-Febvre. L'enseignement se borne alors, se rappelle-t-il, à « réciter couramment, et le plus rapidement possible, une page d'histoire, une règle de grammaire, quelques lignes de géographie, mais sans qu'il fût nécessaire d'y comprendre quoi que ce soit » (Nevers, 1902b, p. 15). Les institutrices considèrent les élèves comme des cruches à remplir et préfèrent la récitation psittaciste à la compréhension. En 1873,

à l'âge de 11 ans, Nevers devient quart-pensionnaire au collège de Nicolet. Il y suit les six premières classes du cours classique et s'initie durant ces années à la grammaire française, la grammaire anglaise, la grammaire latine, la grammaire grecque, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, la comptabilité, l'architecture, les belles-lettres, la rhétorique, la philosophie (logique, métaphysique et morale), les mathématiques, la physique, la chimie, l'astronomie, la botanique, la minéralogie, la géologie, en plus de faire des leçons de musique vocale et de plain-chant. Le Ratio des jésuites, adapté à la réalité canadienne, structure donc les études, avec la part belle accordée aux humanités classiques et une culture générale fortement franco-centrique et catholico-centrique, le tout inséré dans un cadre religieux qui structure toute la vie du collège (Bienvenue, Hubert et Hudon, 2014). Mais l'éducation qu'il reçoit ne lui paraît pas moins déficiente que celle des petites écoles de rang. À son avis, les enseignants des collèges, à Nicolet comme ailleurs au Québec, sont mal préparés à la tâche délicate qui leur est confiée. Improvisant la plupart du temps leurs leçons, ils offrent des rudiments de sciences qu'ils connaissent mal, des bouts de littérature dont ils n'ont jamais lu les œuvres et des principes philosophiques qui les dépassent. Ils se retrouvent à jouer le rôle de «moniteurs», et non pas de véritables maîtres. Nevers ne met pas en doute leur désintéressement. Le résultat global n'en est pas moins, à ses yeux, médiocre.

Pour maints contempteurs des collèges classiques de la fin du XIX^e siècle, ces établissements auraient pour principal défaut d'écarter les élèves des professions utiles¹ (Fréchette, 2003). Pour Nevers, la critique est différente. Il reproche aux collèges non pas de n'être pas assez pratiques, mais de ne pas suffisamment cultiver le goût du Beau et du Vrai. Il se désole de ce que les quelques jeunes gens qui, dans un autre contexte, auraient aspiré à davantage ne pensent pas à élever leur âme et se contentent de faire carrière dans un bureau sans autre idéal que l'espoir d'un bon salaire. Au Canada français, déplore-t-il, les gens pensent que le « maigre stock » de connaissances emporté du collège n'a pas besoin d'être élargi ou approfondi et qu'il

Voir le jugement de Wilfrid Camirand, un des amis intimes d'Edmond de Nevers au collège (Camirand, 1883).

convient parfaitement à leur existence « provinciale ». Dans une page d'un de ses ouvrages, Nevers s'amuse à imaginer la conversation entre deux éminents citoyens, l'un de Montréal et l'autre de Québec, qui se croisent au cours d'un voyage. De quoi jasent-ils? Le citoyen de Montréal cite avec gravité tel passage du comte de Maistre; pour ne pas être en reste, le citoyen de Québec approuve en citant Louis Veuillot et en décochant quelques traits à cet exalté de Victor Hugo. Les deux comparses tombent d'accord pour éreinter le malpropre Zola et pour rappeler en passant une maxime tirée de l'œuvre de Bonald. La conversation est charmante, pleine d'entrain, et les deux voyageurs se quittent heureux d'avoir rencontré un homme distingué!

Pour renverser les mauvais penchants qui affectent ses compatriotes, Nevers prêche par l'exemple: après avoir passé son barreau et pratiqué comme avocat dans un cabinet, il quitte Trois-Rivières et part pour l'Europe en 1888. Il s'inscrit comme auditeur libre à l'Université de Berlin et y fréquente les cours de l'anatomiste Emil Heinrich Du Bois-Reymond, du professeur de littérature Erich Schmidt, de l'historien Heinrich von Treitschke, du spécialiste de l'histoire de l'art Hermann Friedrich Grimm et de l'historien de l'Antiquité Théodor Mommsen. Il suit les cours du violoniste Joseph Joachim, directeur de l'Académie de musique de Berlin. Il est ébahi par les horizons qu'il découvre. Si, selon son expression, «la tête d'un savant allemand est une merveilleuse bibliothèque», c'est que ce dernier cherche à s'instruire de manière gratuite, bûchant sur tel problème complexe de métaphysique ou telle question pointue de chimie sans rien attendre en retour que la joie de la découverte. À Paris, où Nevers arrive en 1891, il fréquente la Sorbonne et le Collège de France afin de poursuivre son exploration du champ des connaissances. Il sait qu'en science, nul ne peut s'établir comme savant sans une spécialisation poussée, et qu'en art, nul ne peut devenir artiste sans être au courant des derniers développements esthétiques. Les conseils qu'il dispense à son frère, il les observe lui-même. «Il recommandait à Lorenzo d'apprendre la musique, de lire beaucoup, de fréquenter les salles de théâtre et de concert... car pour lui la connaissance de tous les arts était indispensable à la formation de tout artiste digne de ce nom» (Dion-Lévesque, 1952, p. 28). Et, dans le cas de l'intellectuel, il fallait ajouter, aux salles de théâtre et

de concert, les universités, les bibliothèques, les musées, les salles de conférences et les cafés.

En Europe, Nevers a compris plus que jamais que la science et l'art nécessitent de longues études, que le savant consacré ou l'artiste de génie est celui qui a fréquenté pendant des années des établissements d'élite afin de parfaire la compréhension d'une théorie ou la maîtrise d'un instrument. Il est persuadé que le Canada français doit suivre les autres nations sur cette voie. Il réclame des lieux où les jeunes de talent de son pays pourraient faire s'épanouir leurs dons, des lieux qui renverseraient « la domination déprimante de la médiocrité prétentieuse et ignorante» (Nevers, 1896a, p. 176). De retour au pays, il ne cesse par conséquent d'encourager ses compatriotes à fonder des écoles d'enseignement supérieur, bâtir des théâtres, élever des musées, ouvrir des conservatoires, créer des chaires d'enseignement. Il souhaite que l'État, les municipalités ou des associations de citoyens accordent leur patronage aux savants et aux artistes pour que ceux-ci puissent transmettre leurs connaissances et enseigner leurs arts, afin de créer une ébullition salutaire à la vie de l'esprit. « Je voudrais, écrit-il, que Montréal eût son université, son conservatoire, rivalisant avec les hautes écoles d'Europe; une bibliothèque publique, une école des beaux-arts, une école polytechnique. Et le jour viendra, je l'espère, où nous posséderons tout cela.» (Nevers, 1896a, p. 197) Car, en 1896, au moment où il écrit ces lignes, Nevers est conscient que ce qu'on appelle «les Hautes Études» n'existe pas au Québec (malgré la présence de l'Université Laval à Québec et à Montréal et de l'École polytechnique) et que «tout est à créer», mais il croit qu'en deux décennies, les Canadiens français pourront développer un enseignement universitaire sérieux et ainsi inspirer enfin aux jeunes gens «le goût d'apprendre et d'étudier ». Ce faisant, Montréal pourrait attirer un certain nombre d'étudiants américains ou canadiensanglais qui répugnent à traverser l'océan, ce qui aurait pour résultat, en plus de dynamiser l'économie de la métropole, de donner à celle-ci « une physionomie plus attrayante, plus bruyante peut-être, mais aussi plus intéressante et moins monotone» (Nevers, 1896a, p. 181).

Les visions de Nevers ne sont pas tout à fait désintéressées. Il n'est pas sans caresser l'espoir d'obtenir un jour une chaire d'enseignement,

en littérature ou en histoire, afin d'occuper un poste bien rémunéré qui lui permettrait de s'adonner à ses passions. En 1902, Joseph-Damase Chartrand, écrivain et professeur de français au Royal Military College of Canada, souhaite pour sa part créer à son intention une chaire de journalisme. En effet, explique-t-il, «M. Edmond de Nevers [...] a consacré sa vie à acquérir des connaissances de l'esprit et du cœur qui font l'écrivain supérieur; ce serait une saine et excellente besogne [que] de le mettre en position d'enseigner aux autres ce qu'il a si bien appris lui-même. » (Chartrand, 1902, p. 4) Ces projets illustrent la volonté chez Nevers ainsi que chez plusieurs de ses contemporains de «voir s'élever à côté de notre Montréal commercial et industriel, un Montréal littéraire, artistique, savant » (Nevers, 1896a, p. 197). Toutefois, Nevers mourra en 1906, des suites de la syphilis, en ayant seulement occupé, de 1901 à 1903, le poste de publiciste au ministère de la Colonisation et des Mines. «Je suis absolument résigné, écrit-il à ce moment. J'ai renoncé aux longs espoirs et aux vastes pensées. [...] Et je vais mourir dans la peau d'un fonctionnaire ou plutôt d'un "pensionnaire" du gouvernement. Ce n'est pas ce que j'avais rêvé².» Ĉe n'est que bien plus tard que Montréal commencera à ressembler au portrait que Nevers esquisse dans ses écrits, avec entre autres l'ouverture de la Bibliothèque municipale (1917), de l'Université de Montréal (1920), de l'École des beaux-arts (1922) et du Musée national du Québec (1933).

3. UN SAVOIR HUMANISTE

Si la création d'une université paraît une cause aussi importante, aux yeux de Nevers, c'est que nulle nation ne peut se passer d'une élite. L'élite, pour lui, c'est la tête, et la tête, c'est l'esprit qui anime le corps. Sans élite, donc, pas de direction, mais une agitation vaine, mais un énervement sans but. Cette conviction éclaire pourquoi Nevers est convaincu que la supériorité des peuples dépend de leur capacité à s'imposer par les choses de l'esprit. «Ce sont finalement les peuples les plus cultivés, soutient-il, qui dominent et qui absorbent les autres.»

Edmond de Nevers, lettre à Wilfrid Camirand, vers 1901, écrite au lendemain de son installation au département des Terres (à Québec), cité dans Mémo (1906).

(Nevers, 1896a, p. 142) Un peuple ne peut jamais réussir à se maintenir «indépendant et fier au milieu des autres peuples » qu'en participant «à la vie intellectuelle générale » (Nevers, 1896a, p. 143). Voyez, s'écrie Nevers, comment l'Allemagne déclassée, l'Allemagne arriérée a, en un laps de temps qui a surpris le monde entier, pu accomplir des progrès titanesques: ce miracle, elle le doit d'abord à son système universitaire. « C'est l'université, c'est le professeur, a-t-on dit, avec un peu d'exagération peut-être, qui a vaincu à Sadowa et à Sedan. C'est l'université qui a sauvé, au commencement de ce siècle, la nationalité allemande menacée par Napoléon; c'est elle qui a prêché la guerre sainte et inspiré la croisade contre l'absorption par la France de la patrie allemande» (Nevers, 1896a, p. 176). Nevers est certain que cette leçon s'applique directement au Canada français. Revenant chargés des lauriers acquis dans les universités de Paris, de Berlin, de Genève ou de Vienne, les jeunes « retour d'Europe » referont pour le Canada français ce que les érudits, les artistes et les lettrés ont fait pour l'Allemagne: ils seront comme les 17 compagnons de Dollard partis sauver la patrie en danger, à cette différence près que leurs armes seront celles de l'esprit.

Depuis trop longtemps, s'insurge Nevers, les Canadiens français ont tourné le dos à l'art et à la science. Il leur faut eux aussi, insiste-t-il, comme les Allemands (ou les Français, les Autrichiens, les Suisses) emprunter la voie des hautes études. Cependant, on aurait tort de penser que Nevers, lorsqu'il écrit ces lignes, a en tête le modèle de l'université humboldtienne, axé sur la recherche fondamentale et technique (Gingras et Roy, 2006). Il souhaite bien plutôt l'établissement à Montréal d'une académie de type platonicien où le Vrai et le Beau s'harmoniseraient au sein d'une société vouée à répandre la grâce et l'élégance. Délaissant la question des matières pratiques, Nevers fait des hautes études le couronnement de la Culture (avec un grand «c») et ce n'est pas pour rien qu'il consacre les meilleures pages qu'il a écrites sur l'enseignement supérieur aux conservatoires de musique et qu'il donne pour seul exemple d'un cours universitaire européen un cours de philologie (donné à Bonn par Jacob Bennays en 1879) sur la philosophie et la littérature grecques. Lui qui cite l'exemple allemand comme preuve de l'importance de l'université, il oublie de dire que Goethe fut moins important que Friedrich Krupp

à Sedan et braque à peu près tout entier son discours sur les arts, les lettres et ce qu'on appelle aujourd'hui les sciences humaines (philosophie, philologie, sociologie, histoire, économie politique, ethnologie).

L'université est d'abord nécessaire, pour Nevers, parce que, sans elle, un peuple reste «arriéré, aveugle aux plus exquises beautés, sourd aux voix les plus suaves, fermé aux plus pures jouissances» (Nevers, 1896a, p. 191). Elle sert par conséquent avant tout, pour un peuple, à se donner une aristocratie de l'esprit, un peu bohème et désintéressée³. Cette aristocratie intellectuelle, Nevers se l'imagine-t-il comme une société d'honnêtes hommes, au sens que ce terme revêtait au XVIIIe siècle, c'est-à-dire d'artistes et de savants qui, tout en se perfectionnant dans quelques-unes, seraient versés dans toutes les branches de la connaissance et toutes les sphères des arts. Il rêve, en d'autres termes, à un enseignement qui toucherait à la variété des connaissances humaines et où les étudiants inscrits dans les facultés de droit ou de médecine seraient tenus de suivre des cours en philologie, en littérature ou en histoire. Il s'enthousiasme pour ces villes européennes (jamais américaines, étant complètement silencieux au sujet des campus étatsuniens, et même de McGill) où les étudiants suivent un chapelet de cours complémentaires et écoutent dans le désordre des conférences sur l'anatomie, le Code civil, l'économie politique, la philosophie, les langues anciennes.

C'est ainsi que se crée – en dehors de la vie bruyante d'un certain nombre de jeunes gens que l'on appelle «Étudiants» et qui pour la plupart n'appartiennent pas à l'université – la vraie vie des écoles, vie si attrayante, que dans toutes les grandes villes universitaires, on rencontre des étudiants de dixième, de vingtième année. Ils sont souvent des savants eux-mêmes, mais ils continuent à suivre les cours des grands professeurs, contribuant dans l'apparente inutilité de leur vie à maintenir le prestige du savoir. Ce sont les vieux fidèles, les courtisans de la science. Trop sceptiques peut-être pour produire,

^{3.} Et pourquoi pas une aristocratie tout court? En 1893, Nevers change son nom de baptême (Edmond Boisvert) pour celui plus clinquant d'Edmond de Nevers. Honteux peut-être d'appartenir à une famille de paysans et de roturiers, il rêve à l'idée que, ses ancêtres eussent-ils fait le choix de demeurer en France, il serait peut-être en ce moment comte ou marquis, habitant un de ces châteaux de la Gironde qu'il visite en s'imaginant être le seigneur des lieux.

ou manquant d'initiative, ou ne sachant pas donner à leurs idées la forme qui s'impose, ils se contentent de lui rendre un culte tout platonique. Ce vieil étudiant, n'est-ce pas là, précisément, le petit rentier idéal, l'aristocrate intellectuel que l'on serait heureux de rencontrer quelquefois dans notre Amérique pratique et démocratique? (Nevers, 1896a, p. 164)

Le principe qui guide Nevers est le principe absolu du Vrai et, surtout, celui du Beau (Nevers, 2003a). Leconte de Lisle, un poète qu'il aime à citer régulièrement, s'imaginait lui aussi que l'art, émancipé de considérations bassement utiles ou morales (sans pourtant être incompatible avec le vaste mouvement de progrès et d'essor de la science), devait servir le culte de la Beauté. «Le sens du beau, en se développant au sein de notre population, assure Nevers (1896a, p. 9), augmentera la somme du bonheur général ». Nevers ne méprise pas les richesses matérielles, il sait bien que sans elles aucun de ses rêves ne saurait se réaliser, mais ce n'est pas de ce côté qu'il tend ses efforts, qu'il atteint au lyrisme le plus enlevant. En 1896, Nevers prononce une conférence ayant pour thème la lecture. À cette occasion, le discours du conférencier trahit beaucoup son passage au collège, où il a assimilé les enseignements de philosophie classique de ses maîtres: il faut aimer le Beau, cultiver le Bien, rechercher la Justice, céder au Devoir. Au-dessus du monde matériel, celui des prouesses de la science ou des marchandises de l'industrie, existe le monde tout aussi réel, tout aussi exigeant, des choses intellectuelles. Le bonheur ne consiste pas à s'installer dans le confort des plaisirs terrestres, il consiste à tendre de tout son être vers la réalisation d'une fin plus haute, plus noble, celle que recouvrent la morale, la vérité, l'amour. Il s'agit, en d'autres termes, « d'agrandir son cœur, d'affiner son intelligence et de cultiver son esprit» pour, un jour, après une initiation aussi longue que nécessaire, être admis « dans le sanctuaire de la raison et de la sagesse» (Nevers, 1896c, p. 2). Élevé dans la croyance en l'existence d'une haute culture, d'une civilisation triomphante face à la barbarie et au primitivisme, Nevers n'ose nier qu'il existe des beautés et des vérités auxquelles on doit rendre un culte. Il ne fait en somme que reprendre le programme du collège classique en lui adjoignant le niveau supplémentaire de l'université; il n'est pas étonnant, à cet égard, que des prêtres comme Camille Roy, dont il

était l'ami, aient pu se reconnaître dans ce discours qui a de surcroît le mérite de préserver le contrôle clérical sur l'éducation⁴.

Nevers dit espérer voir un jour, à Montréal:

de jeunes gens bien doués, mais sans fortune, vivant gaiement et courageusement sans trop s'occuper du lendemain, heureux du bonheur de connaître, de comprendre et de créer, quelques meurt-de-faim géniaux qui vous vendront leurs tableaux pour le prix de la toile et des couleurs, et feront les délices de vos soirées pour un cachet dérisoire (1896a, p. 200).

Il s'empresse de souligner: « [c]'est souvent de l'œuvre de ceux-là, qui furent pendant leurs jeunes années des rêveurs et des meurt-defaim, qu'est faite la gloire d'une nation » (1896a, p. 200). Il aimerait aussi voir à Montréal des

vieillards, à la figure douce et souriante, au regard profond, mais toutefois gardant encore un certain rayonnement enfantin, aux joues glabres et diaphanes, ou bien grasses et cléricales, et toujours pâles, de cette pâleur que créent les longues veilles à la lueur des lampes et dans l'air lourd des bibliothèques (Nevers, 1896a, p. 200).

Il souhaite que ces vieillards continuent de creuser les problèmes fondamentaux. Entre les deux, il souhaite que se multiplient ces professeurs dans la force de l'âge, à la mise « un peu négligée » et à la « démarche inélégante », qui font la force des nations évoluées.

Il semble que le souvenir de son professeur de Belles-Lettres, au collège de Nicolet, l'abbé Maurault, « premier savant du pays », « littérateur distingué » et « artiste hors ligne », hante Nevers. Cet abbé fut pour lui un maître, dans le sens fort du mot. « Je ne crois pas, s'émerveille-t-il après la mort de l'abbé, qu'il y ait dans le vaste domaine de la science, de la littérature, de l'art, de la philosophie, une parcelle d'espace qui n'ait été explorée par ce travailleur infatigable [...]. » (Nevers, 1903c, p. 159-160) Il voudrait que tous les Canadiens français lui ressemblent. Mais il est fort probable que Nevers se serve aussi de lui-même comme modèle. Virtuose du violon, fin dessinateur, Nevers

 [«]Il est de l'intérêt de notre peuple comme de celui des membres du clergé, que l'éducation secondaire reste, autant que possible, entre les mains de ces derniers [...].» (Nevers, 1896a, p. 165)

a passé son barreau, a tâté du journalisme, a étudié la médecine et a écrit des poèmes, un essai, une analyse sociologique des États-Unis en deux tomes, un livre d'économie politique et au moins un roman (ces deux derniers ouvrages étant restés inédits). En outre, maîtrisant 11 langues (latin, grec ancien, hébreu, français, anglais, allemand, italien, espagnol, portugais, russe et norvégien), il a constamment traduit au cours de sa vie, ayant même été traducteur professionnel pour l'agence de presse Havas, à Paris. Dans un monde où le brassage des idées et des populations devient de plus en plus rapide, la volonté d'être polyglotte s'enchâsse sans doute chez lui dans une volonté plus haute d'assimiler un savoir encyclopédique.

Edmond aime à se transporter dans le monde des livres. Il y est heureux, d'un bonheur sans mélange. «Les livres, écrira-t-il, sont les meilleurs des amis [...]. » (Nevers, 1903b, p. 3) Nevers aura plus tard l'idée, parmi ses nombreux projets inachevés, d'écrire un manuel scolaire, comme celui que publia en 1900 son ami C. J. Magnan (Magnan et Abery, 1900b)⁵, afin, entre autres, de stimuler chez le jeune enfant le goût de la lecture. Il n'est pas assez de dire que Nevers aime les livres: il les fétichise. Jour et nuit, nuit et jour, on peut l'apercevoir un livre à la main. Et la liste de ses lectures est impressionnante. C'est qu'il veut égaler en quelque sorte le savoir universel - comme lorsqu'il est chargé de rassembler, alors qu'il séjourne à Paris, la collection de livres pour la toute nouvelle bibliothèque du Cercle national de Woonsocket, une collection de 1 000 titres à la fois éclectique et homogène, car ordonnée dans son étonnante variété par la volonté de tout couvrir, de tout épuiser, de tout rassembler. Il fait partie de ces «âmes romanesques, éprises d'idéal, aspirant à la beauté esthétique, qui voudraient tout connaître et tout approfondir et tendent de toutes leurs forces à des jouissances plus nobles dans une vie plus haute» (Nevers, 1896a, p. 143). Il souhaite devenir un jour comme ces hommes «qui [ont] tout étudié, tout compris, tout vu à la lumière de la science » et qui sont pour lui « le symbole sympathique de la civilisation même» (Nevers, 1896a, p. 200).

Voir l'entrevue publiée avec les deux professeurs de l'École normale Laval (Magnan et Abery, 1900a).

Lisons, écrit-il, pour prendre notre part de jouissance d'ordre supérieur, lisons pour satisfaire la soif de beauté qui existe en toute âme humaine; pour tromper, sinon pour apaiser, ce désir de connaître, cette curiosité de sonder le mystère ambiant qui se trouvent au fond de tous les esprits. Lisons, en un mot, afin d'agrandir, d'ennoblir notre vie, en étendant le champ d'activité des plus élevées et des plus nobles de nos facultés. (Nevers, 1896b, p. 2)

4. UN MESSIANISME INTELLECTUEL

Nevers épouse tout à fait le discours messianique du Canada français de son époque, tout en mettant l'accent sur l'utopie humaniste, celle léguée par les dissertations grecques et latines de ses années de collège. Il imagine le Canada français sous le modèle d'une république grecque triomphant de l'empire étatsunien auquel il est irrévocable, selon lui, qu'il s'annexe. Son ton atteint au lyrisme le plus emphatique à évoquer cette «petite république un peu athénienne où la beauté intellectuelle et artistique établira[it] sa demeure en permanence, où elle aura[it] ses prêtres, ses autels et ses plus chers favoris », république qui symboliserait la « mission spéciale » dévolue aux «Français d'Amérique» (Nevers, 1896a, p. 26). Et il se prend à entrevoir un peuple canadien-français devenu en Amérique l'égal de la France en Europe, c'est-à-dire un phare de civilisation, un foyer de science et de sagesse. Héritiers de la civilisation française, les Canadiens français seraient en effet mieux placés que toute autre nation sur le continent pour faire rayonner les lumières de la plus haute culture. «Le Canada français est peut-être, oserai-je dire, le seul endroit dans toute l'Amérique du Nord, où une société d'artistes, de musiciens, de peintres, de sculpteurs, pourrait se développer à l'aise et trouver tous les éléments congéniaux propres à favoriser son œuvre » (Nevers, 1896a, p. 191). Le propos de Nevers se fait par endroits grandiose. « Notre race, n'hésite-t-il pas à écrire, semble avoir été choisie pour enseigner au monde moderne le culte du beau, pour en garder et aussi en répandre les trésors.» (Nevers, 1896a, p. 27)

Nevers évoque souvent le rôle de Montréal comme métropole intellectuelle. Mais quand il laisse libre cours à son imagination, il dessine les contours d'une utopie très peu urbaine qui renoue, pour

ainsi dire, avec le courant représenté par *Jean Rivard* (Major, 1991). Peut-être songe-t-il à la ville de Nicolet, au village de Baie-du-Febvre ou même au rang où il a grandi quand il écrit ce passage de *L'avenir du peuple canadien-français*, lequel trahit tout l'irréalisme de sa vision d'une cité idéale:

Qui de nous n'a pas quelque fois caressé ce beau rêve: Depuis les bords de l'Atlantique, sur les rives de notre majestueux Saint-Laurent et dans les profondeurs où règne encore la forêt, des villes opulentes, enrichies de musées, d'objets d'art et de monuments, attirant à leurs écoles toute une jeunesse éprise des choses de l'esprit; des campagnes riantes aux voies bordées d'arbres, aux habitations coquettes, aux champs couverts d'une luxuriante végétation: une nouvelle France continuant au Nouveau Monde et dans des conditions d'existence améliorées, les traditions élégantes, courtoises et généreuses de la vieille mère patrie? (Nevers, 1896a, p. 33)

Dans ses rêves les plus fous, Nevers, tout en souscrivant à l'idéologie agriculturiste et son slogan «Emparons-nous du sol» (Dussault, 1983), envisage l'avènement d'une société canadienne-française formée de *gentlemen-farmers* qui humaniseraient en quelque sorte la nature en la transformant en petits jardins français. Il aime à se figurer qu'un jour,

chaque champ, chaque prairie, sera comme une toile où l'homme, avec la collaboration de la pluie et du soleil, cherchera non seulement à produire les biens de la terre, mais aussi à réaliser la beauté, ce rêve éternel de tout organisme supérieur. Il fera bon alors s'en aller, joyeux pèlerin, par les monts et les vallées, le long des routes ombreuses, comme dans un musée où tout sera réuni pour plaire, où tous les sens seront charmés (Nevers, 1896a, p. 236).

Dans la salle paroissiale de chaque village, les cultivateurs canadiens-français viendraient écouter assidûment des conférences sur des sujets de culture générale, des pièces de théâtre ou des exposés sur les nouvelles techniques d'agriculture (Nevers, 1901). Ils travailleraient dans ce décor bucolique à réconcilier la poésie et le travail des champs. Alors sera né, en remplacement de «l'homme pratique» méprisé par Nevers, «l'homme idéal», à la fois esthète et athlète, délicat d'esprit et viril de corps, amoureux de l'art et respectueux

de la nature, qui incarne, à ses yeux, le summum de la civilisation humaine.

Il faut se souvenir que, dans les descriptions de la civilisation grecque faites dans les collèges classiques du XIXe siècle, l'existence bucolique ne contrarie pas mais favorise une existence à la fois cultivée, vertueuse, noble et intelligente. La Grèce avait brillé de tous ses feux sans connaître ni la machine à vapeur ni l'électricité, et pourtant elle avait élevé des monuments d'intelligence et de vertu qui faisaient encore l'admiration du monde entier. Au tournant du XX^e siècle, des intellectuels (tels Léon Gérin, son confrère à Nicolet, qui s'était acheté une terre dans les Cantons-de-l'Est avec la conviction de continuer ainsi le travail de ses ancêtres défricheurs de la Nouvelle-France) peuvent ainsi croire pouvoir continuer sur le continent américain une mission agricole définie en opposition au progrès, non pas industriel et mécanique (Nevers n'a rien, comme tel, contre l'industrie) mais matérialiste. Il est possible selon eux de bâtir au Lac-Saint-Jean, par exemple, une société formée de «bacheliers soucieux en même temps du beau et de l'utile, travaillant à créer de nouvelles paroisses, et encourageant par leur exemple, dans les autres classes de la population rurale, les habitudes d'économie, de prudence, de travail et de simple élégance» (Nevers, 1896a, p. 257). Nevers n'est pas loin de penser qu'il appartient aux Canadiens français de faire en sorte que l'Arcadie chantée par les poètes devienne réalité dans le nord-est de l'Amérique du Nord.

5. CONCLUSION

Les Canadiens français, répète Nevers, ne pourront se maintenir comme peuple dans un environnement hostile qu'à la condition d'être un grand peuple. Il n'y a d'avenir pour eux que l'excellence. Mais cette excellence doit être fidèle, selon lui, à leurs traditions françaises. Seulement à cette condition pourrait-il produire cette élite intellectuelle appelée à guider la masse vers ses destinées altières.

S'il est vrai que tout peuple a son rôle à jouer et sa mission à créer, résume son ami Adélard Turgeon (1900, p. 2) en le citant, nous ne serons quelque chose qu'à la condition d'être une élite intellectuelle,

en jouant modestement en Amérique le rôle de la France en Europe, faisant éclore les plus belles fleurs de l'art, les plus beaux fruits de la pensée, manifestant dans le Nouveau Monde les initiatives fécondes et les vertus brillantes de l'âme française.

Pour réaliser ce programme, Nevers milite pour l'établissement des hautes études. Il invite les jeunes Canadiens français à se familiariser avec les derniers développements de la science et les avant-gardes artistiques. Il n'a pourtant pas en tête pour modèle l'université qui est en train de prendre forme en fusionnant enseignement et recherche. Tout à l'opposé, est-il animé par la volonté de créer des lieux d'études de type platonicien où serait rendu, selon ses mots, un culte à la Beauté. La poussée qu'il veut donner à l'éducation universitaire ne doit donc pas nous tromper sur son véritable but, qui est lié assez directement à celui de l'élite cléricale de son temps, en lui ajoutant seulement une intention plus universelle et humaniste, tout en restant franchement franco-centrique et antidreyfusarde (Nevers, 2003b). Sa conception de l'éducation ne fait en quelque sorte que prolonger au niveau universitaire le cursus du collège classique sous la forme de quelques chaires capables d'insuffler le goût des arts et de la science, et, plus généralement, celui des choses de l'esprit, considérées comme plus nobles que les connaissances prosaïques exigées par la société industrielle. Loin de projeter le Canada français vers l'avant, les idées de Nevers servent ainsi à retarder encore davantage la prise en compte de la révolution humboldtienne axée sur la recherche de pointe dans les domaines de la science fondamentale et pratique (dont, au premier chef, la chimie et la physique) et il faudra attendre l'entre-deuxguerres pour que ce discours commence à être sérieusement remis en question (Chartrand, Duchesne et Gingras, 2008).

BIBLIOGRAPHIE

Bienvenue, L., Hubert, O. et Hudon, C. (2014). Le collège classique pour garçons. Études historiques sur une institution québécoise disparue. Montréal, Québec: Fides.

Camirand, W. (1883, 1er septembre). La rentrée des classes. Le Progrès de l'Est, 3.

Chartrand, J.-D. (1902, 12 février). Notes du jour. La Patrie, 4.

Chartrand, L., Duchesne, R. et Gingras, Y. (2008). *Histoire des sciences au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours.* Montréal, Québec: Boréal, nouvelle édition.

- Dion-Lévesque, R. (1952, 2 mars). Edmond de Nevers. Historien et conférencier (1863-1906). *La Patrie*, 28.
- Dussault, G. (1983). Le Curé Labelle: messianisme, utopie et colonisation au Québec 1850-1900. Montréal, Québec: Hurtubise H.M.H.
- Fréchette, L. (2003). Lettres à l'abbé Baillargé. À propos d'éducation. Montréal, Québec : BQ.
- Gingras, Y. et Roy, L. (dir.) (2006). *Les transformations des universités du XII^e au XXI^e siècle.* Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Magnan, C. J. et Abery, J. (1900a, 14 septembre). Une œuvre pédagogique. Mon Premier livre. Lire, écrire, compter. Éducation-instruction. *Le Soleil*, 1.
- Magnan, C. J. et Abery, J. (1900b). *Mon Premier livre. Lire, écrire, compter. Éducation-ins-truction.* Québec, Québec: J. A. Ferland.
- Major, R. (1991). Jean Rivard ou l'art de réussir: idéologies et utopie dans l'œuvre d'Antoine Gérin-Lajoie (vol. 30). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Mémo (alias Wilfrid Camirand) (1906, 28 avril). Edmond B. De Nevers. Le Soleil, 12.
- Nevers, E. (1896a). L'avenir du peuple canadien-français. Paris: H. Jouve.
- Nevers, E. (1896b, 4 août). La lecture. La Tribune, 2.
- Nevers, E. (1896c, 10 août). La lecture, La Tribune, 2.
- Nevers, E. (1902a, 28 décembre). À l'hon. Lomer Gouin, Ministre de la Colonisation et des Travaux Publics. Un projet de Colonisation. *Le Soleil*, 1.
- Nevers, E. (1902b, 29 mars). Dans la voie du progrès. La Patrie, 15.
- Nevers, E. (1903a, 29 avril). À propos de culture intellectuelle. Causerie décousue. Cueillette dans le champ d'auteurs aimés. *Le Soleil*, 4.
- Nevers, E. (1903b, 30 avril). À propos de culture intellectuelle. Causerie décousue. Cueillette dans le champ d'auteurs aimés. *Le Soleil*, 3.
- Nevers, E. (1903c). «[Sur l'abbé Maurault] ». Dans l'abbé J.-A.-Ir. Douville, *Histoire du collège-séminaire de Nicolet (1803-1903)* (Tome II. 1861-1903) (p. 159-160). Montréal, Québec: Librairie Beauchemin.
- Nevers, E. (2002). Edmond de Nevers. Lettres de Berlin et d'autres villes d'Europe. Texte établi, présenté et annoté par Hans-Jürgen Lüsebrink. Montréal, Québec: Nota bene.
- Nevers, E. (2003a). À propos de culture intellectuelle. Conférence donnée le 22 avril 1903 à l'Institut canadien de Québec. Édition établie par Jacques Blais avec une chronologie et une bibliographie. Québec, Québec: Éditions Nota Bene.
- Nevers, E. (2003b). La question des races: anthologie. Montréal: Bibliothèque québécoise.
- Turgeon, A. (1900, 5 juillet). Discours de l'hon. M. Turgeon. Le Soleil, 2.
- Warren, J.-P. (2005). Edmond de Nevers. Portrait d'un intellectuel (1862-1906). Montréal, Québec: Boréal.

Léon Gérin, l'éducation et l'émancipation des Canadiens français

Dominique Morin, Université Laval Mélanie Bédard, Université Laval

RÉSUMÉ

La pensée éducative de Léon Gérin se développe dans un long cheminement depuis son éducation, en ville, dans sa famille et à l'école, au collège et en droit, puis à travers ses expériences de fonctionnaire, d'agriculteur et de sociologue. Le Type économique et social des Canadiens, publié peu après sa retraite, réunit ses monographies de familles d'habitants et témoigne de ce qu'il connaît par expérience de la vie agricole dans les Cantons-de-l'Est. Gérin y achève son idéation de l'éducation canadienne-française qui évolue dans un processus d'émancipation de la «race» des descendants des colons de la Nouvelle-France. Il travaille à renverser les préjugés des opposants à l'instruction générale. Ses monographies affirment aussi que ses compatriotes gagneraient à être éduqués de manière à développer l'initiative personnelle et d'autres qualités reconnues des Anglais et des Yankees. Elles valorisent par ailleurs des apports précieux de l'éducation canadienne-française pour la formation de milieux égalitaires, solidaires et harmonieux. Gérin appelle une réforme de l'éducation qu'il en vient à représenter comme une croisade. Les lecteurs de ses monographies peuvent le suivre dans l'enseignement de ses découvertes, auxquelles se rapportent ses propositions réformistes, jusqu'à sa représentation de l'expérience d'une liberté nouvelle vécue dans les Cantons-de-l'Est. Dans le *Type*, il s'y dépeint comme un savant au combat à côté de ses frères, qui y ont appris ensemble à s'organiser pour mieux vivre dans une coopération à l'économie marchande, dans des rapports égalitaires avec leurs concitoyens anglais, et dans la formation d'un milieu moins xénophobe et plus éclairé.

MOTS-CLÉS

éducation; sociologie; Gérin; Canada français; Québec; sociologie de l'éducation.

1. INTRODUCTION

Aller à la rencontre de la pensée éducative de Léon Gérin amène à rechercher de l'unité et de la cohérence là où la représentation constituée du personnage et de son œuvre donne à voir la présence d'une dualité, voire d'une incohérence sociologique. Ce premier sociologue québécois est reconnu comme ayant plaidé pour deux changements en apparence incompatibles. Tantôt il proposait qu'une réforme de l'éducation et une agriculture mieux adaptée puissent assurer la pérennité de la «race» des Canadiens français. Son plaidoyer s'inscrivait dans une représentation du meilleur avenir possible pour la nation voulant que ses familles d'habitants demeurent pleinement intégrantes, et restent en cela dans la continuité de la tradition communautaire de leurs origines françaises. Ses monographies identifiaient les familles d'habitants canadiens-français de son époque à un type quasi patriarcale dont l'âme s'était transmise depuis l'établissement de colons venus du Perche. Tantôt il demandait également à ce que les idées et les mœurs des mêmes familles canadiennesfrançaises soient réformées à l'imitation de celles des Anglais et des Yankees, ainsi que leur système scolaire, afin que soient développés chez les enfants l'initiative personnelle et d'autres traits d'un type de la personnalité particulariste. Ce second volet de son plaidoyer visait l'acquisition de qualités reconnues comme faisant la supériorité des Anglo-Saxons dans la société industrielle. Or, pour la sociologie tourvillienne dans laquelle Gérin inscrit ses réflexions, la personnalité particulariste diffère absolument de la personnalité du type communautaire à laquelle sont identifiés les Français et les Canadiens français. Comment Gérin pourrait-il être en même temps le sociologue d'une réforme de l'éducation au service de la perpétuation d'une «race» dont l'âme et les traditions sont de type communautaire, et le sociologue promoteur d'une éducation de type particulariste chez les Canadiens français, qu'il voudrait faire reconnaître comme un modèle à suivre afin que sa nation participe davantage au progrès de la société industrielle?

Devant ce qui peut avoir l'air d'un paradoxe, d'une pensée patriotique tout à la fois libérale et attachée à la tradition des ancêtres, rappeler que Gérin est le fils d'Antoine Gérin-Lajoie, l'auteur des romans Jean Rivard le défricheur et Jean Rivard, économiste, donne à penser que cette dualité d'esprit lui aurait été transmise par ce dernier. Gagné et Warren (2003) soulignent cette continuité familiale en reconnaissant que pourrait s'appliquer au fils Gérin cette déclaration sur son défunt père: « Il a prêché le respect du passé et de la tradition, tout en prônant l'initiative privée et le progrès des méthodes. Il a été religieux sans fanatisme, patriote sans chauvinisme.» (Gérin, 1925, p. 48, cité dans Gagné et Warren 2003, p. 46) Plus affirmatif dans son constat d'un paradoxe, Warren déclare Gérin «pris entre la nostalgie des solidarités communautaires et un attachement à des valeurs américaines »; il lui attribue une volonté de « développer l'individualisme pour sauver le "groupe national canadien-français" »; puis il avance une hypothèse voulant qu' «en accord avec la pensée élitiste de son siècle, Gérin n'ait souhaité le sursaut salutaire du particularisme que pour la couche sociale dirigeante du Canada français, laissant le gros du peuple continuer son existence communautaire, guidé et élevé par des gens de puissante volonté» (Warren, 2003, p. 170-171).

Nous proposons plutôt de lire Gérin comme un homme qui acquiert très jeune de ses parents un sens aigu de l'importance de l'éducation dans la formation et l'évolution de l'esprit, et comme un penseur convaincu que l'école n'est ni le seul ni le principal agent de l'éducation sur lequel on doit miser pour réformer l'esprit et améliorer la condition sociale et économique des Canadiens français. Il y a là une parenté étroite entre la représentation de l'éducation idéale dans l'utopie de Rivardville écrite par Gérin-Lajoie (2008), où l'éducation des défricheurs et le travail éducatif du héros dans son voisinage, puis du prêtre dans la paroisse, sont des préalables au succès d'une éducation scolaire des enfants, et la manière dont la sociologie de Gérin répond aux préjugés contre l'instruction de tous les enfants qui persistent chez les habitants. Les enquêtes de ce dernier montrent l'appropriation de l'éducation scolaire et de la science par des personnages influents du milieu rural et les bénéfices que ceux-ci peuvent apporter aux familles et aux communautés vivant une évolution sociale pouvant rendre instable leur organisation sociale et leur éducation de type communautaire. Le sociologue y découvre progressivement l'esprit communautaire particulier du type social et

économique des Canadiens français qu'il souhaite aider à cheminer sous l'action d'une éducation sociale éclairée par la science. Sa science sociale vise à animer un mouvement dont il parle comme d'une croisade, qui devait notamment rendre les siens plus autonomes dans la définition et la conduite de leur éducation.

Ainsi, l'horizon de la pensée de Gérin nous apparaît celui d'un travail de représentation, d'idéation et finalement d'accomplissement d'un mode d'émancipation collective, institutionnelle et spirituelle, propre au groupement des Canadiens français. La possibilité de cette émancipation s'y découvre là où s'organise leur indépendance dans des rapports de solidarité cordiaux et égalitaires, condition de l'amitié et de la coopération entre eux et avec les Canadiens anglais, les Yankees et les autres groupes ethniques présents au Québec. D'après sa sociologie, ses compatriotes ne s'émancipent pas dans l'individualisme qui règne sur l'industrie, le commerce et l'activité professionnelle qu'ils ont pu expérimenter en ville. Ni dans le repli sectaire traditionaliste sur une vie agricole routinière et dure, qui garde à l'écart de la scolarisation, du progrès industriel et des échanges entre égaux avec les protestants anglophones. Ni dans l'esprit de corps du clergé et des partis politiques dont il faudrait se méfier des effets néfastes sur l'éducation, parce que leur discipline et la forme d'instruction supérieure qu'ils valorisent handicapent les jeunes qui doivent se lancer dans la vie. Et en conséquence, Gérin n'est ni attaché à la perpétuation d'une figure particulière de l'habitant et de son milieu, ni le prophète d'un individualisme chimérique, tant pour les élites plus instruites que pour les classes populaires du groupement canadien-français, ni surtout un élitiste et ou un fossoyeur de l'esprit communautaire de ses compatriotes. Il reconnaît certes des faiblesses de leur esprit pour une époque qui les expose à des influences de la formation particulariste, mais il mise sur ce qu'il découvre comme étant leur force, transmise par leur éducation et qui expliquerait leur survivance.

2. NOTRE INTERPRÉTATION DE GÉRIN, APRÈS CELLE DE FALARDEAU ET CELLE DE ROCHER

La mise en contraste de deux figures de Gérin relatives à sa pensée de l'éducation remonte à 1963 (l'année du centième anniversaire de sa naissance), douze ans après son décès. C'est trois ans après la parution d'un premier ouvrage sur sa sociologie (Carrier, 1960) et la publication d'une bibliographie, constituée afin qu'on prenne enfin une vue d'ensemble de son œuvre dispersée (Falardeau, 1960). Gérin apparaît alors digne d'attention comme sociologue de l'éducation dans la revue *Recherches sociographiques*, et sous deux jours différents : celui du point de vue de Falardeau (1963), développé sous le titre «Le sens de l'œuvre sociologique de Léon Gérin»; et celui auquel était arrivé Rocher (1963) en étudiant «La sociologie de l'éducation dans l'œuvre de Léon Gérin». L'importance du Gérin de Falardeau et du Gérin de Rocher pour notre cheminement dans l'étude de la pensée de l'éducation de ce sociologue justifie qu'on s'y attarde dans la première partie de ce chapitre¹.

Nous proposons ici une autre lecture, plus attentive au cheminement de Gérin depuis son éducation familiale et scolaire jusqu'à la publication du Type économique et social des Canadiens. Notre travail a profité de l'érudition rendue accessible par Parent (2018), qui a dépouillé les archives de la correspondance de Gérin de 1877 à 1911 pour en tirer un meilleur portrait des fondements relationnels et expérientiels de ses travaux. La deuxième partie de ce chapitre en retire des indications importantes sur la famille, l'éducation, la carrière, les affaires agricoles et les monographies de Gérin, qui contextualisent le mouvement de sa pensée. Nous le représentons comme un homme qui apprend de la vie et d'enquêtes qu'il a conduites pour faire œuvre éducative auprès de personnes dont l'influence sur leur milieu pourrait faire qu'on s'y éduque mieux et s'émancipe collectivement d'une condition d'infériorité économique et sociale. Présenter ce mouvement de sa pensée, où sa science sociale devait orienter une œuvre réformatrice, est l'objet de la troisième partie de ce chapitre

Notre relecture tient compte de remarques de Gagnon (2004) qui renvoie à des observations importantes qu'apportent leurs articles.

qui retourne à ses monographies pour montrer ce qu'elles développent comme enseignement pour l'éducation.

2.1 Le Gérin de Falardeau : un disciple confiant qui privilégierait un type d'habitant

Falardeau souligne d'abord que Gérin doit à deux maîtres français, Tourville et Demolins, des prémisses leplaysiennes évolutionnistes qui seraient demeurées des points d'appui indiscutés dans ses recherches et ses réflexions. Dans les mois qui précèdent sa rencontre avec Gérin, l'abbé Henri de Tourville a résolument pris ses distances avec l'œuvre sociologique et réformiste de Frédéric Le Play, ainsi qu'avec la Société d'économie sociale et avec la revue La Réforme sociale créées par son défunt maître. Son cours d'enquête monographique, auquel assiste Gérin en 1886, vient alors d'acquérir la pleine autonomie d'un enseignement de dissident qui propose sa propre nomenclature des faits sociaux, celle que l'élève applique systématiquement dans sa première monographie consacrée à l'habitant de Saint-Justin. Gérin se lie aussi avec Edmond Demolins, un autre dissident leplaysien avec lequel Tourville crée la même année la revue La Science sociale, publication où paraîtront les premiers travaux de l'élève canadien. Demolins découvre ensuite les méthodes de la pédagogie active à l'occasion d'un séjour d'étude en Angleterre au début des années 1890, et il fonde l'École des Roches en 1899 pour offrir une formation qui applique ces méthodes à des élèves français. Ottavi (2008) relève une différence importante entre la conception de la formation particulariste de Tourville et celle de Demolins: alors que le prêtre vise à concilier la capacité de s'aider soi-même et l'autonomie de l'individu avec l'altruisme chrétien, le pédagogue cherche davantage à former un individu apte à affronter la concurrence qu'il voit régner dans le nouveau monde des Anglo-Saxons. Dans leur interprétation de Gérin, Falardeau et Rocher ne considèrent pas que sa promotion de l'éducation particulariste puisse être plus proche de celle de Tourville, qui croit que les capacités d'adaptation apparues dans la formation particulariste sont un don de la Providence à s'approprier pour la perpétuation d'un esprit chrétien communautaire.

L'interprétation de l'œuvre de Gérin développée par Falardeau suppose de plus que ce qu'il identifie comme étant les prémisses leplaysiennes de l'élève constitue pour lui un credo. C'est donc suivant sa propre conviction voulant que ce qui n'est pas discuté publiquement n'est pas délaissé par l'élève que Falardeau expose ce qu'il aperçoit comme étant le sens de l'œuvre de Gérin. Son analyse est toutefois suivie de commentaires qui témoignent d'un embarras, car il se demande pourquoi, devant des phénomènes canadiens, Gérin n'aurait pas su sortir d'un modèle importé. La suite des commentaires de Falardeau propose aussi une thèse voulant que, suivant une orientation profonde partagée avec son père, le sociologue ait idéologiquement privilégié un certain type de l'habitant canadien. Sans feindre d'hypothèse de cet ordre, nous observons plutôt dans les monographies de Gérin des jugements sur l'éducation des Canadiens français qui donnent des indices qu'il s'écarte du modèle reçu, ou du moins de l'interprétation de Falardeau qui pense que suivre le modèle de ses maîtres impose l'orientation exclusive vers une éducation particulariste.

Falardeau pointe deux «évangiles» dont Gérin aurait reçu la parole depuis son séjour d'étude en France: l'Histoire de la formation particulariste de Tourville et À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons de Demolins. Ces deux héritiers dissidents de Le Play ont sophistiqué sa typologie des familles (patriarcale, souche et instable) allant de pair avec des formes d'organisation sociale correspondantes. Gérin se réfère principalement aux types communautaire, particulariste et instable dans ses analyses de ce qu'il observe au Canada. C'est de Tourville qu'il reçoit la notion d'un type de famille dite quasi patriarcale ou communautaire, employée pour penser l'organisation sociale des Canadiens français. Ce type apparaît dans l'histoire lorsque la pauvreté du sol pousse les familles patriarcales à restreindre la vie sur leur domaine à deux ménages, celui du père et celui d'un fils qui lui succède, puis à amener leurs autres enfants à s'établir hors du foyer. Ce type est dit communautaire parce qu'il conserve les tendances traditionnelle, disciplinaire, compressive et autoritaire d'une éducation patriarcale qui inhibe l'initiative spontanée des individus et préserve une formation familiale où les célibataires et les émigrés peuvent continuer à compter sur les ressources matérielles et

psychologiques de la communauté. Ce type envoie en ville des jeunes qui se tournent vers des situations de dépendance, ou de travail à gage, ou salarié, dans des emplois manuels, de service, de l'administration ou de la fonction publique. À ce type communautaire s'oppose le type particulariste venant d'une transformation plus radicale des familles patriarcales. Il apparaît dans des conditions géographiques poussant au travail individuel et à une adaptation de l'éducation qui stimule l'initiative personnelle des enfants qui devront et voudront s'éloigner pour reprendre racine en pays neuf, ou tenter fortune en ville, voire à l'étranger. Quand l'éducation fait en sorte que la particularité personnelle domine sur la communauté dans des conditions d'indépendance réciproque et d'initiative de chaque ménage, la vie publique se retrouve subordonnée à la vie privée, et même le fils que l'habitant doit chercher à retenir pour avoir un successeur est traité comme un associé de son entreprise. L'Histoire de Tourville rattache toutes les populations particularistes répandues sur le globe à l'émigration gothique dans les fjords de Scandinavie, représentée comme leur origine commune, d'où descendent notamment les Anglais et les Yankees.

Falardeau relate ensuite que Gérin reprend de Demolins une thèse voulant que l'éducation familiale et scolaire particulariste explique comment les Anglo-Saxons ont su s'affranchir des influences communautaires celtique et normande pour imposer en Angleterre le gouvernement de soi, la domination du particulier sur la communauté, de la vie privée sur la vie publique, et des professions usuelles sur les professions libérales. Il rapporte aussi que Demolins affirmait la présence d'une influence directe du type de société sur le mode d'éducation et sur la création d'un système scolaire qui lui est adapté. Concrètement, dans les sociétés de type communautaire, l'instruction se fait essentiellement dans la famille et par la famille, parfois avec le concours d'un ministre du culte. Et dans les sociétés à formation communautaire d'État (notamment la France et l'Allemagne), les jeunes compteraient surtout pour s'établir sur les places dans les administrations et l'armée, après une scolarisation caractérisée par les examens, les concours d'entrée, le «chauffage» et le surmenage scolaire. Au contraire, dans les sociétés particularistes, les familles et le milieu préparent à la lutte pour la vie, à l'action personnelle et au progrès, en entraînant l'enfant à l'énergie, à l'initiative et à la ténacité. De petites écoles les placent dans des conditions proches de celles de la vie qui les attend. Falardeau souligne également que la formation particulariste inclinerait selon Demolins vers la plus grande somme de bonheur.

L'article de Falardeau représente ainsi Gérin en disciple fidèle d'abord préoccupé de «l'observation directe, scientifique, de sa société» qui, suivant «le modèle d'analyse que lui proposait l'École», ambitionne de «repenser sociologiquement l'histoire du Canada français» (Falardeau, 1963, p. 275). En 1893, dans une «Monographie du Canada» faisant de l'habitant le plus important rouage de la colonisation de la Nouvelle-France, une force de résistance encore observable chez l'habitant de la fin du XIX^e siècle est identifiée aux traits d'un groupe de colons partis de la région du Perche, où se faisait sentir une influence particulariste franque ou saxonne, selon les observations de Reviers, un disciple de Le Play:

une population de paysans vigoureux, à mœurs frugales et simples, à familles nombreuses, imprégnées de traditions rurales, regardant la possession d'un petit domaine indépendant comme un grand but de l'existence, cherchant, en dépit des conditions défavorables de leur pays, à se maintenir tous dans la culture, recourant, dans ce but, à l'exercice de diverses industries secondaires, et très disposés, dans le même but, à émigrer. (Gérin cité dans Falardeau, 1963, p. 278)

Premiers à se fixer en masse au sol par la culture et premiers à constituer leur famille, ils auraient formé avec des colons d'autres régions semblables l'élite rurale constituant trois organismes sociaux qui demeurent après la conquête: la communauté familiale, le voisinage étroitement uni et la paroisse fortement liée devenue celle des habitants canadiens-français. Falardeau note aussi que la «Monographie du Canada» attribue l'obtention du gouvernement autonome à des hommes de l'élément français et de l'élément anglais qui ont su dominer la situation de luttes politiques et ethniques pour faire accepter la seule solution pacifique possible.

Parlant des quatre monographies de familles d'habitants comme de la clef de voûte de l'œuvre de Gérin, Falardeau donne les dates des enquêtes et note que *Le type économique et social des Canadiens*,

paru en 1937, ne les présente pas dans leur ordre chronologique. Mais Falardeau ne porte guère attention à la structure de l'ouvrage, ni à la raison donnée par l'auteur pour justifier l'ordre d'exposé des portraits, ni au nouveau propos développé à travers les chapitres. Dans une section intitulée «Éducation et enseignement», plusieurs textes de Gérin publiés entre 1892 et 1924 sont cités pour illustrer la promotion d'une éducation qui puisse diffuser l'initiative chez les Canadiens français, et dans un texte de 1901 en particulier, l'espérance d'une réforme de l'éducation importante pour le maintien de la «race», par l'implantation d'une nouvelle petite école commune qui «fera surgir à chaque génération du sein de la classe populaire» un «type social supérieur» «d'initiateurs de grandes entreprises dans la culture, la fabrication, le transport et le commerce» (Gérin cité dans Falardeau, 1963, p. 282). Quand il présente son Gérin réformiste. Falardeau enchaîne des extraits de textes de 1892 à 1904, qui appellent une réforme de l'éducation faisant évoluer la formation sociale vers le type particulariste, puis des passages d'un essai de 1924, qui disent que le groupe national se maintient dans un processus d'adaptation singulier à inscrire dans l'évolution des peuples prospères, qui doit les disposer à l'amitié et à l'alliance avec les Canadiens anglais et les Yankees:

le processus social qui a permis aux Canadiens français de se maintenir jusqu'ici a été le même à toutes les époques et en toute circonstance: adaptation, instinctive chez la masse, consciente et méthodique chez les dirigeants, aux exigences de chaque situation nouvelle [...] il importe que nos efforts soient dans le sens et non au rebours de l'évolution des peuples prospères... que nous ayons pour amis, pour alliés, et non pour ennemis, les groupes les plus avancés et les plus énergiques de l'humanité. (Gérin cité dans Falardeau, 1963, p. 285)

Falardeau nous semble ne pas avoir aperçu que, dans les extraits que nous venons de citer, la pensée de Gérin est ouverte à considérer qu'un groupement d'habitants dociles, passifs et silencieux, aux relations intrafamiliales communautaires, capables d'entraide entre voisins, et relativement indifférents aux questions de la vie civique, puisse s'éduquer pour poursuivre de manière plus autonome, et dans une situation nouvelle d'alliance avec les anglophones, leur adaptation dont ils auraient acquis une conscience historique. C'est

cet horizon, plus proche de ceux de l'utopie de Gérin-Lajoie et de la sociologie de l'abbé de Tourville, que représente *Le type économique* et social des Canadiens.

2.2 Le Gérin de Rocher: un sociologue méfiant et un réformateur peu sociologue

En matière d'éducation, Rocher (1963) considère que Gérin fut réformateur tout autant que sociologue depuis un article paru dans la Minerve en 1892, qui avance que les défectuosités du système scolaire des Canadiens français du Québec seraient liées à leur état social, et qu'il faudrait réformer leurs idées et leurs mœurs avant de penser à réformer sérieusement leurs écoles. Sauf une allusion faite à un passage du discours «Notre mouvement intellectuel» de 1901, l'étude de Rocher reste dans les réflexions développées dans la Minerve en 1892, puis dans une enquête de 1897-1898 où Gérin réagit au taux d'analphabétisme plus élevés au Québec et chez les francophones que dans les autres provinces et chez les anglophones du Canada au recensement de 1891. En regard d'une comparaison des comtés, le sociologue y établit une loi selon laquelle la présence de seulement une industrie primaire, agricole ou autre, est un facteur défavorable à l'instruction: un phénomène qu'il explique par l'enfermement des communautés dans leur petit univers de pauvreté et de routine qui empêche les travailleurs de voir la nécessité de la scolarisation et l'intérêt de développer leurs écoles. Gérin y indique aussi, comme un deuxième facteur aggravant, la présence dans le comté de certaines « races » dont la formation sociale et les traditions communautaires expliqueraient la propension à l'analphabétisme, contrairement à celles qu'il identifie au type particulariste. L'article de Rocher montre également comment l'étude de Gérin développe une sociologie critique de l'éducation des enfants, de l'organisation civique et du rôle des élites dirigeantes des Canadiens français dans leur problème d'éducation, qui le conduit à formuler des propositions réformistes méfiantes envers leurs écoles et les mauvaises influences de leurs principales classes dirigeantes.

En se référant à ses souvenirs d'enfance à Ottawa et aux observations qu'il a pu faire dans les familles anglophones, Gérin distingue trois étapes dans l'éducation par laquelle les particularistes arrivent à développer la confiance en soi, la hardiesse, la débrouillardise, la combativité et le goût du succès personnel qui les distinguent. Dans la petite enfance, on exige seulement des enfants qu'ils ne soient ni braillards ni douillets, laissant aller leur énergie, leurs explorations et leur turbulence. Leur exubérance «naturelle» est ensuite canalisée dans l'apprentissage à se débrouiller, à ne pas compter sur les autres et à se défendre. Cette deuxième étape, lors de laquelle les adultes canadiens-anglais les écoutent et respectent leurs opinions, mène au développement d'un sens de la dignité personnelle et du pluck de l'adolescent: un alliage de confiance en soi et de combativité. Vers 15 ou 16 ans, le *pluck* est transformé en *push*, c'est-à-dire en initiative personnelle, où l'on fait comprendre à l'adolescent qu'il doit gagner de l'argent et se lancer dans la vie, tout en lui inculquant le goût et la recherche de la réussite. Chez les Canadiens français, au contraire, la famille communautaire habitue à compter sur les autres et l'éducation étouffe et dévalorise les pusher par une éducation autoritaire qui valorise plutôt l'obéissance, la piété et les bonnes manières, ou par une éducation erratique suivant les humeurs des parents, typique de la famille instable. Rocher rapporte que Gérin lie cette différence d'éducation des Canadiens français à la personnalité type du cultivateur routinier, peu entreprenant et généralement pauvre, et à celle des citadins qui ne se lancent pas en affaires, dans le commerce ou dans l'industrie par évitement des prises de risques.

Leur éducation rendrait de plus les Canadiens français apathiques, passifs et inaptes à s'associer et à s'organiser, ce qu'il-lustrent les assemblées de cultivateurs qui seraient toujours anarchiques et inefficaces selon Gérin. Rocher rapporte que ce dernier relie aussi ces défauts pour la vie civique avec, d'une part, le fait que leur système scolaire suit un modèle emprunté à l'État de New York plutôt que d'être véritablement le leur et, d'autre part, le fait que leur histoire de l'enseignement est marquée par l'arrêt des progrès de l'éducation et la dégradation des écoles par les querelles, les discussions stériles, la parcimonie, l'étroitesse de vue et les mesquineries. L'absence d'élites locales dans la formation communautaire aurait par ailleurs profité à l'influence du clergé et des hommes politiques sur l'éducation. Gérin estime que ces deux groupements sont aussi

inaptes l'un que l'autre à résoudre les problèmes d'enseignement qui se posent au Canada français. Le clergé a trop valorisé l'instruction supérieure dans les collèges et les universités au détriment de l'instruction publique élémentaire, et il serait de plus responsable d'une grave négligence de la préparation technique et professionnelle de la population. Il vise davantage la formation de religieux que de laïcs et sa corporation donne un sens compressif et traditionnel à l'enseignement, qui renforce les effets néfastes de l'éducation communautaire dans la famille, toujours selon Gérin. Parce qu'ils sont soumis à l'organisation corporative très forte des partis, il se méfie par ailleurs des hommes politiques, dont l'esprit pourrait vicier l'administration scolaire si on la leur confiait. L'article de Rocher reconnaît chez Gérin une contextualisation du problème de l'éducation à l'échelle de la société globale.

Il juge par contre utopiques les propositions du réformateur. Pour rompre l'enfermement dans les régions où domine une seule industrie primaire, Gérin souhaite qu'on y développe une plus complexe économie industrielle et commerciale. Pour que le système d'enseignement ne favorise plus une élite intellectuelle au détriment de la masse, il suggère de transférer les subventions allant aux collèges classiques vers l'enseignement élémentaire, qu'on regroupe les trop petites écoles, et qu'on organise le transport scolaire. Pour que ces réformes soient possibles, il mise sur la capacité d'un surintendant de l'Instruction publique, haut fonctionnaire idéalisé comme étant capable de briser les oppositions des intérêts privés et de secouer la routine de la population, ainsi que sur la collaboration du clergé local pour développer l'éducation du peuple et la rendre plus pratique autrement que par l'école, dont il se méfie de l'influence néfaste sur l'initiative. Prenant modèle sur le monde anglo-saxon, Gérin propose même à la fin du XIX^e siècle que les études soient écourtées de manière à ce qu'à 15 ou 16 ans l'adolescent entre dans le monde pratique par un apprentissage en atelier, dans des «écoles d'initiatives ». Mais surtout, « c'est à la famille qu'il demande de se transformer pour changer l'individu» et induire «un changement d'attitude de la population canadienne-française qui la rendrait semblable à la population anglophone et l'amènerait à organiser localement les structures scolaires nécessaires» (Rocher, 1963, p. 311).

Quand il considère ces propositions et d'autres de Gérin, comme son opposition à la scolarité obligatoire et à la gratuité scolaire, Rocher l'imagine comme étant « prisonnier d'un libéralisme extrême et admirateur de ce que Max Weber appellera plus tard "l'esprit du capitalisme" » (Rocher, 1963, p. 311). Si cela peut sembler de prime abord près de sa pensée en 1892, force est d'admettre qu'en 1897, l'année où paraît son étude sur l'analphabétisme, l'auteur de la monographie de l'habitant de Saint-Justin y apparaît plus proche du Gérin de Falardeau, celui qui privilégie un type communautaire d'habitant, lorsqu'il magnifie la contribution du curé à l'éducation et à la vie civique de ses paroissiens. Sous son patronage, Saint-Justin échappe au défaut de capacité d'organisation typique des groupements communautaires sans être amenée vers l'individualisme et le libéralisme caractéristiques du type particulier. Dans le cheminement que fait le sociologue au cours de sa production de monographies de familles d'habitants, nous observons aussi un déplacement des propositions du réformateur au-delà de la période couverte par l'article de Rocher

3. UN GÉRIN QUI CHEMINE, QUI APPREND, QUI DÉCOUVRE ET QUI ÉDUQUE

Le travail de Parent (2018) sur la vie de Gérin nous montre un homme dont la pensée de l'éducation ne s'est pas arrêtée à ce qui en a été rapporté par Falardeau et Rocher. Il y a notamment à nos yeux un fossé considérable entre les vues de Gérin concernant les enseignements sur l'éducation qu'exposent ses monographies d'habitants canadiens-français et les « faits » sur les Canadiens français qu'il avait consigné ensuite en octobre 1893 dans son *Journal de voyage dans l'Ouest canadien* (Parent et Gérin, 2014). Gérin est alors le secrétaire particulier du ministre de l'Agriculture Auguste-Réal Angers, qu'il accompagne avec quelques ministres fédéraux pour lesquels il prend des notes sténographiques d'observation et de conversation. Cet emploi et ce périple lui donnent l'occasion d'observer le mépris des Canadiens anglais envers les Métis et les Canadiens français, dans une situation personnelle de fils d'intellectuel et de professionnel qui le tient à distance d'une identification aux difficultés vécues par les

gens du peuple, le clergé et les hommes politiques, objets de stéréotypes négatifs. Le Journal de voyage indique comment les prémisses leplaysiennes de Gérin auraient pu ne lui servir qu'à raffiner les vues sur les différences sociales et les inégalités au Canada dans le prisme du racisme de l'époque. Au-delà des observations qu'il a faites ou reçues, et qui sont toujours très attentives aux qualités des Canadiens anglais et aux défauts contraires des Canadiens français, Gérin relate avoir lui-même prononcé une remarque du genre au gouverneur du Nord-Ouest. Il aurait dit: «d'après les enseignements de notre école de science sociale», le consentement de colons canadiens-français à se grouper en village pour faire de la culture « est un indice certain d'infériorité: cela veut dire qu'ils recherchent ou acceptent le groupement communautaire, la dépendance mutuelle et un régime inférieur d'exploitation agricole» (Parent et Gérin, 2014, p. 331). Il faut aussi savoir que huit ans plus tôt, dans des lettres à sa mère et à son frère aîné Henri, écrites peu après la pendaison de Riel, Gérin maudit les Canadiens anglais et déclare qu'il se ferait tuer avec plaisir dans un soulèvement armé pour rompre la Confédération après ce soufflet donné à tous les Canadiens français (Parent, 2018). Sa distance avec les Canadiens français des classes populaires, son hostilité revancharde envers les Canadiens anglais et ses références à des stéréotypes plus ou moins savants qui racialisent les personnalités, l'organisation sociale et les inégalités sont trois traits des premiers états de la pensée du sociologue dont il s'est progressivement dépris au fil de ses réflexions sur l'éducation des Canadiens français. Celles-ci se prolongent dans ses monographies jusqu'à l'idéalisation d'une amitié et d'une coopération entre égaux avec des anglophones protestants et des membres d'autres groupes ethniques et religieux, comme elles se vivent dans l'agriculture qu'il pratique dans les Cantons-de-l'Est.

Diplômé de droit, Gérin préfère travailler comme sténographe à son retour de Paris en 1886, puis il devient secrétaire particulier d'Angers en 1892 et demeure employé de la fonction publique à Ottawa jusqu'à sa retraite en 1935. C'est un moyen pour lui de se lancer dans une pratique de la sociologie par temps libre, dès l'été 1886, ainsi que de réaliser le projet de devenir propriétaire exploitant d'une terre. Il s'achète une terre en 1887, à Sainte-Edwidge de Clifton, sur laquelle il demeure après sa retraite. Enfant de la ville, il découvre

l'agriculture lorsqu'il réalise la monographie de la famille Casaubon durant l'été 1886, dans la paroisse de son oncle Denis Gérin, curé de Saint-Justin-de-Maskinongé. Il passe l'hiver au presbytère pour poursuivre son travail de sociologue, et son oncle devient alors un précieux commentateur l'aidant à améliorer ses études. Au printemps, il demande à ce dernier de lui recommander un autre cultivateur chez qui séjourner comme pensionnaire. Il en demande un qui serait pour lui un bon modèle « ni trop riche, ni trop pauvre, ni trop progressiste, ni trop routinier», ce qui l'amène à Saint-Dominique près de Saint-Hyacinthe, chez le député sortant Antoine Casavant, dont la famille devient l'objet de sa monographie de l'habitant progressiste (lettre de Gérin cité dans Parent, 2018, p. 96). Par ailleurs, il procède à l'achat d'une terre après avoir pris une entente avec sa mère, qui lui prête l'argent nécessaire, et il est accompagné et conseillé par Casavant dans cette démarche. Après deux années d'exploitation décevante par des engagés qu'il finit par congédier pour louer sa terre à un autre couple, Gérin est dépressif. Son frère cadet, Auguste, qui est passé par le Business College de Montréal et a fait un stage à l'École de laiterie de Saint-Hyacinthe, le rejoint pour l'aider sur sa ferme avant de travailler dans une fromagerie des environs. Plus présent que le propriétaire dans les années qui suivent, Auguste devient le conseiller et le personnage central de l'agrandissement du troupeau et de la ferme. Léon et Auguste reçoivent l'aide du frère aîné, Henri, pour les contrats, ainsi que de leur mère et de leur sœur qui participent aux travaux à l'occasion de séjours au domaine. Le dernier chapitre du Type économique et social des Canadiens magnifie l'expérience de cette exploitation conçue, constituée et développée comme une entreprise personnelle, mais dont le fonctionnement dépend en fait d'une solidarité familiale entre des gens instruits capables d'initiatives, ainsi que de bonnes relations avec les voisins et les gens de la municipalité... que Gérin, célibataire migrant en difficulté, ne trouve pas sympathiques et parmi lesquels il se sent isolé avant l'arrivée de son frère Auguste (lettre de Gérin citée dans Parent, 2018, p. 102).

L'ouvrage intègre aussi les résultats de la monographie d'une famille instable de l'Ange-Gardien dans le comté de Rouville étudiée en 1903, dont le père fut un engagé de la ferme de Gérin, puis d'une monographie construite autour d'une famille de Saint-Irénée, où il se

rend en 1920 et 1929. L'observateur y arrive riche de son expérience personnelle, de ses trois premières études de cas comme points de comparaison, et d'une monographie de la famille d'Isidore Gauthier de Saint-Irénée, réalisée en 1861 et 1862 par Gauldrée-Boilleau, Consul de France à Québec et disciple de Le Play. Gérin déclare en 1931 avoir complété et mis à jour l'esquisse monographique de son prédécesseur, et les résultats de ce travail constituent le premier chapitre du *Type*. La monographie de l'habitant de Saint-Justin, présentée au chapitre deux, est retouchée pour s'harmoniser avec celle de Saint-Irénée et enrichie d'observations recueillies en 1923.

Quelques particularités de l'éducation et quelques hésitations vocationnelles de Gérin, antérieures à sa rencontre avec Tourville et Demolins, sont importantes pour notre interprétation de ses monographies comme œuvre éducative et d'apprentissage au service de l'émancipation des Canadiens français. En 1877, alors qu'il a 16 ans, l'adolescent quitte le foyer familial à Ottawa pour le collège de Nicolet, dont il ne s'absente que pour des retraites religieuses et les vacances d'été. Parent (2018) rapporte au sujet de la correspondance de Gérin avec son père et sa mère une insistance de leur part pour qu'il se consacre à son devoir d'étude, bien qu'il soit un des meilleurs élèves du cours classique, et pour qu'il prenne soin de faire aussi de l'activité physique, ce qui semble plus nécessaire. De 1878 à mars 1882, Gérin songe sérieusement à entrer dans les ordres. Cela se ferait contre l'avis de son père et surtout celui de sa mère, Joséphine, la fille d'Étienne Parent, qui l'incite à plutôt étudier le droit, comme l'a fait Henri, l'aîné de la famille. Léon Gérin renonce finalement à son projet après une deuxième retraite chez les Jésuites. Dans la lettre qui annonce la nouvelle à son oncle Denis, il s'en justifie en déclarant laisser ses «idées de religieux, pour aller dans le monde», mais il nuance ensuite en ajoutant qu'il a toujours détesté «les plaisirs du monde », qu'il n'a pas la vocation de prêtre séculier puisqu'il lui plairait médiocrement d'être curé de paroisse, et qu'il aimerait par contre avoir des élèves auxquels «inculquer à la fois la science et la vertu»: «Il me semble que je serais heureux, en me dévouant ainsi à l'instruction de la jeunesse, et je vous dirai même que je me plais souvent à rêver des systèmes nouveaux d'éducation, qui amélioreraient les cours d'études. » (lettre de Gérin dans Parent, 2018, p. 66) Son père

décède au début du mois d'août 1882, alors qu'il a 19 ans. Dans une lettre à son oncle Denis datée de la mi-septembre, il confie qu'il est de nouveau sous l'emprise de la vocation ecclésiastique, ce qui dure jusqu'en avril 1883. Quand il se rend à Paris pour étudier les sciences, il se passionne d'abord pour les cours du Muséum national d'histoire naturelle avant de s'emballer pour la science sociale des dissidents leplaysiens durant la deuxième moitié de son séjour. Son but est de devenir un savant, ce que désapprouve Henri, qui aurait préféré le voir se perfectionner en droit. Gérin répond à cela en lui présentant la science sociale dont il est devenu un «catéchumène fervent» comme étant «une nouvelle religion en politique, une doctrine» qui décide « en fait », plutôt qu'« en droit », des questions de l'économie politique, qu'elle débarrasse « des théories et des systèmes, pour l'établir sur une base solide: l'observation» (lettre de Gérin dans Parent, 2018, p. 80-81). Notre lecture de Gérin, plutôt que de découvrir une pensée orthodoxe par rapport au credo de ses maîtres dissidents, rencontre une pensée de sociologue enseignant, qui veut inculquer la science et la vertu à ceux et celles de ses compatriotes capables de mieux décider, sur la base de l'observation, de l'éducation qu'il convient de donner aux Canadiens français. Cette éducation doit améliorer leur condition économique et sociale, ainsi que les rendre meilleurs moralement, d'une manière qui soit possible dans les faits. La sociologie de Gérin nous apparaît écrite pour libérer la pensée des élites religieuses, politiques et intellectuelles des systèmes et des doctrines en les confrontant à l'observation de la force et des faiblesses de l'éducation en marche, puis des problèmes et des progrès d'une émancipation possible. Ces élites peuvent y faire une différence, notamment par l'offre d'une éducation scolaire qui complémente mieux une réforme de l'éducation amorcée sous le mode d'une adaptation, qui se fait dans la famille et dans la vie pratique et civile des Canadiens français. Représentée comme une croisade des esprits dirigeants, la suite de la réforme que Gérin espère ressemble davantage à un mouvement religieux dynamisé par l'action de convertis à sa science sociale, qu'au chantier de l'État québécois qui sera l'orientation de la Commission Parent.

Notons enfin l'importance des femmes et des religieux dans l'éducation connue de Gérin, qui y est attentif dans ses monographies

de famille. Joséphine Parent, qui soutient son fils dans ses projets de devenir un savant puis de se lancer dans l'agriculture, est une mère instruite qui s'occupe généreusement de l'éducation de ses enfants, incluant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bonnes mœurs, le suivi de leurs études, leur orientation professionnelle, le soin de leurs relations mondaines, jusqu'à la recherche d'une épouse et des conseils matrimoniaux pour Gérin, qui ne se marie qu'en 1904 (Parent, 2018). L'analyse de la correspondance montre également que l'oncle Denis est depuis le collège un conseiller important qui garde une complicité avec le sociologue et qui a une influence sur lui. Il incarne le religieux en contact avec l'expérience journalière des fidèles qu'idéalisent Gérin-Lajoie et Tourville; il critique les travaux de son neveu, parfois avant leur diffusion, pour qu'ils ne heurtent pas trop le clergé et la classe dirigeante; et il participe à la propagation de sa science sociale, notamment au sein du clergé. L'enquête de 1897-1898 sur l'analphabétisme et l'instruction populaire des Canadiens français, Denis ne la lit qu'après sa parution. Dans une lettre qu'il adresse à Gérin, il critique le fait que l'enquête a négligé la formation chrétienne, une formation dont, selon lui, a besoin le peuple qu'on veut initier aux affaires parce qu'il doit être armé pour défendre sa foi (Parent, 2018, p. 144-145). Dans la monographie de l'habitant de Saint-Justin parue l'année précédente, la mère Casaubon et le curé ont des rôles éducatifs plus importants que l'école pour l'élévation vers la science et la vertu. La sœur cadette de Gérin, Antoinette, devenue co-fondatrice et enseignante de l'École ménagère provinciale au retour d'un voyage d'étude à l'École ménagère de Fribourg en 1905, est l'autre scientifique de la famille avec laquelle le sociologue peut discuter de la formation de bonnes mères et de «l'industrie» des productions des arts domestiques que celles-ci patronnent dans les foyers.

4. L 'ŒUVRE D'ENSEIGNEMENT DES MONOGRAPHIES POUR L'ÉDUCATION DES CANADIENS FRANÇAIS

L'œuvre des monographies de Gérin se développe sur plus de 40 ans autour de quatre publications qui culminent en 1938 dans *Le type économique et social des Canadiens*. Cet ouvrage expose une nouvelle

représentation des résultats de ses enquêtes alors que, depuis plus de trois ans, les libéraux et l'Union nationale rivalisent dans un agriculturalisme modernisé, accordant des subventions aux familles qui s'enrôlent dans une nouvelle planification de la colonisation. En réaction à la crise, cette politique vient en renfort à l'action du clergé qui mobilise et encadre déjà depuis longtemps des Canadiens français qui quittent la misère urbaine pour défricher de nouvelles terres à cultiver. L'ouvrage n'y fait aucune allusion, mais il est très probable que le réarrangement des monographies d'habitants enrichies d'ajouts, incluant un dernier chapitre entièrement neuf intitulé L'exploitant agricole émancipé des hauts tributaires de la Saint-François, devait viser une résonnance dans ce nouveau contexte des débuts de la colonisation dirigée, où la science sociale de Gérin pouvait aider à s'élever dans la vie rurale. De L'habitant de Saint-Justin à cet ouvrage, non seulement ses publications apportent des modèles empiriques auxquels se référer pour s'orienter dans la vie d'agriculteur, elles élaborent aussi une théorie de l'émancipation des Canadiens français dans un processus de sélection où l'éducation est cruciale. La conscience historique des agents de cette éducation doit les aider à faciliter l'adaptation au changement des Canadiens français.

4.1 L'habitant de Saint-Justin, bénéficiaire de l'éducation prodiguée par son épouse et le curé

Dans le mémoire lu par Gérin à la Société royale du Canada en 1897, la famille Casaubon représente «un type prospère, mais non exceptionnel» d'une exploitation «sous la direction du père», où «le personnel de l'exploitation se confond d'une manière presque absolue avec celui de la famille même», et qui a pour premier objectif:

de tirer de l'exploitation de son domaine rural et de ses diverses industries accessoires, par le travail en commun de ses membres, tout ce qui est nécessaire à la subsistance du groupe, au maintien du domaine et de la communauté, et enfin à l'établissement au dehors de ceux des enfants qui seront appelés à se séparer du groupe (Gérin, 1968, p. 57).

La culture n'y est ni productive ni perfectionnée, parce que le travail y suit surtout des méthodes traditionnelles qui laissent la famille dans la dépendance de la productivité naturelle des lieux.

Mais Saint-Justin se distingue des localités voisines de Saint-Didace et Maskinongé par la cordialité des rapports entre les familles, le rôle tutélaire du voisinage et la concorde entre les professionnels.

Ayant grandi loin de toute école, le père Casaubon ne sait pas lire et il n'a jamais voyagé pour un salaire. Gérin attribue à son autorité le maintien d'usages traditionnels chez ses descendants et la concorde qui règne sous sa direction. Ses enfants, bons et dociles, ont une réelle déférence envers leurs parents qui les éduquent sans contrainte apparente et sans élever la voix. Madame Casaubon, fille d'un instituteur, a enseigné une année et demie avant de se marier et elle a à l'œil l'instruction de ses enfants à l'école. Gérin la représente comme « une femme énergique et entendue » qui occupe « dans la famille une position à peu près égale à celle du père »: elle a soin du ménage, de la gouverne intérieure du foyer, de la lecture et de la correspondance, et «son mari manque rarement de la consulter avant de conclure le moindre marché» (Gérin, 1968, p. 86 et 87). Son action religieuse sur la famille qui complémente celle du curé Denis Gérin sur la paroisse explique la résistance aux perturbations de la vie communautaire : la pénétration du commerce soumet à la tentation du luxe, le manque de bonnes terres a eu un effet dissuasif pour des jeunes songeant à s'établir à proximité de leurs parents, puis l'attrait de la ville fait que plusieurs voyageurs en quête d'un pécule n'en reviennent jamais.

La religion tient ici une grande place; elle est le principal facteur de l'éducation; à peine l'enfant commence-t-il à balbutier, que sa mère lui enseigne à faire le signe de la croix, à prier Dieu, le petit Jésus, la sainte Vierge, son ange gardien. La prière sanctifie toutes les actions de la journée; prière au lever, prière au coucher, celle-ci dite généralement en commun. Chez Casaubon, la prière du soir se dit vers 8 heures et demie. C'est la mère qui la récite, les autres donnant les répons [sic]. Avant les repas du midi et du soir, la mère ne néglige jamais de réciter l'angelus et le bénédicité. Autrefois, c'était le grand-père, Jean-Baptiste Casaubon, qui récitait les prières; à sa mort sa bru l'a remplacé dans cette fonction. (Gérin, 1968, p. 112)

La suite du passage cité relate le chant des cantiques en famille les dimanches soirs, les usages courants de la prière devant un petit oratoire aménagé dans la plus belle chambre de la maison, puis la participation de la famille au culte public remarquablement développé dans la paroisse. L'éducation et les mœurs religieuses du foyer des Casaubon portent ses membres à faire des efforts pour les autres et à s'appuyer sur les autres dans une vie simple, rustique et mi-traditionnelle. La famille garde de bonnes relations et des échanges de services avec ses enfants émigrés, en plus de pouvoir aussi compter sur la solidarité d'autres habitants du rang et de la paroisse pour de l'aide, des prêts et le soin de leurs pauvres. Gérin idéalise d'ailleurs la paroisse de Saint-Justin tantôt comme «une forte corporation religieuse» qui «embrasse [...] la population tout entière», tantôt comme une « grande famille » dont « le chef, le patriarche [...], c'est le curé» (Gérin, 1968, p. 112 et 119). Celui-ci y incarne depuis 21 ans le type du curé hospitalier, à vie facile, préoccupé du progrès agricole et industriel, qui a contribué à ce que les cultivateurs commencent à adopter des méthodes rendant la culture et la production laitière plus efficaces et rémunératrices, diminuant d'autant l'attrait des villes et la répugnance des jeunes à coloniser les régions vallonneuses au lieu d'émigrer. Sous l'exposition aux exigences de la participation à des fabriques coopératives de fromage, les habitants auraient aussi accru leur souci de l'instruction de leurs enfants. L'apport exceptionnel de l'abbé Gérin à l'éducation de sa paroisse s'étend aussi à l'apprentissage du fonctionnement du conseil de la fabrique, du conseil municipal et de la commission scolaire. Sous son contrôle, ces corporations sont toujours formées de membres désignés à l'unanimité.

Par contre, la monographie note que «les habitants montrent dans la gestion des affaires municipales et scolaires une parcimonie excessive et à courte vue», alors que les affaires provinciales et fédérales leur échappent (Gérin, 1968, p. 126). Ils ont aussi tendance à retirer leurs enfants de l'école vers 10 ou 12 ans et, à défaut de pratique, la plupart oublient tout ce qu'ils y ont appris. Dans son discours de 1901 intitulé «Notre mouvement intellectuel», Gérin revient sur le fait que la classe ouvrière rurale des Canadiens français résiste à la taxation pour l'amélioration des petites écoles et ne lit pas assez en général, et surtout les journaux d'agriculture et de commerce. Une condition préalable à une réforme de l'éducation pouvant résoudre ces problèmes serait que l'homme qui en aurait la responsabilité au Québec puisse trouver un nouvel allié local: «Après le curé fondateur de collèges classiques, après le curé colonisateur et

défricheur, nous aurions le curé apôtre de l'instruction publique, de l'éducation populaire. » (Gérin, 1901, p. 171)

4.2 Le cultivateur instruit, qui s'élève, et le colon-émigrant « instabilisé » par la complication sociale

En 1909, Deux familles rurales de la rive sud du Saint-Laurent: les débuts de la complication sociale dans un milieu canadien-français décrit la famille Casavant de Saint-Dominique et la famille de Pierre Z. de l'Ange-Gardien relativement à ce qui a été observé dans la famille Casaubon. Pour Gérin, cette dernière représente maintenant «un type traditionnel de cultivateur canadien-français» par rapport auquel on peut apercevoir dans les deux autres cas étudiés l'influence de l'évolution de l'industrie et du commerce. Cette influence produit, « au sein d'un groupe de population organisé en familles communautaires et soumis à l'action de plus en plus énergique d'un groupement supérieur, comme le grand atelier» de fabrication, de transport, de commerce, une «sélection» des familles s'y «adaptant plus rapidement et complètement que les autres» (Gérin, 1909, p. 25 et 64). Dans son appréciation, la mieux adaptée est la famille Casavant, de Saint-Dominique, qui s'élève dans l'échelle sociale parce qu'elle s'est soustraite «aux dangers et aux inconvénients du nouveau régime grâce au développement de l'initiative personnelle, de la valeur personnelle », ce qu'il considère comme « une évolution vers la formation particulariste à la fois dans l'ordre matériel et dans l'ordre moral» (Gérin, 1909, p. 64). La famille de Pierre Z., le colon-émigrant, représente plutôt celles qui

rétrogradent vers une formation communautaire aggravée, se cramponnent aux rapports de parenté et de voisinage comme à une planche de salut, et se laissent aller sans le contrepoids de l'initiative individuelle à l'attraction puissante du grand atelier: elles sont déséquilibrées, arrachées à la culture et à la propriété du sol, et finalement dégénèrent vers le type de la famille instable (Gérin, 1909, p. 64).

La conclusion du mémoire présente comme le seul remède à l'état d'impuissance et de passivité de leurs membres une « croisade menée par tous les esprits dirigeants, en vue de la réorganisation de la famille ouvrière, communautaire ou instable, sur le modèle

particulariste, c'est-à-dire avec développement plus général et plus intense de l'initiative individuelle, de la personnalité humaine, dans l'ordre matériel, intellectuel, moral et religieux » (Gérin, 1909, p. 65). Le mémoire La vulgarisation de la science sociale chez les Canadiens français, signé par Gérin (2003) en 1905, proposait qu'après le recrutement d'un premier cercle de science sociale à Ottawa par son ami Errol Bouchette, il se forme d'autres cercles locaux s'appliquant à stimuler l'initiative privée chez les Canadiens français, par une nouvelle élite de pères, de patrons, d'instituteurs, de prêtres et d'hommes politiques, propagandistes et acteurs du progrès des arts usuels et de l'évolution des masses populaires vers un état social plus libre. Pour cette œuvre éducative collective appelée comme une nouvelle croisade, l'état préférable du cultivateur de Saint-Dominique est attribué pour beaucoup à son initiative intelligente qui dépend de son éducation et, dans une moindre mesure, de l'éducation prodiguée dans sa famille, qui assure sa quiétude, la stabilité de la famille et l'harmonie entre ses membres ayant des personnalités plus indépendantes. Ce portrait devait avoir valeur de modèle réaliste pour l'achèvement de l'adaptation des familles communautaires. Pour sa part, la vue d'ensemble sur l'éducation qui avait causé la déchéance des membres de la famille du colon-émigrant devait indiquer quelle forme de situation néfaste il apparaissait urgent de réformer.

À Saint-Dominique, la famille a moins de stabilité et de cohésion, le voisinage a des relations moins étroites et la paroisse n'a plus autant de prestige et d'autorité qu'à Saint-Justin. Casavant est un fils d'habitant ayant été envoyé faire ses études classiques, qu'il n'a pas complétées en raison de problèmes de santé, mais qui est revenu à l'agriculture avec l'idée de compenser sa faiblesse musculaire par les applications de la science et de la raison. Il a ainsi rompu avec le travail dur et routinier de son père en perfectionnant les méthodes de culture et en commençant une spécialisation de la ferme dans la production laitière pour la fromagerie, l'engraissement de cochons, l'élevage de chevaux, la plantation d'un verger et l'apiculture. Gérin note que la ferme recourt aux services de personnels engagés, que la ferme et la famille font beaucoup plus d'achats et de ventes, et que la famille et l'atelier, bien qu'unis, sont moins confondus qu'à Saint-Justin. L'épouse de Casavant vient d'une famille d'artisans et de

commerçants. Elle jouit dans la famille d'une autorité presque égale à celle du père, sa personnalité est plus affirmée que celle de Madame Casaubon, et les enfants profitent d'un certain laisser-aller de leurs parents et d'une plus grande indépendance. Par contre, l'éducation des enfants y est davantage une fonction distincte qu'à Saint-Justin, les parents y accordent plus de place à l'école, et la famille se charge moins d'assurer leur avenir. Le père instruit se distingue aussi du grand-père en sachant traiter sur un pied d'égalité et sans recours à la menace d'employer la force avec les membres des professions libérales et les bourgeois les plus cossus. Gérin associe aussi à l'instruction la supériorité de Casavant sur les autres cultivateurs dans toute entreprise se rattachant à l'exploitation des terres. Dans les affaires économiques et civiques, il a accédé aux fonctions de chef de culture d'une compagnie betteravière, de député de Bagot et de membre du conseil d'agriculture de la province de Québec.

En 50 ans, Pierre Z. a fait 20 déplacements en quête de nouveaux moyens d'existence, dont la plupart avec sa famille. Il ne sait ni lire ni écrire. Gérin le situe dans la catégorie des imprévoyants parmi les représentants du type communautaire. Son épouse, surtout, incarne le vigoureux esprit communautaire qui règne au sein de la famille, en apportant de l'aide, en entretenant des relations suivies et en échangeant des nouvelles avec ses enfants et la parenté dispersés. Par contre, l'éducation des enfants présente pour Gérin des traits de famille instable: paix du foyer fréquemment troublée; autorité du père mal reconnue par la mère et les enfants; un fils éloigné ne donnant pas de nouvelles; un fils incapable de se tirer d'affaire qui revient vivre aux crochets de son père, parce que sa mère insiste, en étant en mauvais terme avec lui. Depuis l'échec du projet du père de Pierre Z. de lui transmettre sa terre contre rente viagère suivant la tradition, la famille avait été incapable de prendre pied quelque part. Le projet avait rencontré des objections dans la famille, ce qui était aux yeux de Gérin une manifestation de l'influence du voisinage des centres industriels. La famille de Pierre avait parfois réussi à s'enrichir rapidement, mais elle finissait par vivre de salaires au jour le jour. Un vice tenant à l'éducation est indiqué par Gérin pour expliquer que des relations désagréables et difficiles ont empêché jusqu'à la possibilité que la famille conserve des situations où elle aurait pu se stabiliser

en vivant du travail agricole effectué pour des membres de la famille ou des patrons:

Ce qui fait défaut ici, ce n'est pas tant l'habileté technique, ce n'est pas tant l'esprit de travail; c'est plutôt l'aptitude à suivre bien long-temps une ligne de conduite qu'on s'impose à soi-même, ou qu'on accepte d'autrui. En d'autres termes, nous avons sous les yeux un groupement d'origine communautaire tendant à l'instabilité, et qui échoue dans l'exécution de la tâche compliquée de l'exploitation d'une ferme importante, et cela par suite de l'insuffisance de l'autorité et des lumières chez les parents, ainsi que de l'insubordination des enfants, sans développement correspondant de l'initiative. (Gérin, 1909, p. 39)

Gérin ajoute à ce portrait le constat que si les 18 ans qu'a passés la famille aux États-Unis à travailler dans de grands ateliers de fabrication ont développé chez ses membres l'esprit pratique, la dextérité manuelle et les aptitudes techniques, leur vie intime et domestique communautaire a été sauvegardée par l'action tutélaire de l'Église catholique. Il note par contre que l'action morale et intellectuelle du grand atelier, de l'Église, du voisinage et des pouvoirs publics sur les familles ouvrières reste plutôt superficielle et n'empêche pas les « défections, défaillances morales de toutes sortes » dans les centres industriels quand « l'éducation donnée par la famille et tout le milieu social communautaire n'a pas développé suffisamment la personnalité humaine, l'initiative individuelle, surtout dans l'ordre intellectuel, moral et religieux» (Gérin, 1909, p. 63). D'où son appel aux esprits dirigeants à mener une croisade pour une réorganisation de la famille ouvrière, venant en aide à celles qui sont proches de la famille Z., pour qu'elles apprennent à éduquer en suivant le modèle de familles comme celle de Casavant.

4.3 LE TYPE SPÉCIFIQUE ET LA FORCE DE LA FAMILLE CANADIENNE-FRANÇAISE DÉCOUVERTE À SAINT-IRÉNÉE

Une nouveauté du projet de la monographie du paysan de Saint-Irénée était de constituer des observations de l'évolution et de l'adaptation d'une famille canadienne-française sur plus d'une génération, qui iraient au-delà de ce que les monographies précédentes pouvaient recueillir comme informations sur les parents et les enfants

des sujets d'étude. Aller rencontrer les descendants de la famille d'Isidore Gauthier que Gauldrée-Boilleau avait décrite comme une famille souche amène une surprise. Il ne reste plus à Saint-Irénée que la fondation de la maison d'Isidore, débâtie sur une terre prospère vendue par celui-ci avec pour unique mobile d'aller dans une vallée du Saguenay avec «l'espoir d'améliorer ses propres conditions d'existence, et d'assurer l'établissement futur de ses enfants » (Gérin, 1971, p. 49). Puis, chez le petit-neveu d'Isidore, Gérin est informé que, selon la tradition, un ancêtre nommé Abraham «fut l'initiateur de son groupe aux procédés de l'exploitation agricole » et « le premier dans la région, sinon dans la province, à se munir d'une moissonneuse» (Gérin, 1971, p. 51). Un déplacement au Saguenay l'y fait ensuite découvrir ce qu'est devenue l'exploitation d'Isidore père, fils et petits-fils, que la femme du fils a dirigée seule quelques années après son décès, puis avec un deuxième mari, avant que le petitfils ne les relève. Ce dernier habite la spacieuse maison construite par son grand-père et il a arrondi le domaine de 120 arpents hérité de son père. Élevé par une mère instruite ayant été institutrice à Jonquière dans sa jeunesse, il a drainé ses sols tourbeux pour avoir de meilleures récoltes, il ne garde plus que des vaches et des porcs de race, il a doté la ferme « de bâtiments spacieux de belle apparence, et [les a] pourvus de toutes les améliorations modernes: fond bétonné, eau courante, éclairage à l'électricité, stalles en fer» (Gérin, 1971, p. 59). En outre, Gérin est frappé par la fécondité de l'homme de 50 ans qui a eu 13 enfants, dont 10 sont toujours vivants. Il ne manque pas de noter que le fils aîné est médecin, que le deuxième seconde son père, que le troisième est spécialisé dans l'élevage du renard pour une compagnie, qu'une grande fille prête main-forte à sa mère et que «les autres, garçons ou filles, se préparaient vaillamment à gagner leur vie» (Gérin, 1971, p. 59).

Dans la conférence qui présente cette monographie en 1931, le cas des Gauthier sert une nouvelle idéation du type canadien-français. Sa tradition devient porteuse d'une force d'adaptation qui explique la survivance du type: l'habitant se suffit à lui-même parce que telle est la mission éducatrice que remplit sa famille. Par rapport au type de la famille souche auquel Gauldrée-Boilleau avait identifié la famille Gauthier, Gérin constate que «notre famille rurale est

beaucoup moins traditionnelle, beaucoup moins rivée en un point du territoire, beaucoup moins communautaire à certains égards»; mais elle reste quasi communautaire: «l'habitant ne forme pas ses enfants à l'initiative particulière dans la mesure où cela se fait en milieu particulariste; il reste plus ou moins empêtré dans ses habitudes de dépendance communautaire; il néglige trop l'instruction, surtout celle de l'ordre élémentaire pratique, qui lui serait d'un indispensable secours pour s'élever dans l'ordre social» (Gérin, 1971, p. 60). Dans la conférence qu'il prononce, Gérin en appelle encore à une orientation de cette famille dans le sens de l'initiative particulariste pour former « une élite de chefs véritables dans tous les départements de l'activité sociale», probablement pour rejoindre l'état d'adaptation de Casavant et du petit-fils Gauthier. Mais cet appel change ici de signification, dans un texte qui le lie à une représentation renouvelée du milieu rural. Gérin y magnifie la force des familles d'habitants et le caractère égalitaire et solidaire qu'elles donnent à leur milieu, où chacun se patronne ainsi que ses enfants par la grâce d'une éducation qui en transmet la capacité comme un bien spirituel:

Représentez-vous une simple juxtaposition de familles semblables à celles que nous venons d'observer: à peu près toutes engagées dans la culture du sol et s'y maintenant chacune par le travail en commun de ses membres, ne recourant que dans des cas exceptionnels à la main d'œuvre salariée; complétant les ressources extraites du sol par la simple récolte de productions spontanées de la terre ou des eaux, ou par l'exercice de diverses industries domestiques ou de divers métiers accessoires. Ces familles seront toutes égales ou du moins, elles ne seront pas hiérarchisées. Ce que chaque famille ne saurait exécuter ou produire par l'effort concerté de ses membres, elle se l'assurera autant que possible avec le concours bénévole de ses voisins, à charge de revanche. (Gérin, 1971, p. 61)

Aux yeux de Gérin, il reste à libérer les habitants de dangers d'ébranlement: leur soumission aux tentations du luxe par le commerce, leur pauvreté en instruction faisant notamment qu'ils doivent mettre à la tête de leur municipalité et de leurs administrations des gens instruits qui les exploitent, et l'habitude de subdiviser le domaine ou d'en arrêter l'accroissement au nécessaire qui a pour conséquence que «la race se décapite à chaque génération» (Gérin,

1971, p. 60). Il faut pour cela que les adultes comprennent l'importance de l'école et que les enfants soient élevés pour développer le goût de l'étude et l'habitude de la réclusion pour la culture intellectuelle, ce à quoi les prépare mal l'habitude de la vie au grand air avec de l'exercice physique constant. La conférence relève aussi les raisons du bon sens de l'habitant qui néglige l'instruction, déjà observées en 1861, et qui demeurent vivaces. Il est «réfractaire à la division du travail social en matière intellectuelle comme en matière pratique»; un fait est que «l'influence débilitante de la tradition quasi-communautaire» produit un grand nombre de fils d'habitants d'une «faible valeur morale» même après qu'ils ont été soumis à la forte discipline de l'internat; puis les professions libérales et l'état ecclésiastique auxquels préparent les études dans les collèges sont encombrés (Gérin, 1971, p. 63 et 64). Les modèles donnés dans le dernier chapitre du Type économique et social des Canadiens répondent à ces objections pour agir sur le bon sens des lecteurs, qui pourrait ressembler à celui de l'habitant.

4.4 Deux figures et un milieu rural exemplaires pour l'émancipation des Canadiens français

Le bref avant-propos du Type présente à des lecteurs s'intéressant à l'habitant de la province de Québec «une image fidèle, et parfois assez frappante » faisant défiler « divers représentants de notre activité économique [...] dans un ordre à peu près correspondant à l'étagement de leur situation géographique, aussi bien qu'à la marche de notre développement historique» (Gérin, 1948, p. 9). Gauthier devient le paysan du bas Saint-Laurent, colonisateur du Saguenay; Casaubon, l'habitant casanier du cours mitoyen du fleuve; Casavant, le cultivateur progressiste, au carrefour des routes de la vallée; Z., l'émigrant déraciné, en bordure à la zone vallonneuse du Sud; puis Gérin et son cadet Auguste, surnommé le petit blondin, sont les principales figures exemplaires du portrait de l'exploitant émancipé du pays des hauts tributaires de la Saint-François. L'auteur et son frère y sont représentés dans un milieu idéalisé pour compléter une émancipation des Canadiens français qui exige trois ordres d'engagements collectifs: perpétuer la tradition d'indépendance des familles d'habitants dans l'égalité et la solidarité; se libérer de conditions institutionnelles qui entravent leur adaptation; puis travailler à l'ouverture et à la communication d'un esprit communautaire spécifique au type des Canadiens français émancipés. C'est dans le dernier chapitre de l'ouvrage que l'on voit Gérin afficher sa posture d'éducateur. Il y affirme aussi son appréciation de la valeur sociale plus grande de l'esprit communautaire du Canadien émancipé par rapport à celle de l'esprit particulariste de l'individu qui affronte la concurrence.

Gérin commence son cinquième chapitre en présentant la personne qu'il fut d'une manière qui désamorce les appréhensions des habitants devant les hommes instruits. «Assoiffé d'idéal» et sous l'empire de «l'attirance de la vie campagnarde», il avait jeté la toge d'avocat aux orties, à peine ses diplômes obtenus, pour ne pas « sacrifier sur l'autel de la chicane, en retour d'éventuels honoraires, le petit trésor de vie paisible et intellectuelle qu'il entrevoyait sur les coteaux là-bas, aux rayons d'un soleil vivifiant, dans le vaste horizon d'une campagne accidentée» (Gérin, 1948, p. 185 et 186). Dans l'énumération de ses prédispositions, il inclut le contact intime avec le travail des habitants de Saint-Justin et de Saint-Dominique, représentés comme des modèles à plusieurs égards dans les deuxième et troisième chapitres de l'ouvrage. Puis le récit de son voyage vers la découverte d'une terre inculte, mais séduisante, qu'il choisit d'acheter, met sur son chemin un cultivateur, dont il profite de l'hospitalité, et son gendre. Jeune défricheur, ce dernier lui offre une terre en ayant en tête que le nouveau venu aurait de la peine à se débrouiller dans la région sans s'aider de l'expérience de quelqu'un comme lui. Vient ensuite le paragraphe où Gérin, qui allait accepter l'achat et l'aide proposée, déclare sa résolution de répondre à l'appel d'une carrière de combattant dans les rangs de sa «race», où il sera agriculteur, savant et éducateur:

À mon insu, prenait forme chez moi une conception plus large du monde ambiant, le dessein d'un contact plus prolongé, d'une collaboration plus étroite et plus constante avec le terrien, avec ces groupements de rudes travailleurs d'un sol rebelle. La carrière s'ouvrait à moi dans un cadre terne, sévère, c'est vrai, mais où brillait, par instants, la lumière vacillante d'un phare lointain: l'appel du déshérité et gagne-denier aux favorisés d'une race fière de ses ancêtres et résolue à

préparer l'avenir des siens. Oui, à tout risque je combattrais à côté de mes frères, et je débrouillerais pour mon compte ce mystère de notre éducation sociale! (Gérin, 1948, p. 195)

Son arrivée dans les Cantons-de-l'Est l'y fait rencontrer des anglophones et des Canadiens français dont il détaille la multitude des provenances et des traits de personnalité. Il s'y retrouve, avec eux, dans un état d'inorganisation de la classe agricole et avec une industrie laitière encore vagissante qui le laisse à la merci du seul gros marchand du village. L'essor des transports à vapeur sur terre et sur mer permet cependant sa libération par «l'organisation d'une industrie laitière parfaitement outillée en vue de la production et de l'exportation sur les marchés universels de quantités indéfinies de fromage et de beurre», grâce au travail d'établissement de coopératives et de diffusion des meilleures méthodes de fabrication par un «groupe remarquable d'agronomes, de professeurs, de fonctionnaires, d'hommes politiques même» (Gérin, 1948, p. 209). C'est au début de cette scène, où la division du travail social sauve l'habitant, qu'Auguste Gérin entre dans le récit. Son frère le dépeint comme un petit blondin de la ville, instruit pour le commerce, puis spécialisé dans la laiterie et la fromagerie, qui de prime abord n'inspire aucune confiance aux habitants. Ces hommes de bon sens se ravisent toutefois et la réputation du cadet s'établit dans l'industrie parce qu'il leur fabrique un fromage de bonne texture et de conserve, qui devient recherché des exportateurs de Montréal, et parce qu'il apprend aux producteurs à traiter convenablement le lait pour avoir moins de déchets, de meilleurs produits et plus de revenus. La relation de la suite des succès d'Auguste dans l'industrie et le commerce illustre qu'un Canadien français d'esprit communautaire peut exercer son initiative personnelle en se dévouant à une coopérative, peut avoir du push pour son compte, peut soulager les cultivateurs de corvées par l'introduction de progrès techniques, peut exercer un rôle de patron agricole de manière effective, et peut enfin, avec d'autres, organiser le milieu à l'avantage de ses concitoyens.

Gérin termine son ouvrage en définissant le type de l'exploitant émancipé par la perte de certains traits de l'organisation sociale antérieure et l'adjonction de traits nouveaux dans des tamisages subis à travers une longue histoire collective qui libère les habitants d'entraves. Dans les hauts tributaires de la Saint-François, il est libéré du régime seigneurial et la dîme n'est plus pour lui qu'une contribution volontaire. Avec des éléments ethniques anglais disparates de la région, il a lutté contre la haine sectaire et a acquis le parlementarisme, des chambres électives et un exécutif responsable. Gérin ajoute à ces changements institutionnels le dépassement de deux obstacles psychologiques: la xénophobie, qui cède le pas à la tolérance chez les dirigeants des divers groupes; et l'atonie intellectuelle, renversée par le recours aux lumières de l'ordre intellectuel et moral. Enfin, dans les milieux plus complexes de la vie rurale, comme de la vie urbaine, il surajoute «deux autres tris de finissage» des exploitants qui consistent, pour le premier, en l'acquisition de «l'esprit avisé et calculateur » ainsi que de «la faculté d'application aux affaires », et pour le second, «au rabot du milieu social traditionnel communautaire » qui les rend « moins âpres au gain, plus larges et traitables dans les rapports ordinaires de la vie sociale» (Gérin, 1948, p. 221). Pour Gérin, n'est vraiment émancipé que l'exploitant progressiste qui a acquis la valeur sociale du type communautaire, sans quoi l'influence néfaste de la « nature » revêche et dure du particulariste peut le maintenir dans un état apparemment inférieur.

5. CONCLUSION

Dans l'avant-propos de sa brochure L'Essor des sciences sociales au Canada français publiée en 1964, Falardeau s'identifiait à Gérin et à d'autres prédécesseurs, depuis François-Xavier Garneau et Étienne Parent, en écrivant ceci: «Les spécialistes des sciences sociales de notre génération se substituent en quelque sorte à ceux qui, au cours de notre XIX^e siècle et jusqu'à une époque récente, ont assumé la responsabilité de définir et de canaliser le destin canadien-français. Il faut connaître ceux-ci pour comprendre ceux-là» (Falardeau, 1964, p. 11). Rocher qui, quant à lui, jugeait utopiques les propositions de réforme formulées par Gérin dans les années 1890, était par contre très élogieux pour le diagnostic du sociologue sur notre système d'éducation. Il en retenait notamment l'idée, toujours actuelle à une époque de spécialisation plus accentuée de la recherche sur l'éducation, «que nous touchons toujours une même réalité sous

des aspects différents et que l'on ne peut isoler l'enseignement des influences familiales et de ce que l'on appelle aujourd'hui la culture de la jeunesse» (Rocher, 1963, p. 307). L'un et l'autre ont représenté Gérin comme un sociologue digne d'être lu et enseigné, moyennant quelques retouches, comme de mettre des guillemets sur le mot «race», puis indiquer qu'il fallait plutôt dire groupe ethnique et confessionnel ou national. Il fallait aussi critiquer quelques lacunes méthodologiques de ses démonstrations et tourner l'attention des lecteurs vers les idées et les observations qui demeuraient les plus appropriables. Surtout, ne plus croire que la volonté affirmée chez Gérin de faire une science sociale fondée sur l'observation signifiait qu'elle soit moins pour lui une œuvre critique, de discernement de l'idéal, et d'éducation morale. Qui plus est, il fallait reconnaître un sociologue qui a appris à apercevoir les forces, les qualités et les potentiels des individus, des familles et des milieux de formation communautaire capables de s'approprier des biens spirituels venant de la formation particulariste, moyennant un travail d'éducation facilitateur, plutôt que de s'y assimiler, ou de tenter de survivre dans un repli à l'écart des étrangers, des villes et des «complications sociales» de la société industrielle.

Dans cet ouvrage qui s'intéresse à la pensée éducative de représentants d'une génération d'intellectuels québécois, il nous semble important de terminer cette étude en soulignant que Dieu et la Nature créée apparaissent aussi dans l'écriture de Gérin, et que cela n'est pas quantité négligeable pour l'interprétation de sa sociologie. La «race» dont il parle n'est pas pensée comme un groupe ethnique ni comme une réalité simplement biologique, pas plus que les familles d'une «race» ou d'une autre, leurs communautés et les nations prises pour objet d'observation et de réflexion sur l'éducation. Pour le dire comme Simard (2005) parlant de l'ethnisme des sciences humaines catholiques, dans l'appropriation symbolique du devenir des Canadiens français par des esprits qui n'ont pas choisi entre leur foi et la raison positiviste, le mot «race» est investi d'une charge de nature venant d'une pensée de la Création et de la science qui se passe de la séparation analytique de la nature et de la culture. L'Histoire dont parle Gérin, celle qui donne et transforme les traits corporels et spirituels nationaux des individus et de leurs formations sociales, est

en même temps le lieu de l'apprentissage de la vie au contact de l'expérience, le lieu de l'observation méthodique de types et de processus de sélection par tamisage dans des espaces géographiques, et le lieu de l'action du croyant qui se sent appelé à contribuer à l'accomplissement de la Providence. Partant d'une interprétation raciste des différences et des inégalités entre les groupes nationaux, Gérin a pensé, à travers le prisme de sa propre expérience de l'éducation, puis à travers celui de la sociologie des dissidents leplaysiens, à comment l'éducation peut produire des différenciations déterminées et contingentes entre les Canadiens français. Il a ensuite « découvert », au contact d'habitants exemplaires et de leur milieu, une force, insoupçonnée au départ, qui se communique dans la tradition de ces habitants indépendants et solidaires. La publication de sa genèse du type émancipé semble viser la canalisation de cette force de la «race» pour l'accomplissement d'heureuses adaptations, de l'ordre de celles observées dans les Cantons-de-l'Est, par l'action de lecteurs enrôlés dans ce qu'il représente comme une croisade. Dans la liberté d'action du croyant, décider du destin canadien-français «en fait» plutôt qu'«en droit», ce devait être pour Gérin débrouiller le mystère de notre éducation sociale en train de se résoudre dans la continuation du combat pour la survivance, sans se perdre dans l'imitation des autres et sans se détourner de leurs lumières scientifiques, techniques et morales.

Le comprendre aide à se comprendre en prenant acte de la distance parcourue et de la parenté entre son expérience de la libération par l'éducation et celle de notre époque, plus individualiste et émancipée d'une conscience eschatologique. Cette expérience n'est pas moins vécue aujourd'hui entre, d'un côté, les dynamiques complexes des familles, des écoles et des milieux d'où viennent les jeunes et, de l'autre, un avenir auquel ils se destinent, incertain, qu'il faut encore concevoir avec réalisme et s'efforcer de réaliser sans attendre qu'il advienne. Relire Gérin rappelle que ce qui précède l'expérience scolaire et ce qui la suit en des temps et lieux déterminés doivent absolument être considérés comme des objets d'observation et d'idéation dans une sociologie qui vise à apprécier et à améliorer la justice d'un système d'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Carrier, H. (1960). Le sociologue canadien Léon Gérin, 1863-1951: sa vie, son œuvre, ses méthodes de recherche. Montréal, Québec: Éditions Bellarmin.
- Falardeau, J.-C. (1960). Léon Gérin: une introduction à la lecture de son œuvre. *Recherches sociographiques, 1*(2), p. 123-160.
- Falardeau, J.-C. (1963). Le sens de l'œuvre sociologique de Léon Gérin. *Recherches sociogra*phiques, 4(3), p. 265-289.
- Falardeau, J.-C. (1964). L'essor des sciences sociales au Canada français. Québec; Québec: Ministère des affaires culturelles.
- Gagné, G., et Warren, J.-P. (2003). Sociologie et valeurs: Quatorze penseurs québécois du XX^e siècle. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Gagnon, N. (2004). Des lignes de force à reconstituer dans notre tradition intellectuelle. Jean-Philippe Warren. L'engagement sociologique. La tradition sociologique du Québec francophone, (1886-1955). Boréal, 2003. Mens: Revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française, 4(2), p. 321.
- Gérin, L. (1901). Notre mouvement intellectuel. *Mémoires de la Société Royale du Canada*, *VII*(I), p. 145-172.
- Gérin, L. (1909). Deux familles rurales de la rive sud du Saint-Laurent: les débuts de la complication sociale dans un milieu canadien-français. *Mémoires de la Société Royale du Canada, II*(I), p. 25-66.
- Gérin, L. (1948). Le type économique et social des Canadiens: milieux agricoles de tradition française (2° éd.). Montréal, Québec: Fides.
- Gérin, L. (1968). L'habitant de Saint-Justin. Dans J.-C. Falardeau et P. Garigue (dir.), *Léon Gérin et l'habitant de Saint-Justin* (p. 49-128). Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Gérin, L. (1971). La famille canadienne-française, sa force, ses faiblesses: Le paysan de Saint-Irénée, hier et aujourd'hui. Dans M. Rioux et Y. Martin (dir.), *La société canadienne-française* (p. 45-67). Montréal, Québec: Hurtubise HMH.
- Gérin, L. (2003). La vulgarisation de la science sociale chez les Canadiens français. Dans G. Gagné et J.-P. Warren (dir.), *Sociologie et valeurs: Quatorze penseurs québécois du XX*^e siècle (p. 55-76). Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Gérin-Lajoie, A. (2008). Jean Rivard, le défricheur, suivi de Jean Rivard, économiste. Montréal, Québec: Boréal.
- Ottavi, D. (2008). Henri de Tourville et l'éducation particulariste. *Le Télémaque*, 1(33), p. 75-82.
- Parent, F. (2018). Léon Gérin, devenir sociologue dans un monde en transition. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Parent, F., et Gérin, L. (2014). Journal de voyage (1893) par Léon Gérin Observations de sociologie comparative dans l'Ouest canadien. *Recherches sociographiques*, 55(2), p. 307.

- Rocher, G. (1963). La sociologie de l'éducation dans l'œuvre de Léon Gérin. *Recherches sociographiques*, 4(3), p. 291-312.
- Simard, J.-J. (2005). L'éclosion: de l'ethnie-cité canadienne-française à la société québécoise. Sillery, Québec: Septentrion.
- Warren, J.-P. (2003). L'engagement sociologique : la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955. Montréal, Québec : Boréal.

CHAPITRE 4

Godfroy Langlois: Don Quichotte de la politique d'éducation

Patrice Dutil, Université Ryerson¹

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente le journaliste et politicien Godfroy Langlois (1866-1928) comme un des plus grands promoteurs de la réforme éducative au Québec au tournant du XX^e siècle. En privilégiant un regard sur la contribution intellectuelle de Langlois durant ses années à la direction du grand quotidien libéral *Le Canada* de 1903 à 1909, ce texte relève les grands thèmes choisis par Langlois, allant de grands enjeux structurels jusqu'à des thèmes d'un ordre plus administratif. La croisade de Langlois contre les penseurs dits «clérico-nationalistes» et conservateurs, autant dans son journal qu'à la législature de Québec, y est aussi présentée. L'approche et la substance de la pensée de Langlois, son insistance sur l'idée que le Québec se doit d'impliquer l'État ainsi que le peuple dans l'engrenage de réforme, voilà qui est unique dans l'histoire de l'éducation au Québec.

MOTS-CLÉS

Godfroy Langlois; parlementaire; journaliste; étatisme; démocratie.

L'auteur tient à exprimer sa gratitude envers madame Amina Dirie pour ses précieux efforts de recherche.

« Ma destinée, de qui je n'espère jamais aucun bien, a réglé, d'accord avec le ciel, que, puisque je demande l'impossible, le possible même me sera refusé. » Miguel de Cervantès, *Don Quichotte de la Mancha* (1605-1615)

« En général, on ne demande de conseils, disait-il, que pour ne pas les suivre; ou, si on les a suivis, que pour avoir quelqu'un à qui l'on puisse faire le reproche de les avoir donnés. »

- Alexandre Dumas, Les Trois Mousquetaires (1844)

1. INTRODUCTION

Le plus scintillant ténor en faveur de la réforme de l'éducation au Québec durant la belle époque fut sans aucun doute Godfroy Langlois (1866-1928). Journaliste et politicien, il figure au premier rang des intellectuels qui ont fait croisade pour améliorer la gouvernance, l'infrastructure et la politique d'éducation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Le style de Langlois était tout à fait original. Manieur de paroles et d'arguments fougueux et sans merci pour ses adversaires, il proclamait les besoins de formation des classes « industrielles » ou ouvrières en y mêlant des besoins nationaux de fierté et de réussite. Il mènera ses campagnes parfois seul, à la Don Quichotte, durant 25 ans avec un aplomb inimitable: passionné, batailleur, même baveux.

L'évolution de la pensée de Godfroy Langlois ayant déjà fait l'objet d'études (Dutil, 1988; 1993; 1995a; 1995b), ce chapitre porte une attention particulière et originale à son œuvre à l'époque où il était au plus fort de sa carrière en tant que dirigeant du plus grand journal libéral francophone au Québec, *Le Canada*, soit de 1903 à 1909. Au point de vue de la méthode, ce texte s'attarde surtout sur

les éditoriaux de Langlois afin de suivre sa pensée sur l'éducation². Puisque Langlois est élu député libéral pour la circonscription de Saint-Louis (Montréal) au parlement de Québec en 1904 et réélu deux fois, et que son nom s'affirme donc encore plus fortement dans les annales de la réforme de l'éducation dans cette période, son rôle législatif sera aussi scruté.

Langlois puise ses inspirations dans le progressisme des Américains, des Anglais³, mais surtout chez les radicaux de la troisième république en France⁴. Dans sa ligne de pensée, la réforme de l'éducation – une réforme qui ferait une place au pouvoir laïc du gouvernement provincial - était essentielle à l'épanouissement de l'homme, de la femme, et de la nation canadienne-française dans sa lutte de survivance. Elle se formait sur deux grands axes. D'abord, sur le plan de la structure, tout était selon lui à refaire, allant de la formation des enseignants à la structure des commissions scolaires. La gouvernance du système devait être refondue afin de donner plus de pouvoir aux électeurs (et moins à l'Église). Dans un deuxième temps, Langlois ne s'empêchait pas d'exploiter toutes les colonnes du Canada pour commenter la substance même de l'éducation au Québec : le curriculum des écoles à tous les niveaux. L'école primaire se devait d'améliorer les études de la langue française, de l'arithmétique et de la géométrie; les collèges étaient médiocres et l'enseignement des jeunes au post-secondaire était inadéquat pour une société dont le devoir était de devenir « moderne⁵ ». Langlois adhérait bien aux grands courants de pensée libérale du Québec de l'époque (Ryan, 1966; Heintzman, 1977; Linteau, Durocher, Robert, 1979; Roy, 1988), mais son approche se distinguait par sa volonté de voir l'État

Les éditoriaux de l'époque ne sont pas signés, mais ils sont du style inimitable de Langlois durant toute la période scrutée pour cette étude. À noter que les éditoriaux figurent dans la première colonne de la page 4 de chaque numéro.

^{3.} Il approuve avec enthousiasme les réformes sociales du gouvernement Asquith en Grande-Bretagne. «Réformes sociales », *Le Canada*, éditorial du 1^{er} septembre 1909; «Le crédo du libéralisme », *Le Canada*, éditorial du 4 août 1909; «Une grande réforme », *Le Canada*, éditorial du 16 mars 1909.

^{4. «}Le Libéralisme devant la raison», *Le Canada*, 17 août 1907; voir Dutil, 1995b, chapitre 9 en particulier.

^{5. «}Les futurs élèves de l'École Technique», *Le Canada*, éditorial du 15 octobre 1909.

s'ingérer dans plusieurs domaines ainsi que par son désir de voir le peuple s'emparer de ses instruments démocratiques afin de réaliser les grandes réformes qu'il jugeait nécessaires.

Au moment de son installation à la direction du Canada, Langlois figurait depuis longtemps comme le chef des « radicaux » du parti libéral. Né à Saint-Scholastique, il avait trempé dans les eaux du village rebelle des années 1830 dès sa tendre enfance. Il fait ses études au Collège Sainte-Thérèse puis au Collège Saint-Laurent avant de tenter des études en droit au campus montréalais de l'Université Laval. Dévoré d'ambition pour une carrière dans le journalisme, il laisse tomber ses études. Il n'a pas 23 ans qu'il est engagé par Honoré Beaugrand comme collaborateur à La Patrie. Il lance son premier journal, Le Clairon, en 1889, mais celui-ci ne fera pas long feu. Il fonde L'Écho des Deux-Montagnes en 1890, hebdomadaire de région qui affirme haut et fort que la réforme de l'éducation au Québec est aussi urgente qu'elle est nécessaire. Le jeune directeur ne manque pas de front et n'hésite pas à pointer du doigt les évêques et les curés qui s'opposent à son opinion que l'éducation au Québec doit être gratuite et obligatoire. Il déclare même qu'elle doit être laïque - il propose en toutes lettres le programme radical de réformes scolaires de 1881-1882 pilotées par Jules Ferry en France. Son journal est mis à l'index par l'Église, mais il ne bronche pas; l'hebdomadaire est rebaptisé *La Liberté* quelques semaines plus tard et conserve le même format (Dutil, 1995b).

Le jeune Langlois mène une double vie. Il travaille à *La Patrie* tout en s'occupant de son petit hebdomadaire local. Comme il est reconnu pour son flair administratif autant que pour sa plume vigoureuse, on lui confie le redressement du journal *Le Monde* à Montréal en 1893; à peine 18 mois plus tard, il répondra à l'appel de son vieux chef Beaugrand de revenir à *La Patrie* pour en assumer la direction. Il restera en poste jusqu'au moment où la famille Tarte, devenue propriétaire du journal en 1896, décide de rompre avec le Parti libéral, soit en 1902. Même si on redoute son radicalisme, c'est à lui que l'on confie le nouvel organe libéral à Montréal, *Le Canada* (Dutil, 1995b).

Le Canada parait pour la première fois en début avril 1903. C'est l'organe de l'establishment libéral, sans aucun doute. Le programme annoncé dans le premier éditorial plaide une ferme loyauté à Laurier et au parti, couvrant le gouvernement libéral à Ottawa de compliments et d'indulgences. Si Langlois affirme que «les traditions du parti libéral que nous représentons protestent contre toute idée d'asservissement», il signale que le parti «n'est pas un troupeau de moutons qui tous passent par ou le premier a sauté; c'est une réunion d'esprits intelligents et libres, marchant à la réalisation d'un idéal commun par l'action commune de forces quelquefois divergentes en apparence⁶». L'éditorial est muet envers le gouvernement libéral dirigé à Québec par Simon-Napoléon Parent.

Le contexte dans lequel est né *Le Canada* mérite une attention particulière. Les partisans de la réforme éducative sont doublement frustrés par le fait que la tentative de remettre sur pied un ministère de l'Éducation par le gouvernement Marchand avait été défaite au début de 1898 dans le conseil législatif et par l'échec de la Ligue de l'enseignement, une initiative de Langlois (il en est vice-président ainsi que secrétaire et rédige son programme) et on le reconnaît bien dans les cercles de la franc-maçonnerie comme une des âmes dirigeantes du mouvement depuis 1896 (Heap, 1982; Le Moine, 1991; Dutil, 1995b).

Enfin, les débuts du *Canada* coïncident aussi avec la parution d'*Honneur à la Province de Québec! Mémorial sur l'éducation au Canada*, ouvrage de 113 pages bien aérées, signé par Charles-Joseph Magnan, professeur titulaire à l'École normale Laval et gendre de Jules-Paul Tardivel, archi-nationaliste conservateur et fondateur/directeur de l'hebdomadaire *La Vérité* qui s'était donné mission de dénoncer les francs-maçons (et Langlois) comme les pires ennemis de la nation (Dufort, 2003). La préface est signée par Thomas Chapais, historien et architecte de la défaite au Conseil législatif du projet de loi présenté pour remettre sur pied un ministère de l'Éducation. Celui-ci déclare que «la province de Québec est périodiquement attaquée par une certaine classe d'écrivains qui semble ne pouvoir

^{6. «}Notre Programme», Le Canada, éditorial du 4 avril 1903.

lui pardonner d'être catholique et française» (Chapais, 1903, p. vi) et propose la lecture de ce livre afin de mieux connaître les francs succès de l'éducation dans la province. Magnan lui-même recommande la lecture de son œuvre pour conserver « la fierté nationale qui caractérisait leurs ancêtres» et pour convaincre ceux qui en doutent que le Canada français, « au lieu d'être la honte de la Confédération, en est la gloire la plus pure» (Magnan, 1903, p. x). Le livre passe en revue les dépenses de la province en matière d'éducation primaire et secondaire depuis 1891, vante « en hommage » la qualité du personnel enseignant dans la province, jette une lumière particulière sur les succès du bureau central des examinateurs catholiques et raconte « le triomphe » des récentes améliorations apportées au système.

Le livre fait bondir Langlois de rage. Il y voit tous les défauts réunis: non seulement le livre cache les pires aspects de l'administration de l'éducation au Québec, mais il la défend en plus au nom de la patrie:

Nous ne pouvons nous empêcher de reprocher à M. Magnan d'avoir fait, avec tant d'autres, le métier d'endormeur dans notre province, écrit-il. Chaque fois qu'un publiciste, qu'un orateur, qu'un citoyen a demandé des améliorations légitimes dans notre organisation scolaire, on a toujours entendu la même voix crier que nous avions les meilleures écoles et que ceux qui demandaient des réformes étaient des ennemis de l'ordre établi. C'est cette tactique malheureuse qui a provoqué toutes sortes de préjugés, qui a arrêté le progrès, mais qui a aussi permis à certaines personnes de se tenir bien en cour⁷.

Pas surprenant que *Le Canada* portera constamment une attention sur le dossier de l'éducation. Langlois explique sa pensée devant des journalistes, lors d'un banquet, en écorchant Magnan:

La patrie canadienne doit prendre tout notre cœur et tout notre esprit. Il faut l'aimer autrement que par des élans éphémères et artificiels de saint-jean-baptisme qui nous font imaginer que nous sommes le peuple le plus grand et le plus libre de la terre. Cet optimisme et ces accès de vanité ont jusqu'ici arrêté trop souvent notre course vers l'avenir. Nous ne sommes pas le peuple le plus grand, croyez-moi, nos écoles sont encore trop modestes et insuffisantes, notre instruction

^{7. «}L'instruction publique», Le Canada, éditorial du 29 mai 1905.

publique a été trop négligée, notre évaluation est trop timide et notre mentalité encore trop incertaine⁸.

Le Canada donnera un espace pour légitimiser la demande articulée par une portion de l'élite commerciale en faveur de la réforme éducative (Roy, 1991). Langlois est en guerre contre la droite réactionnaire et clérico-nationaliste (Monière, 1977). Il s'attaque avec acharnement aux conservateurs, les «éteignoirs» au dire de Langlois. Il dénonce leur campagne contre l'enseignement technique durant la campagne électorale de 19089. Une réponse au discours du trône d'Henri Bourassa et d'Armand Lavergne est classée «comique de présomption» et «ridicule d'arrogance.» Bourassa est «ignorant et éteignoir¹⁰». «Lire, écrire et compter, voilà tout ce que M. Bourassa désire voir apprendre aux enfants du cultivateur», se moquera Langlois¹¹. Il s'attaque à la feuille conservatrice L'Événement: «Ont-ils tant peur que cela de la lumière¹²?» Encore en 1908, il répond aux attaques de *La Presse*, dont la mauvaise foi « crève les yeux » : « la "Presse" ne croit pas au livre ni à l'école pour élever le niveau, moral et intellectuel de la race française au Canada. Elle préfère s'en rapporter à l'éclat barnumesque des processions de sacs de sel et des distingués concours de brouette pour agrandir le nom canadien-français au dedans et au dehors¹³.»

Chaque numéro du *Canada* semble porter une attention au dossier de l'éducation dans le sens le plus large. Il est passionné par le sujet de la bibliothèque publique, par exemple. À peine deux semaines après le lancement du journal, le premier éditorial sur la question de la bibliothèque publique s'en prend aux édiles et au gouvernement provincial pour son piétinement sur cette question

^{8. «}Le Banquet des journalistes», Le Canada, 9 décembre 1903.

^{9. «}L'instruction technique et la critique nationaliste», *Le Canada*, éditorial du 10 mars 1909.

^{10. «}Ignorants et Éteignoirs», Le Canada, éditorial du 27 mai 1908.

^{11. «}Les idées de M. Bourassa en matière d'éducation», *Le Canada*, éditorial du 3 juin 1908

^{12. «}A-t-on peur de la lumière? L'Événement et ses statistiques», Le Canada, éditorial du 15 août 1906.

^{13. «}L'instruction publique: sacs de sel et brouette», *Le Canada*, éditorial du 9 mars 1908.

que Langlois considère comme essentielle¹⁴. La fondation Carnegie offrait à l'époque des dons aux villes nord-américaines pour soutenir la construction de bibliothèques municipales. Toronto venait de recevoir 300 000 \$ tandis que Montréal, dont la population était plus nombreuse, n'avait fait la demande que pour 150 000 \$. L'argent étant offert par Carnegie, le conseil municipal hésitait à l'accepter parce que le Conseil législatif à Québec s'était prononcé contre la construction¹⁵. La une du lendemain proclame en grosses lettres «Le projet de Bibliothèque publique assassiné» et étale les noms des 18 échevins qui ont voté l'abandon du projet ainsi que ceux des 14 qui l'ont appuyé. Langlois lance un défi à ses lecteurs: «Citoyens de Montréal: Gravez dans vos mémoires ces deux listes et organisez-vous pour venger la cause du Progrès et de l'Éducation au jour du scrutin¹⁶. »

Langlois est évidemment frustré par le gouvernement Parent à Québec et prendra les choses en main en l'attaquant durant la campagne électorale de novembre 1904. Il se pose comme candidat libéral dans le comté de Saint-Louis à Montréal à la toute dernière minute, contestant le «choisi» du premier ministre lui-même, et remportera la victoire. Quelques mois plus tard, il fait alliance avec Lomer Gouin pour renverser le gouvernement (Dutil, 1988). Le 18 mai 1905, Langlois prononça son premier discours important à l'Assemblée, proposant un ensemble de réformes scolaires. Il critique durement l'administration de l'instruction publique dans la province et il accuse ouvertement son surintendant de falsifier les rapports sur l'état des écoles afin de dissimuler des faits embarrassants¹⁷. Il réclame aussi la création de plus d'écoles normales pour la formation des enseignants et l'abolition du Bureau central de l'examinateur, l'organisme qui accorde les certificats d'enseignement. Selon Langlois, cet organisme remet ses certificats à des personnes fort mal formées à l'enseignement. Il traite la licence octroyée par le

^{14. «}Une séance mouvementée», Le Canada, 28 avril 1903, p. 5.

^{15. «}La bibliothèque publique», Le Canada, éditorial du 4 mai 1903.

La une du Canada, 5 mai 1903; voir aussi «La bibliothèque Carnegie a vécu», Le Canada, 5 mai 1903, p. 5.

^{17. «}Législature provinciale », La Presse, 19 mai 1905.

Bureau des Examinateurs pour les enseignants de « brevet de pacotille¹⁸ » et insiste pour que tous ceux qui sont préposés à la formation des jeunes soient diplômés d'une école normale. Seules les écoles normales devraient avoir le droit de le faire. « Et pour demander cette réforme il n'est besoin, quoiqu'on dise, d'être ni révolutionnaire ni francs-maçons. Il suffit de vouloir sincèrement le bien de la province et le progrès de notre éducation populaire, qui en est la condition essentielle¹⁹ ». Il déclare le Bureau central de l'examinateur « la plaie de notre système d'enseignement²⁰ ».

Le premier ministre Gouin reconnaît l'importance de la question éducative. « D'abord l'éducation, déclara-t-il à Montréal en décembre 1905, encore l'éducation et toujours l'éducation.» Il indique cependant aussi que son intention est « d'améliorer et fortifier, sans détruire ni révolutionner²¹ ». Reprenant les mêmes formules devant une assemblée politique, le 9 décembre 1905, Langlois raviva le débat en réclamant la création d'une commission royale pour examiner le système d'éducation québécois. « Il ne faut pas révolutionner, déclare Langlois en empruntant la formule de Gouin, mais il faut arriver à un système meilleur que celui qui existe²². » Il s'adapte fort bien à la vie politique au point de dominer les sessions de 1905 et 1906 avec ses demandes et ses sarcasmes incessants, et ses nombreuses motions. Traçons maintenant les lignes prioritaires de la pensée de Langlois en matière d'éducation telles qu'elles se reflètent dans Le Canada.

2. L'ÉDUCATION OBLIGATOIRE AINSI QUE L'UNIFORMITÉ ET LA GRATUITÉ DES LIVRES

Ces deux questions constituent les pierres angulaires du programme de Langlois. Il insiste pour que la fréquentation de l'école soit obligatoire pour tous les jeunes de la province. En 1906, il remarque en

^{18. «}Les Écoles Normales», Le Canada, 7 avril 1904: «Pour les institutrices», Le Canada, 13 avril 1904.

^{19. «}Le bureau central», Le Canada, éditorial du 28 octobre 1905.

^{20. «}Le Bureau Central des Examinateurs», Le Canada, éditorial du 20 août 1908.

^{21. «}Le discours de M. Gouin», Le Canada, éditorial du 12 décembre 1905.

^{22. «}Au Club Papineau», La Presse, 9 décembre 1905.

éditorial que 300 000 enfants au Québec ne fréquentent pas l'école²³ et le journal ne cessera de faire l'éloge des gouvernements (tels que les provinces voisines, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick) qui s'engagent à faire l'instruction publique obligatoire²⁴.

Langlois est obsédé par la question des livres. Selon lui, ils ne sont pas de qualité suffisante, ils sont trop dispendieux et sont trop souvent changés sans justification. Il demande que l'État en assume les coûts afin de venir en aide aux désavantagés. En éditorial, il s'attaque à un certain abbé Baillargé qui aurait défendu la thèse dans le journal La Patrie que la question de l'uniformité des livres n'était guère importante et n'intéressait personne. «Les pères de famille sont ceux qui sont le plus immédiatement intéressés, rétorqua Langlois, car plus leurs enfants sont nombreux, plus lourd est le fardeau de leur instruction.» Il affirme qu'il ne s'agit pas d'une question religieuse, mais bien administrative, soulignant que ce serait le Conseil de l'instruction publique qui ferait le choix des livres²⁵. « Nous payons les livres de classe beaucoup trop cher dans la province de Québec, écrit-il, et ce fardeau est d'autant plus onéreux qu'il pèse dans la plus grande majorité des cas sur les familles pauvres²⁶. » Il presse ses lecteurs de faire des représentations devant les commissions scolaires pour faire réduire le prix des livres pour les écoliers²⁷. Ne se limitant pas aux questions de livres, mais à tout ce qui anime la classe d'école, Langlois consacre un éditorial aux cartes murales dans les salles de classe. Il réclame qu'on s'y attarde et que les enseignants en tirent profit, puisque ces «leçons de choses en tableaux » sont utiles et que ce système «a été jugé si pratique partout où il a été suivi²⁸ ». Pour Langlois, l'école ne fait pas suffisamment pour améliorer l'atout le plus définisseur de son peuple: la langue française. Langlois qualifie cette lacune « d'un de nos plus graves défauts nationaux ». Il enchaine :

^{23. «}La Fréquentation Scolaire», Le Canada, éditorial du 29 mars 1906.

 [«]L'instruction obligatoire au Nouveau-Brunswick», Le Canada, éditorial du 13 février 1906.

^{25. «}L'uniformité des livres», Le Canada, éditorial du 2 mai 1906.

^{26. «}Le prix des livres», Le Canada, éditorial du 20 août 1909.

^{27. «}L'enquête sur les commissions scolaires», *Le Canada*, éditorial du 15 décembre 1909.

^{28. «}L'enseignement par tableaux», Le Canada, éditorial du 13 décembre 1909.

Ce qui a donné lieu trop souvent à des observations peu flatteuses sur la langue dont nous nous servons et qui a pu faire dire que les Canadiens-français parlent un 'patois' français, dit-il, et qu'on s'efforce d'abord, à apprendre à parler correctement le français à l'école, et ensuite de continuer à le parler correctement (non pas un ramassis de barbarismes, d'anglicismes, qui, de la rue, passerait dans nos journaux — on s'en plaint déjà²⁹.

3. SALAIRES DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES

Langlois revient sans cesse sur la question des maîtres d'école et, en particulier, sur les salaires des institutrices. Un éditorial paru en juin 1905 rappelle que les salaires payés aux institutrices sont passablement plus bas au Québec que dans le reste du Canada, aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. En 1906, la moyenne était de 117 \$; un dollar de moins qu'en 1905³⁰. Langlois s'en prend à Charles Magnan, mais anticipe la critique. «Le Canada fait son devoir en mettant ces faits et ces chiffres devant l'opinion publique. Il n'attaque ni notre système d'enseignement ni le conseil qui en a la direction. Il se contente par ses tableaux, de faire appel à l'orgueil national et à l'énergie d'une population qui a foi en de plus grandes destinées³¹.» Quelques mois plus tard, parlant de la situation des enseignantes, il déclare: «nous ne nous lasserons pas de le répéter. Il faut – il faut absolument – améliorer notre système d'éducation. Et pour cela il faut d'abord qu'on se réveille³².»

Le Canada rapporte que, d'après le rapport annuel du Surintendant de l'instruction publique, les instituteurs qui œuvrent dans les écoles élémentaires catholiques du Québec gagnent 230 \$ par année, et que les institutrices touchent 113 \$. Il signale aussi que,

 [«]La langue parlée: Parlons correctement dans l'intimité, aussi bien qu'en public»,
 Le Canada, éditorial du 3 janvier 1907.

^{30. «}Instruction publique: Des chiffres alarmants», *Le Canada*, éditorial du 13 août 1906

^{31. «}Nos institutrices: Un appel à l'amour propre national», *Le Canada*, éditorial du 2 juin 1905.

^{32. «}Instruction publique: À propos du Congrès de Nicolet», *Le Canada*, éditorial du 25 août 1905.

dans le système protestant, les femmes gagnent 154 \$ et les hommes touchent 415 \$. Langlois s'insurge. «La province de Québec – la portion française de la province pour être plus exact – est le seul pays au monde où le corps enseignant est tenu dans une situation aussi précaire, aussi humiliante³³. »

4. L'INSPECTION DES ÉCOLES

Dès 1904, Langlois exprime la demande que plus d'efforts soient consacrés à rendre les écoles à l'épreuve du feu. « Nous avons le devoir de faire autant que Toronto, dont la commission vient de voter 30 000 \$ pour l'amélioration des édifices scolaires, et voici quelles sont ces améliorations: un plus grand nombre de sorties, des escaliers plus nombreux et plus larges, une cloche d'alarme, etc.³⁴ » C'est ainsi que *Le Canada* met en lumière un rapport du Dr J.-E. Laberge qui rapportait que sur les 43 241 enfants soumis à l'inspection des médecins, près de la moitié avaient été diagnostiqués de maladies requérant des soins médicaux. Des 124 écoles à Montréal, 93 n'avaient pas suffisamment de ventilation et 15 n'en avaient pas du tout³⁵. Pour Langlois, il s'agissait d'une « cause nationale ». En 1905, un éditorial dévoile que plus de 1 300 écoles devraient être condamnées comme étant insalubres³⁶.

Nous affirmons sans craindre la moindre contradiction, que l'inspection des écoles est à peu près nulle, que nos inspecteurs ne font virtuellement que recueillir des statistiques, et remplir à l'usage du département de l'instruction publique, qui n'en prend connaissance qu'après l'année scolaire, des formules de rapports et des tableaux disant le nombre des élèves, le salaire des instituteurs, l'état du

^{33. «}L'instruction publique» Le Canada, éditorial du 6 avril 1904.

^{34. «}Lettre parlementaire», Le Canada, 6 avril 1904.

^{35. «}Lamentable: La moitié de la population scolaire à Montréal est malade», Le Canada, éditorial du 12 novembre 1906. Voir aussi «L'inspection médicale: L'expérience en démontre déjà les effets», Le Canada, éditorial du 5 octobre 1906; «L'inspection médicale: Et les écoles de Montréal», Le Canada, éditorial du 6 juillet 1908.

^{36. «}Instruction publique: problèmes à étudier et à résoudre etc.», *Le Canada*, éditorial du 19 juillet 1905.

mobilier, etc. Il faudrait une réforme complète et vigoureuse dans notre service d'inspection scolaire³⁷.

Il s'agit selon lui d'un travail incompétent qui laisse en fonction des enseignants incompétents et qui cache, dans ses rapports, les réalités d'un système carrément pourri³⁸. Une meilleure ventilation des écoles s'impose: Langlois juge qu'elle est essentielle et invoque les réglementations adoptées par les États suivants: Massachusetts, New York, Pennsylvanie, Illinois. Le Québec a su adopter de telles règles, mais elles ne sont pas appliquées. «À qui la faute? demande Langlois. À la parcimonie des commissions scolaires, à la négligence de ceux qui ont la responsabilité de la surveillance de ces constructions, sans doute. » Citant de nombreux rapports d'inspecteurs d'écoles, il déclare en 1909 à l'Assemblée législative que 1 974 des 8 604 salles de classe de la province sont mal ventilées³⁹.

5. LA DÉMOCRATIE EN ÉDUCATION

Langlois n'a pas la langue dans sa poche, particulièrement quand le sujet porte sur les commissions scolaires. En éditorial la veille de la Saint-Jean-Baptiste de 1903, il s'adresse encore aux électeurs, les priant de se rendre aux urnes en début juillet pour élire des candidats progressistes: «secouez votre torpeur, car aux commissaires vous confiez indirectement l'avenir de vos enfants, le soin de les préparer aux luttes de la vie⁴⁰». «Il nous faut à tout prix, dit-il, donner une instruction plus forte, plus pratique, plus moderne aux jeunes gens [...]. Rivalisons avec nos amis et citoyens de langue anglaise, de force, d'énergies, de poussées vers l'avancement intellectuel des masses, vers le développement moral et matériel du pays et organisons en commun la marche du Canada vers l'avenir⁴¹.»

^{37. «}L'Inspection scolaire: Les écoles de Toronto», *Le Canada*, éditorial du 9 décembre 1908; voir aussi «L'inspection médicale des écoles en Angleterre», *Le Canada*, éditorial du 3 janvier 1908.

^{38.} Voir la lettre d'un « H. Ancien Instituteur » (sans aucun doute Langlois lui-même), «L'inspection des écoles », *Le Canada*, 16 mai 1904.

^{39. «}La ventilation des écoles», Le Canada, éditorial du 10 décembre 1909.

^{40. «}Les commissions scolaires» Le Canada, éditorial du 23 juin 1903.

^{41.} Le Canada, éditorial du 4 Septembre 1904.

Langlois dépose un projet de loi le 6 mars 1906 pour faire élire les membres de la commission scolaire de Montréal. Le gouvernement refuse de l'appuyer. Langlois est convaincu que le dossier de l'éducation n'avancera pas si les citoyens refusent de s'y engager. « Nous n'avons jamais pu nous expliquer par quelle aberration mentale nos compatriotes attachent une plus grande importance aux délibérations des conseils municipaux qu'à celles de la Commission scolaire, dit-il en 1904⁴². » Saluant les efforts des anglophones, il pose la question:

Les Canadiens-français ne devraient-ils pas, eux aussi, entreprendre une croisade pour secouer l'apathie populaire, pour éveiller l'attention des pères de famille et préparer, par des bonnes écoles et une forte instruction primaire, de meilleures destinées et un plus large avenir à notre race dans la Confédération. Ne nous payons pas que de mots et de discours platoniques! Les actes valent mieux⁴³.

En éditorial, il plaide pour que le taux de taxes que paient les catholiques soit augmenté afin d'atteindre une égalité avec celui du système protestant, au lieu de se fier aux augmentations des honoraires des instituteurs et institutrices qui sont payés par les familles des élèves⁴⁴.

6. LE POST-SECONDAIRE: LES HAUTES ÉTUDES COMMERCIALES ET L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Langlois aime beaucoup porter l'attention sur les progrès faits aux États-Unis et « chez les Canadiens de langue anglaise » sur l'enseignement technique. Il flatte le gouvernement Gouin pour des initiatives, malgré « les entraves que cherchent à susciter les éteignoirs de l'école nationaliste⁴⁵ ». En éditorial, il laisse entendre que le gouvernement Gouin ressent le besoin de créer une école « commerciale » au Québec, en cette fin de décembre 1906, parce que ces facultés aux États-Unis,

^{42.} G.E.M. «Autour de l'École», Le Canada, 7 juin 1904.

^{43. «}Relevons l'école», Le Canada, éditorial, 30 juillet 1906.

^{44. «}Les taxes des écoles à Montréal», Le Canada, éditorial, Le Canada, 11 mai 1904.

^{45. «}L'enseignement technique», Le Canada, éditorial du 17 novembre 1909.

en Angleterre et en Allemagne en sont un succès⁴⁶. Il demande aussi que les membres des milieux d'affaires contribuent financièrement pour assurer le succès d'une telle école⁴⁷.

L'École technique de Montréal est fondée en décembre 1906, grâce à l'initiative du gouvernement Gouin, mais Langlois n'est pas tout à fait satisfait. «Il nous reste à demander à l'Association des Manufacturiers Canadiens si elle a l'intention de faire quelque chose pour une institution dont ses membres seront les premiers à bénéficier⁴⁸. » À son avis, Montréal ne fait aucune dépense pour «l'instruction pratique » de ses classes industrielles. Il fait des comparaisons avec Toronto ainsi qu'avec les villes américaines, qui semblent investir des sommes importantes pour la construction et l'entretien de bonnes écoles. «Jusqu'à quand la ville de Montréal restera-t-elle dans cette infériorité relative? » lance-t-il⁴⁹.

Il louange le gouvernement Gouin en matière d'enseignement post-secondaire et en dresse le bilan dans un éditorial du 5 novembre 1909 à l'occasion d'élections partielles dans deux comtés. Il signale entre autres la fondation d'écoles normales, de l'École polytechnique, des Hautes Études commerciales, l'augmentation du budget alloué à l'instruction publique, les augmentations de salaires pour les instituteurs et institutrices, ainsi que pour les inspecteurs d'école et l'organisation de conférences pédagogiques⁵⁰. Pour lui, ce sont

^{46. «}Les Hautes Études Commerciales: Les facultés de commerce aux États-Unis et en Angleterre», Le Canada, éditorial, 29 décembre 1906. Voir aussi «Les Hautes Études Commerciales: Les projets commencent à se dessiner» Le Canada, éditorial du 27 décembre 1906

^{47. «}Hautes Études Commerciales», Le Canada, éditorial du 11 septembre 1906; «Les Hautes Études Commerciales», Le Canada, éditorial du 3 décembre 1906; «La Chambre de Commerce et la création d'une école de Hautes Études Commerciales», Le Canada, éditorial du 9 octobre 1906.

^{48. «}L'École Technique», Le Canada, éditorial du 14 décembre 1906.

^{49. «} Que fait Montréal pour l'enseignement technique », *Le Canada*, éditorial du 4 décembre 1903.

^{50. «}Sir Lomer Gouin et l'instruction publique», *Le Canada*, éditorial du 5 novembre 1909; voir aussi «Le gouvernement Gouin et l'instruction publique», *Le Canada*, éditorial du 8 septembre 1909; «Un Banquet à Sir Lomer Gouin», *Le Canada*, éditorial du 17 mai 1909; «La session de la législature», *Le Canada*, éditorial du 31 mai 1909.

les classes ouvrières qui y ont le plus à gagner. Vantant le fait que le budget d'éducation de la province de Québec atteindra sous peu le million de dollars, Langlois déclare: « nous pourrons espérer voir notre population sortir enfin de l'état d'infériorité où elle se trouve, au point de vue de l'instruction des masses, comparée à celle des provinces voisines⁵¹ ».

Langlois ne manque pas de s'attaquer à la qualité de l'enseignement agricole dans la province de Québec. Il vante le Collège MacDonald et propose que les jeunes étudiants en agronomie y poursuivent des études. Il reconnaît que le gouvernement du Québec n'aurait pas eu les ressources nécessaires pour fonder un établissement comparable francophone. Langlois appuie l'octroi du gouvernement à l'Institut agricole d'Oka, mais pleure les sommes gaspillées pour maintenir les quelques petites écoles d'agriculture qui avaient sombré sans rapporter quoi que ce fût à la province ou à ses habitants⁵².

7. LA CENTRALISATION

Enfin, Langlois presse le gouvernement de considérer la réduction du nombre des commissions scolaires afin de permettre une plus grande centralisation et une politique scolaire plus normalisée et plus équitable. Au début de mai 1905, quelques semaines seulement après l'ouverture de la première session du gouvernement Gouin, Langlois présente un projet de loi pour fusionner les commissions scolaires de Montréal⁵³. Il affirme que les commissions scolaires de quartier telles qu'elles existent à Montréal devraient être abolies. Il propose plutôt que tous les parents votent pour 15 des 18 commissaires (trois sièges seraient réservés au clergé) au lieu des neuf choisis jusque-là par le gouvernement provincial pour gérer les opérations. Le concept de commissaires d'école démocratiquement élus n'est pas nouveau dans la région de Montréal. Déjà, les paroissiens de Sainte-Cunégonde, Saint-Henri, Saint-Jean-Baptiste, Duvernay, Saint-Denis

^{51. «}Sir Lomer Gouin à St-Jean», Le Canada, éditorial du 7 septembre 1909.

^{52. «}Le Collège MacDonald et l'enseignement agricole dans la province de Québec», Le Canada, éditorial du 6 février 1909.

^{53. «}La législature provinciale», La Presse, 5 mai 1905.

et Hochelaga élisent leurs commissaires. Néanmoins, la proposition de Langlois se heurte à une opposition immédiate. Son projet de loi survit donc à peine à l'étape de la première lecture pour disparaître ensuite en comité parlementaire.

L'idée lui tient à cœur. Il applaudit, en éditorial, les efforts de centralisation - «un terme aussi inconnu dans la province de Québec⁵⁴» – qui s'opère en Ontario. Il veut dire qu'il est favorable à la fermeture d'écoles jugées médiocres ou insalubres, particulièrement dans les campagnes, pour les remplacer par une «SEULE ÉCOLE EXCELLENTE, située à un endroit aussi CENTRAL que possible et à laquelle les parents font transporter leurs enfants par le moyen d'une organisation dont les dépenses sont amplement défrayées par les économies réalisées du fait de cette réforme⁵⁵ ». La centralisation constitue à elle-même le progrès. Il ose même faire flotter l'idée que les 1 313 écoles jugées « médiocres ou mauvaises » soient fermées afin de faire construire « 200 ou 300 excellentes maisons d'école ». L'idée est abandonnée, mais, refusant de se laisser intimider, Langlois reprend sa cause l'année suivante. Grâce à l'aide de Gouin, le projet de loi Langlois va en seconde lecture, mais pas plus loin. Refusant de s'avouer vaincu, Langlois propose de nouveau la même mesure l'année suivante, en 1907.

La Presse, l'adversaire de Langlois dans la plupart des questions politiques, économiques et éducationnelles, rejette vigoureusement la proposition. En janvier 1907, elle écrit: «Établissez l'élection populaire des commissaires, vous vouez l'enseignement à l'anarchie. Les ambitieux se jetteront dans l'arène pour avoir l'administration de quatre à cinq cent mille dollars par année: c'est une fort belle aubaine à la spéculation⁵⁶. » De telles opinions prévalent et la tentative de Langlois d'insuffler des notions de démocratie au système scolaire montréalais est mise en échec en comité parlementaire.

^{54. «}L'effort vers le progrès: La centralisation scolaire», *Le Canada*, éditorial du 12 juin 1905.

^{55. «}L'effort vers le progrès: La centralisation scolaire», *Le Canada*, éditorial du 12 juin 1905.

^{56.} La Presse, éditorial du 28 janvier 1907.

Henri Bourassa, élu à l'Assemblée législative en 1907, qualifie le projet de loi de Langlois « d'antidémocratique et d'anti-libéral ». En outre, il prétend que les accusations de mauvaise gestion faites par Langlois sont fausses et il déclare que toute augmentation de taxes qui résulterait des réformes sera inacceptable. Quant à la proposition de Langlois pour des commissaires d'école élus, Bourassa suggère que chaque paroisse élise les membres de sa commission scolaire locale et qu'un représentant de chaque commission siège au conseil central⁵⁷. Plus tard, Bourassa affirme que réduire les membres du clergé à un sixième de la représentation totale au conseil serait insuffisant pour garantir l'orthodoxie catholique. Les commissaires élus, ajoute-t-il en contradiction avec ses affirmations précédentes, ne seraient probablement pas dignes de confiance en ce qui concerne les responsabilités de l'école⁵⁸. Dans une courte allocution, Langlois rejette les accusations de Bourassa. En outre, il récuse l'idée que l'élection de commissions scolaires paroissiales ne réglerait pas les problèmes d'efficacité administrative, de duplication des coûts et des normes et résultats consistants⁵⁹. Il accuse Bourassa d'utiliser des tactiques qui ne servent qu'à dissimuler la complaisance envers un système totalement inefficace. Gouin intervient alors pour modérer le débat qui s'envenime entre les deux adversaires. Le premier ministre déclare que les propositions de Langlois et de Bourassa ont toutes deux des avantages et des inconvénients, mais il suggère que le projet de loi passe à une deuxième lecture afin de permettre son examen en comité parlementaire et de pouvoir juger des réactions du public.

Comme lors des tentatives précédentes, le projet de loi de Langlois semble donc destiné à périr, de la même manière, mais il porte fruit de façon inattendue. Désirant empêcher un nouveau conflit entre Bourassa et Langlois, Gouin décide de suivre le conseil de Langlois et de créer une commission royale pour examiner l'état du système d'éducation à Montréal en août 1909 en lui assignant précisément la tâche d'enquêter sur l'applicabilité des nombreuses propositions de Langlois. La commission sera présidée par le sénateur

^{57. «}La législature provinciale», La Presse, 2 avril 1909.

^{58. «}Le bill scolaire au comité des bills privés », Le Canada, 29 avril 1909.

^{59. «}La législature provinciale», La Presse, 7 avril 1909.

Raoul Dandurand, et ce dernier sera épaulé par l'abbé Philippe Perrier et un représentant de la communauté anglophone, T.J.C. Kennedy.

Plusieurs réactions suscitées par cette commission plaident en faveur de la réforme. La Commission des écoles catholiques de Montréal adopte en mai 1909 une résolution pour rendre la fréquentation de l'école obligatoire. Une semaine plus tard, la Chambre de commerce de Montréal propose à la commission que les écoles primaires deviennent gratuites et la fréquentation de l'école, obligatoire. En même temps, un des dirigeants du Conseil des métiers et du travail de Montréal demande que les manuels scolaires soient uniformisés partout dans la province et qu'ils soient prêtés gratuitement aux écoliers⁶⁰. Au début de janvier 1910, les membres de la section canadienne-française du Parti socialiste canadien font les mêmes réclamations⁶¹. De toute évidence, les efforts de ceux qui ont exigé des réformes dans l'éducation à Montréal portent fruit puisque leurs idées sont acceptées dans des cercles très différents.

Langlois ne manque pas de s'attaquer à Henri Bourassa. À la clôture de la session parlementaire de 1909, il le mitraille.

Orateur éloquent et magnétique, il a accusé un manque de sens pratique, un quasi-dédain des faits et des exigences inaliénables d'un travail utile, une ignorance relative des questions provinciales et des formalités légales, et une volubilité inaltérable de paroles, qui le placent nettement au-dessous de l'ensemble des qualités et de l'érudition nécessaires à un chef... indiscutablement incomplet et peu équilibré⁶².

Raoul Dandurand sait bien que sa commission d'enquête appuiera les réformes réclamées par Langlois depuis près de 20 ans et il veut éviter que ses suggestions et ses recommandations, en apparence inoffensives, ne provoquent l'enthousiasme des radicaux lors de la publication de son rapport (Dutil, 1993). Le 7 janvier 1910, *Le*

^{60. «}Les ouvriers demandent l'uniformité des livres», La Presse, 13 décembre 1909.

^{61. «}Une commission unique et l'uniformité des livres», La Presse, 11 janvier 1910.

^{62. «}La session de la législature», Le Canada, éditorial du 31 mai 1909.

Canada annonce sèchement que le journal sera désormais dirigé par Fernand Rinfret.

Langlois pliera donc bagage pour lancer un nouveau journal, Le Pays, un hebdomadaire publié le dimanche à Montréal, au début de 1910 (Dutil, 1995b). Il aura pour mission de contrer Le Devoir, le nouveau quotidien de Bourassa, et d'attaquer encore plus férocement Charles Magnan, qui sera nommé inspecteur général des écoles catholiques de la province de Québec en 1911 (et restera en poste jusqu'à sa retraite en 1929). Les affrontements seront sévères et Langlois, maintenant libéré des étreintes du parti, pourra donner vent à l'expression de ses positions sur toutes ses causes préférées. Les demandes pour une instruction obligatoire, gratuite et laïque se multiplieront, ainsi que les attaques sur la corruption à Montréal et dans certains secteurs du Parti libéral. Il réclame aussi l'uniformité des livres dans une motion formelle en chambre le 9 février 1911. Langlois sera réélu député pour un troisième mandat en mai 1912; frustré par cette réélection, l'archevêque condamne Le Pays un mois plus tard et en interdira la lecture aux catholiques en septembre 1913. Indomptable, le journal continue sa publication. Langlois n'abandonnera son siège qu'en 1914, au moment où il est nommé représentant officiel du Québec en Belgique.

8. CONCLUSION

Langlois aura eu une influence incontournable durant ses années à la direction du *Canada* et à titre de député. Même si le gouvernement Gouin a réagi de façon inégale aux diverses pressions des libéraux progressistes (Pontbriand, 2016), il est évident que le secteur de l'éducation est un de ses favoris. Durant les cinq années que Langlois était député et à la direction du *Canada*, les sommes totales affectées à l'éducation passent de 536 150 \$, en 1905-1906, à 908 391 \$, en 1909-1910, une augmentation de 69,4 pour cent, tandis que le budget global grimpe de 43 pour cent (de 4 338 552 \$ en 1905 à 6 210 530 \$ en 1910)⁶³. Langlois avait de quoi être fier, même s'il avait raison de

^{63.} Province de Québec (1916), Annuaire statistique du Québec, 1916 (Gouvernement du Québec), p. 227-228.

se sentir trahi, un peu comme le personnage d'Alexandre Dumas cité en exergue. Avec son départ, les dépenses n'augmenteront plus aussi vite et les réformes cesseront. Il faudra attendre encore presque dix ans pour que le gouvernement Gouin se décide enfin à faire des réformes dans le domaine des commissions scolaires (Heap, 1985).

La carrière de Langlois au Canada est révélatrice du niveau d'acceptation des demandes de réformes dans le dossier de l'éducation. Ses idées sont semblables à celles des autres qui se disent libéraux, mais son ton est dérangeant et, somme toute, ses idées vont trop loin. Cependant, il ne faudrait pas croire que Langlois sera déchu de son poste strictement à cause de ses positions sur l'éducation. Son radicalisme s'affiche sur bien d'autres causes, notamment sur la gouvernance de Montréal et sur la question épineuse des «trusts» qui dominent les services publics comme les tramways ou la distribution d'électricité (Dutil, 1993). Ses attaques farouches contre les libéraux plus modérés froissent les haut placés, et ses croisades contre les nationalistes sont jugées exagérées et aliénantes. Malgré tout, Langlois se taille une place de choix dans l'histoire de l'éducation, car il annonce un plan de réforme libéral-progressiste archi-québécois, mêlant ainsi une étiquette partisane à une idéologie étatiste (mais friande du marché) qui met l'avenir du Québec au-devant de toute autre considération. Il est en quelque sorte, plus de 30 ans avant son avènement, le héraut de la Révolution tranquille.

Références

Le Canada, 1904-1909.

La Presse, 1904-1909.

Chapais, T. (1903). Préface. Dans C.-J. Magnan. *Honneur à la Province de Québec! Mémo*rial sur l'éducation au Canada. Québec, Québec: Dusseault & Proulx.

Dufort, M.-P. (2003). L'action sociale et sa perception du libéralisme politique et idéologique, 1908-1920 [mémoire de maîtrise]. Université Laval, Québec.

Dutil, P. (1995a). Adieu, demeure chaste et pure: Godfroy Langlois et le virage vers le progressisme libéral. Dans Y. Lamonde, dir. *Combats Libéraux au tournant du XX^e siècle* (p. 247-276). Montréal, Québec: Fides.

Dutil, P. (1995b). L'Avocat du diable: Godfroy Langlois et le libéralisme progressiste dans le Québec de Wilfrid Laurier. Montréal, Québec: Éditions Robert Davies.

- Dutil, P. (1993). The politics of Muzzling «Lucifer's Representative»: Godfroy Langlois's test of Wilfrid Laurier's Liberalism, 1892-1910. *Journal of Canadian Studies*, 28(2), p. 113-129.
- Dutil, P. (1988). The Politics of Progressivism in Quebec: The Gouin «Coup» Revisited. *Canadian Historical Review*, 69(4), p. 441-465.
- Gordon, A. (1995). Ward Heelers and Honest Men: Urban Québécois Political Culture and the Montreal Reform of 1909. *Urban History Review / Revue d'histoire urbaine*, 23(2), p. 20-32.
- Heap, R. (1995). Libéralisme et éducation au Québec à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Dans Y. Lamonde, dir. *Combats libéraux au Tournant du XX^e siècle*. Montréal, Québec: Fides. p. 99-118.
- Heap, R. (1992). Le mouvement de ruralisation scolaire au Québec au début du XX^e siècle. *Études d'histoire religieuse*, 58, p. 9-27.
- Heap, R. (1985). Urbanisation et éducation : La centralisation scolaire à Montréal au début du XX^e siècle. *Historical Papers*, 20(1), p. 132-155.
- Heap, R. (1982). La Ligue de l'enseignement (1902-1904): Héritage du passé et nouveaux défis. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 36(3), p. 339-359.
- Heintzman, R. (1977). The Struggle for Life: The French Daily Press of Montreal and the Problems of Economic Growth in the Age of Laurier, 1896-1911 [thèse de doctorat]. York University, Toronto.
- Lamonde, Y. (1995). Le libéralisme et le passage dans le XX^e siècle. Dans Y. Lamonde, dir. *Combats libéraux au tournant du XX^e siècle*. Montréal, Québec: Fides. p. 9-38.
- Le Moine, R. (1991). *Deux loges montréalaises du Grand Orient de France*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C. (1979) *Histoire du Québec contemporain: De la Confédération à la crise (1867-1929).* Montréal, Québec: Boréal Express.
- Magnan, C.-J. (1903). Honneur à la province de Québec! Mémorial sur l'éducation au Canada. Québec, Québec: Dusseault & Proulx.
- Monière, D. (1977). Développement des idéologies au Québec: des origines à nos jours. Montréal, Québec: Éditions Québec-Amérique.
- Pontbriand, M. (2016). *Lomer Gouin, entre libéralisme et nationalisme*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, F. (1988). Progrès, harmonie, liberté: Le libéralisme des milieux d'affaires francophones à Montréal au tournant du siècle. Montréal, Québec: Éditions du Boréal.
- Ryan, W. F. (1966). *The Clergy and Economic Growth in Quebec, 1896-1914*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

CHAPITRE 5

La pensée éducative de Lionel Groulx

Charles-Philippe Courtois, Collège militaire royal de Saint-Jean

RÉSUMÉ

Lionel Groulx figure sans aucun doute parmi les penseurs les plus influents de sa génération. Intellectuel engagé, il a consacré dans son œuvre une place importante à l'éducation, comme en témoigne le titre de sa thèse de doctorat *ès lettres* parue en 1931 et s'intitulant *L'Enseignement français au Canada*. Il est enseignant et pédagogue, et l'éducation occupe effectivement beaucoup d'espace dans l'économie de sa pensée puisqu'il s'intéresse tout autant à son histoire qu'à ses fondements, soit le catholicisme, la langue française et les humanités. Cette pensée n'est d'ailleurs pas réfractaire à une certaine modernité et reconnaît l'importance d'actualiser l'enseignement au Canada français pour favoriser l'émancipation nationale.

MOTS-CLÉS

Lionel Groulx; cours classique; nation; pédagogie; modernité.

1. INTRODUCTION

La pensée éducative de Lionel Groulx? Vaste sujet s'il en est! La question de l'éducation est au cœur à la fois de la carrière de Lionel Groulx et de sa pensée, centrée sur l'émancipation nationale et la poursuite d'une tradition culturelle propre au Canada français. Tenter d'analyser l'ensemble de sa pensée éducative est un ambitieux programme. Plutôt que de prétendre à l'exhaustivité dans un texte bref, tentons de faire ressortir quelques-uns des faits saillants et certaines idées centrales à la pensée éducative de Groulx.

2. GROULX. ENSEIGNANT ET PÉDAGOGUE

Il faut d'abord noter que Groulx a enseigné pendant un demi-siècle, dans les collèges classiques (séminaire de Valleyfield et collège Basile-Moreau, un collège classique féminin, pendant une vingtaine d'années) et à l'université (outre l'Université de Montréal, l' École des hautes études commerciales de Montréal et l'Université d'Ottawa pendant cinq ans et deux ans respectivement) sans parler des autres lieux de savoir où il fut occasionnellement invité, dont la Sorbonne au début des années 1930.

Groulx, peu après avoir choisi la carrière de prêtre-enseignant à la fin de son cours classique, et tandis qu'il était encore séminariste, donna ses premiers cours au collège de Valleyfield en 1900. Devenu prêtre en 1903 il put prendre le titre de professeur. Il y enseigna jusqu'en 1914-1915, avec une pause de trois ans lorsqu'il fit des études doctorales en Europe. Il quitta le tout nouveau département d'histoire de l'Université de Montréal en 1949, espérant, en prenant sa retraite, faire de la place au nouveau docteur en histoire de l'établissement, Maurice Séguin. Lui-même avait obtenu un doctorat ès lettres en 1932 pour une thèse d'histoire publiée sous le titre L'Enseignement français au Canada (Groulx, 1931). En 1949, il prenait également sa retraite de l'enseignement de l'histoire qu'il offrait au collège Basile-Moreau (à Ville Saint-Laurent). Basile-Moreau fut l'un des tout premiers collèges classiques féminins et la participation de Groulx à son développement reflète sa proximité avec un certain féminisme catholique, car il a été pendant un certain temps l'aumônier officieux

de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste. Groulx fut même recruté pour donner des cours par sœur Sainte-Anne-Marie (Gravel, 2013; Dumont, s.d.), fondatrice du Collège Marguerite-Bourgeoys, dès 1909. À cette époque, il avait la réputation d'être proche des jeunes et ouvert aux innovations en enseignement. En outre, Groulx ne communie pas à l'antiféminisme dominant de l'époque, contrairement par exemple à un Henri Bourassa. Ainsi, Groulx ne prétend point limiter au foyer le champ d'action des femmes: « je ne vous interdis aucun service. C'est votre droit de prendre rang où vos talents vous permettent d'exceller. » (Groulx, 1941, p. 77)

L'éducation est donc au cœur de la carrière de Groulx, premier élément à tenir en compte pour analyser sa pensée éducative. Lorsqu'il effectua son choix de carrière, il opta pour celle de prêtre-enseignant parce qu'il croyait profondément en un certain idéal de l'éducateur. Pour présenter sommairement cette vision, on doit noter que Groulx adhérait déjà avec passion à cette époque – la fin de son cours classique – aux idéaux de défense de la foi et de la nation (Groulx, 1984). Il croyait profondément que le prêtre-éducateur pouvait jouer un rôle important auprès des jeunes dont l'éducation lui était confiée. Il pouvait en même temps avoir des répercussions positives sur la vie future de la nation. Le prêtre-éducateur pouvait, et devait, les aider à bien s'armer pour à la fois embrasser les idéaux de la foi catholique et ceux de la défense de la nation.

Comme on le sait, Groulx ne s'en est pas tenu à son rôle d'éducateur; en accord avec la défense des idéaux qui lui étaient chers, il est rapidement devenu un intellectuel engagé et influent, dès la première décennie du XX^e siècle. Combinant ces deux propensions, il s'est rapidement engagé comme intellectuel en faveur de nombreuses réformes – généralement à saveur nationaliste, en commençant par la mobilisation de la jeunesse, qui impliquaient aussi des transformations en matière d'éducation.

Dès les débuts de son enseignement au collège classique, ou presque, il préconisera des réformes: réformes du curriculum, pour qu'il fasse une place plus large au contenu national, dont une réforme de l'enseignement de l'histoire du Canada; réforme de la pédagogie, qu'il tentera de mettre en pratique avec un collègue et de promouvoir

dans des périodiques. Comme il l'explique dans ses mémoires (Groulx, 1970), en tant que professeur de Rhétorique, il se coordonna avec son collègue, professeur de Belles-Lettres (la 5^e année, celle qui précède la Rhétorique), pour apporter une modification aux évaluations. Selon lui, on demandait aux étudiants de produire une dissertation chaque semaine. Cela pouvait les inciter à développer des travers – broder, développer des rédactions sans substance, sans prendre le temps de lire, ce qui devrait pourtant être crucial à ce stade de leur éducation. Il proposa d'alterner entre une dissertation et un exercice de recension de lecture, «l'analyse littéraire»: «Le professeur désigne une œuvre de maître, soit une tragédie, un sermon, une oraison funèbre, un chapitre de La Bruyère, etc., etc. Il pose ensuite un certain nombre de questions précises, bien combinées, et qui forceront l'élève, pour y répondre, à une lecture attentive, pénétrante, analytique de son texte» (Groulx, 1970, p. 182).

Groulx proposa aussi de mettre davantage de classiques français - du XVII^e siècle - à la disposition des élèves qui lisaient jusqu'alors peu de classiques français au collège de Valleyfield. Selon lui, la transformation fut radicale et l'on vit bientôt se multiplier les lecteurs au collège. Il est à noter qu'il ne se limite pas à ce corpus et met aussi à l'étude des auteurs modernes pour l'époque, comme Leconte de Lisle, ainsi que d'autres types d'ouvrages eux aussi contemporains, non littéraires mais historiques ou biographiques (correspondances, biographies) (Groulx, 1970, p. 183-185), voire philosophiques comme les Paraboles de Joergensen (Groulx, 1953, p. 48). Une autre innovation pédagogique qu'il apporta fut au mode d'enseignement, car Groulx ne voulait pas se contenter de la leçon, du cours magistral, souhaitant plutôt aller vers une pédagogie plus active, et ce, de deux manières: d'une part, les élèves devaient préparer une analyse littéraire et la présenter en jouant eux-mêmes le rôle de maître de classe; d'autre part, Groulx réservait une période de questions à la fin de la journée, qu'il appelait le «forum» (Groulx, 1970, p. 185).

Groulx met aussi en pratique ses conceptions de l'éducation au sens large dans les associations extracurriculaires qu'il anime – comme la société de débats – ou qu'il crée. Groulx fonde une action catholique à Valleyfield qui, se coordonnant avec d'autres

organisations semblables à travers la Ligue du drapeau, contribuera à la fondation de l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (ACJC) en 1903-1904. Signant alors des articles consacrés à des questions relatives à l'éducation – au sens large – de la jeunesse, il est présenté comme «l'ami des jeunes» dans des publications comme *Le Semeur* (Groulx, 1913a; 1913b), périodique de l'ACJC.

La question de la pédagogie n'est pas non plus absente de sa monographie *L'Enseignement français au Canada*, dont l'axe principal tient cependant de l'étude de la mise en place d'un réseau scolaire francophone au Québec et dans les autres provinces depuis la fondation de la colonie. Pour l'époque du régime français, il se penche ainsi sur les manuels et le programme d'études des écoles primaires pour filles et garçons, les instituteurs itinérants laïcs – les « maîtres ambulants » (Groulx, 1931, p. 16) – et ce qui leur tient lieu d'école normale: le noviciat des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame pour les institutrices, l'école des Frères Charon à Montréal (Groulx, 1931, p. 16-18).

3. L'ÉDUCATION, AU SERVICE DE LA NATION

Au-delà de ces éléments de réforme du curriculum qu'il met rapidement en pratique dans son propre enseignement à Valleyfield, c'est, au début du siècle, l'esprit même de l'éducation dans les collèges classiques qu'il voudrait réformer. Il souhaite réformer l'éducation pour que les collèges fassent des «hommes», des leaders et non des indécis, comme il l'explique notamment dans L'Éducation de la volonté en vue du devoir social (Groulx, 1906c). Ici encore, ses conceptions associent intimement l'épanouissement des jeunes étudiants et les intérêts de la collectivité nationale. Ainsi en est-il de sa conception des responsabilités des élites éduquées de la nation, que la citation suivante représente bien:

Je dis plus [...]: l'énergie morale du reste de la nation dépendra, pour beaucoup, pour ne pas dire uniquement, de votre énergie morale à vous. Quand, dans une société, les hommes dirigeants [...] ont de la saine vigueur morale, quand leur énergie se transmet aux classes

inférieures en des artères invisibles, et par un phénomène d'endosmose sociale qu'il faut bien admettre puisqu'il se constate, vous avez alors une race qui a de robustes bras de travailleurs, et qui a la jambe solide et endurante pour aller jusqu'au bout de son chemin, pour marcher allègrement vers l'avenir, au pas des nationalités rivales. [Faute de quoi, ces nationalités rivales] passeront dessus, tout-à-l'heure, en piétinant son cadavre¹. (Groulx, 1906c, p. 6-7)

On peut donc constater l'importance que Groulx accorde à l'éducation dans l'épanouissement d'une nation. Il en appelle encore à «une pédagogie plus dépendante des buts nationaux» (Groulx, 1931, p. 302) dans *L'Enseignement français au Canada*. Il faut aussi souligner à quel point il ne s'agit pas pour lui d'une simple question d'instruction. Au contraire, c'est l'éducation au sens large qui importe le plus selon lui à la fois du point de vue de l'intérêt de l'individu à éduquer et de la nation; et c'est à cet égard qu'il est très critique de l'esprit des collèges classiques.

Il critique l'ambiance qui prévaut, à son avis, dans trop de ces établissements. On y étouffe l'individualité des élèves par les restrictions, les règlements, les interdictions et contraintes. On y nourrit une culture de l'obéissance passive qui est tout le contraire de ce qu'il faudrait développer dans la jeunesse appelée à mener dans différentes sphères. Cette jeunesse aurait au contraire besoin d'une éducation à la volonté, pour la fortifier, ce qui apparaît chez Groulx, durant ces années, comme une des missions principales de l'éducation. Comprendre, adhérer librement à des principes, à des valeurs, se forger le caractère de façon à être capable de tracer sa voie et défendre ses principes, voilà ce qu'il faudrait cultiver chez les jeunes. C'est ce qu'il résume par une double formule: plutôt que de chercher à former de «bons garçons», le collège classique doit forger « de la substance d'homme» (Groulx, 1906c, p. 16-17).

Ces propositions sont en effet formulées dans les termes de la virilité, ce qui s'estompera dans ses écrits sur l'éducation après la Seconde Guerre mondiale, tandis qu'il s'efforce de s'adresser aussi aux femmes, de s'intéresser également à leur éducation et non plus seulement à

^{1.} Voir aussi Groulx (1905a; 1905b; 1906a; 1906b; 1984).

celle des hommes. Avant cela, Groulx insiste beaucoup sur l'objectif de «faire des hommes», pour le bien de ces futurs adultes, certes, mais en liaison avec la condition nationale. Remédier à la situation défavorable des Canadiens français dans la confédération canadienne ou dans l'économie québécoise exigera des dirigeants décidés et non timorés. Il lui semble donc que les collèges classiques faillissent à la tâche à cet égard.

L'historien vaudreuillois fait encore sienne cette critique du régime «caporaliste» des écoles québécoises – primaire et collège classique compris – dans *L'Enseignement français au Canada*: ces «horaires massifs, méticuleux et rigides», «engrenage impitoyable de thèmes, de versions, de revues, d'examens où il y a vraiment trop peu de place pour la spontanéité, le travail personnel, l'excursion libre à travers les beaux livres», au point où trop souvent on enseigne «les humanités sans aucun souci d'humanisme» (Groulx, 1931, p. 308).

Groulx met d'abord l'accent sur «l'éducation à la volonté» qui aujourd'hui serait rattachée à la question du «leadership»: il espère que les collèges classiques forment une élite apte à défendre la nation - et sa foi. Mais ce concept a une certaine valeur universelle: « Des hommes et des saints! Les uns et les autres [...] voilà, à tout prix, ce qu'il faut aux sociétés actuelles: aux vieilles, pour les sauver; aux jeunes, pour les défendre. » (Groulx, 1906c, p. 4) Peut-on parler d'élitisme? Certes, mais à condition de retenir, primo, qu'il préconise une élite formée par l'éducation plutôt que la naissance, ce qu'illustre son propre parcours puisque Groulx est issu d'une famille très modeste. Secundo, cet élitisme est assorti d'un fort sentiment de devoir envers la collectivité qui seul lui donne son sens: « Nous n'avons pas qu'à recevoir de la société; nous avons à lui donner en retour de ses services» (Groulx, 1906c, p. 5). La «préparation morale», où l'éducation à la volonté joue un rôle primordial, revêt donc pour lui le caractère d'une dimension centrale de toute éducation réussie (Groulx, 1906c, p. 11). Il considère que le collège classique de l'époque est très lacunaire en la matière et il veut pallier cette insuffisance par le biais de cercles et d'activités extracurriculaires, activités qui l'entraînent souvent dans des conflits avec sa hiérarchie au séminaire. Cette conviction de la dimension centrale d'une préparation morale dans l'éducation des

jeunes, y compris ceux des collèges classiques, Groulx la réaffirmera 40 ans plus tard (Groulx, 1953).

D'emblée, l'ACJC répondait à une dimension importante de sa vision de l'éducation au sens large, laquelle dépassait l'instruction et touchait les dimensions spirituelles et nationales à stimuler, mais aussi l'épanouissement d'une individualité ainsi que de ce que nous appellerions le «leadership» aujourd'hui. Groulx exposa cette vision dans son premier livre, *Une croisade d'adolescents* (1912), qui relate la genèse de ce mouvement d'action catholique et donc en partie de l'ACJC. Groulx y développe une certaine critique de l'esprit des collèges classiques d'alors. Selon lui, les collèges classiques n'insufflent pas assez de patriotisme et n'incitent pas suffisamment les élèves à développer ce qu'on appellerait aujourd'hui leur «leadership».

Ces préoccupations, quoique souvent centrées sur les élites formées dans les collèges classiques, ne s'y limitent point. Il revient à de multiples reprises sur le besoin de réformer aussi les autres formations et notamment de créer une offre moderne et stimulante d'écoles agricoles pour les élèves des régions rurales qui choisiraient cette voie (Groulx, 1931, p. 311).

L'historien vaudreuillois se soucie aussi du lien entre l'éducation de ces masses et l'intérêt national. C'est donc avec une vision qui dépasse les élites des collèges classiques qu'il intervient dans les années 1930 pour monter une vaste campagne de promotion de l'éducation nationale² avec le soutien de la Ligue d'Action nationale. Cette éducation nationale doit être entendue dans un sens précis: stimuler la conscience nationale des Canadiens français, leur fierté, leurs connaissances historiques et la connaissance de leurs droits au Canada. Dans L'Action française (1921, p. 513) il publia un éditorial en faveur de l'instruction pour tous – insistant sur une « obligation morale » des parents de laisser leurs enfants à l'école le plus longtemps possible et de ne pas les retirer trop tôt pour les faire travailler – qui ne franchit pas la limite de préconiser l'instruction obligatoire, mais on ne doit pas être surpris qu'il ne fît point partie des critiques de la loi proposée et adoptée en 1943.

^{2.} Voir par exemple Groulx (1934; 1935).

Évidemment, la carrière d'historien que Groulx embrasse à partir de 1915, et qui l'amènera bientôt à être reconnu comme «historien national», ne se comprend pas sans référence à cet objectif d'éducation nationale. Il faut toutefois noter que sa conception de l'histoire implique que l'histoire nationale doit contribuer à fortifier cette conscience nationale non pas par le développement des mythes et on sait que plus tard il sera confronté au mythe de Dollard, par exemple – mais par le progrès des connaissances en histoire fondé sur l'application de la méthode historique et de la recherche de l'objectivité. C'est ce que Groulx expliquera en particulier au moment de fonder l'Institut d'histoire de l'Amérique française en 1946 et ensuite la Revue d'histoire de l'Amérique française. Selon lui, ces institutions doivent contribuer au développement de la nation, mais cela en tant qu'institutions à caractère scientifique. Ainsi, le chanoine fera de l'Institut d'histoire de l'Amérique française une organisation très ouverte aux étudiants universitaires, pouvant contribuer à leur formation à la recherche. L'Institut recevra régulièrement des étudiants envoyés par l'Université de Montréal.

Durant la Grande Dépression, l'éducation nationale semblait aux yeux de l'historien national faire face à une menace radicale, puisque certains préconisaient la *bilinguisation* intégrale de l'enseignement dans les écoles catholiques au Québec, à commencer par la Commission des écoles catholiques de Montréal. Ce risque sera écarté, mais des menaces plus subtiles et néanmoins sérieuses lui semblent planer sur le caractère distinct de la culture canadienne-française.

4. MODERNISER LE RÉSEAU ET LE COURS CLASSIQUE POUR LES PÉRENNISER

Groulx se préoccupait de la mise à jour du réseau d'éducation catholique du primaire jusqu'à l'université, non seulement parce qu'il souhaitait qu'on forme mieux les Canadiens français de demain, mais parce qu'il voyait dans certaines lacunes du réseau une menace pour l'avenir de la religion. Dès les années 1930, il voit venir une remise en question de la gestion catholique du réseau si elle ne poursuit pas assez rapidement la modernisation du réseau. Aussi

préconise-t-il la création d'une École nationale supérieure. Il tente de convaincre le cardinal Villeneuve du bien-fondé de cette école³, puis il en fait plus tard de même avec le nouvel archevêque de Montréal, Mgr Charbonneau. Rappelons que les écoles normales du Québec formaient les maîtres du primaire. En Europe, il existe plusieurs écoles normales supérieures (en France et en Italie) sur le modèle de celle fondée à Paris à l'époque de la Révolution française pour former, à l'origine, des maîtres des ordres supérieurs de l'enseignement, du secondaire à l'université; et d'autres pays comme la Belgique ou la Suisse ont des établissements similaires pour former les enseignants du secondaire. Groulx affirme d'ailleurs avoir commencé à y songer lors de ses études en Suisse, en 1908-1909. Il espère convaincre d'abord les dirigeants cléricaux de Montréal d'en établir une; ainsi, les enseignants des collèges classiques de l'archidiocèse de Montréal suivraient, en même temps que des cours dans leur matière à l'Université de Montréal, «des cours spéciaux de pédagogie proprement dite, d'éducation nationale et catholique» dans cette école normale supérieure (Lettre de L. Groulx à A. Fréchette, 16 septembre 1938, citée dans Groulx, 1974, p. 80). Les enseignants du collège se verraient obligés d'y obtenir un diplôme en pédagogie: Groulx caresse en effet depuis le début du siècle le rêve «d'obliger tous les professeurs de collèges à posséder un diplôme de compétence» (Groulx, 1974, p. 74).

Selon l'historien vaudreuillois, la pauvreté des Canadiens français rejaillit négativement sur le clergé responsable de leur éducation. Il estime que les collèges classiques et la majorité des établissements d'enseignement ont besoin de voir leur niveau amélioré et qu'il faut, pour cela, améliorer la formation des maîtres, en particulier en donnant aux prêtres-enseignants une véritable formation en pédagogie. Groulx pense même, dans les années 1930 – ce qui peut surprendre –, que la fondation d'un lycée laïque à Montréal⁴ pourrait être bénéfique, en poussant par sa concurrence le clergé québécois à

Plan envoyé de Saint-Donat avec une lettre de L. Groulx à R. Villeneuve, le 1^{er} août 1934, CLG1, P1/ A 3697, BAnQ du Vieux-Montréal.

^{4.} Finalement le projet sera catholicisé avec la fondation du collège français Stanislas.

s'améliorer. Sinon, estime-t-il, c'est le rôle du clergé en éducation qui sera fondamentalement remis en question (Groulx, 1974, p. 75-76).

Groulx tente aussi dans la foulée de ces discussions sur l'école normale supérieure et la formation des maîtres, et en particulier des prêtres voués à l'enseignement, de convaincre la direction de l'Université de Montréal qu'il faudrait stimuler le catholicisme des professeurs et se propose pour animer des retraites, dont il publie certains des documents dans Rencontres avec Dieu (Groulx, 1955). L'archevêque Charbonneau accepte ce projet de retraites pour les professeurs de l'Université de Montréal de même que le projet d'école normale supérieure que lui présente Groulx lors d'un de leurs premiers échanges, en 1940. Groulx argue qu'il faut insuffler un nouveau dynamisme à l'enseignement clérical, et avance que «le lit est fait pour un ministère de l'Instruction publique» (Groulx, 1974, p. 84). Autrement dit, le niveau de l'éducation offerte par les membres du clergé doit impérativement être rehaussé si l'Église veut y conserver une place de choix. Toutefois, Groulx ne se reconnaît pas dans le projet qui verra finalement le jour, une école normale secondaire, qui n'a jamais eu la même portée: «Elle ne sera pas l'école que j'avais rêvée» (Groulx, 1974, p. 87). On peut comprendre de cette remarque qu'une école normale supérieure comme il en rêvait était vouée à former tous les prêtres-enseignants du collège et de l'université et à être animée par des sommités reconnues.

On l'a vu, ce rêve d'école normale supérieure s'inscrit dans une vision plus large de l'éducation nationale, une éducation dont Groulx déplore alors la faiblesse. Encore une fois, en conformité avec cette vision large de l'éducation et de l'éducation nationale, l'historien s'investit durant l'entre-deux-guerres en faveur d'œuvres et d'associations extracurriculaires qui doivent aussi contribuer à ce type d'éducation, comme les Éclaireurs canadiens-français, version adaptée des scouts.

De fait, après la guerre – mais c'est un thème déjà présent dans ses écrits avant la Seconde Guerre mondiale –, Groulx s'inquiétera de plus en plus de la survie même du cours classique. Avec plus de vigueur, le chanoine reprend et développe ses thèses sur la nécessité urgente de réformer le curriculum classique pour le moderniser; il affirme sous la forme d'un avertissement que, faute de cela, le cours

classique risque d'être balayé et que sa disparition démantèlerait un des piliers de la formation qui alimente le caractère distinct du Québec en Amérique du Nord. Ses réflexions sur le sujet sont présentes dans *L'Enseignement français au Canada* (1931), dans *Paroles à des étudiants* (1941), et la plus étoffée à ce sujet est publiée dans *Pour bâtir* (1953).

Dans le tome sur le Québec de *L'Enseignement français au Canada*, Groulx encourage la multiplication des solutions de rechange au collège classique – écoles primaires-supérieures, collèges commerciaux, cours scientifique, écoles agricoles, etc. (Groulx, 1931) – sans l'abandonner, pour que le Canada français s'adapte sans s'assimiler au milieu américain, donc sans se convertir corps et âme au nouveau modèle du *High School* (Groulx, 1931, p. 309). Il ne faudrait pas, en effet, que «l'enseignement québécois» se confonde avec «l'enseignement américain» (Groulx, 1931, p. 303-304). C'est dans *Pour bâtir* qu'il développera une réflexion plus poussée sur la manière d'adapter le cours classique lui-même pour le préserver, et ce, pour sa valeur tant intrinsèque que culturelle – comme un des piliers de la culture distincte du Québec. Nous nous attardons à cette question ci-dessous.

Dans la même logique, le chanoine déplorera certains aspects du Rapport Parent et des réformes qui en découleront. Nous ne parlons pas ici de la généralisation de l'éducation – au contraire il se réjouit qu'on défende le « principe de l'accessibilité de tous à l'enseignement qui leur serait propre» (Groulx, 1974, p. 340) -, mais de la fin annoncée de l'option des humanités (classiques) parmi les formations offertes aux jeunes Québécois. Il critique vertement la propension des réformateurs, ceux du Rapport Parent, à faire table rase des institutions héritées du passé et à prôner un mouvement trop prononcé vers l'américanisation de l'enseignement. Comme on veut généraliser tous azimuts une éducation plus poussée, et donc démultiplier les enseignants et les établissements, il lui semble incroyable qu'on décide de démanteler simultanément les écoles normales et les collèges classiques: « Politique irréelle s'il en fut. Certes tous les bons esprits voulaient d'une réforme, personne ne voulait d'un gâchis.» (Groulx, 1974, p. 340). Il déplore autant la déconfessionnalisation – la nouvelle école est «superficiellement confessionnelle» – et l'abandon des humanités «pour se tourner vers l'enseignement pragmatiste, d'inspiration américaine» (Groulx, 1974, p. 340) avec l'évolution assimilatrice que cela suppose. L'ampleur des transformations lui semble peu pratique en plus de saper des traditions fortes qui ont contribué à forger le caractère spécifique de la culture québécoise (Groulx, 1974, p. 340).

Selon Groulx, le cours classique a une valeur en soi. D'abord, les humanités classiques sont une formidable porte d'entrée dans la culture mais surtout dans tout ce qu'elle peut apporter à l'épanouis-sement de l'être humain – elles furent d'ailleurs un «instrument de liberté» (Groulx, 1953, p. 27) pour la nation au début du régime anglais, armant les premiers parlementaires. Ensuite, le cours classique fait partie des traditions du Canada français qui contribuent à maintenir son caractère distinct dans le continent anglo-saxon qui l'entoure, où ce type de curriculum a cédé la place à des curriculums accordant plus d'importance à la science ou aux formations plus proches des besoins du marché. Il réfute en partie l'argument utilitariste: il estime que, bien que le cours classique ne soit pas pour tous et ne doit pas être la seule forme d'enseignement secondaire, il peut préparer en fait à bien des carrières.

Groulx estime de façon remarquablement constante que le cours classique doit impérativement se moderniser s'il veut survivre. Il croit aussi, de façon similaire, que la formation des maîtres doit être améliorée, et en particulier celle des prêtres-enseignants, pour qu'ils puissent continuer d'être à la hauteur. Groulx prévoit déjà, dès le début du siècle, que le cours classique sera balayé s'il échoue à se moderniser régulièrement. À partir des années 1930, il l'exprime avec plus de vivacité, avec un sentiment d'urgence, semble-t-il même, dans *Pour bâtir* (1953) en particulier. Il recense les critiques faites au cours classique: « tour d'ivoire », élitisme, manque de valeur pratique, «anachronisme». En somme, le cours serait dépassé de plusieurs manières pour une civilisation industrielle, démocratique, nord-américaine (Groulx, 1953, p. 28-31). Pour le défendre, il mobilise habilement des références anglo-saxonnes, dont un chancelier de l'université de Chicago, R.M. Hutchins, qui critique la perte de

culture générale dans les formations américaines (Groulx, 1953). Notons que dans *L'Enseignement français au Canada* il faisait déjà de même, citant H.G. Wells qui vantait les mérites du système scolaire français comparativement au britannique (Groulx, 1931, p. 304).

Le chanoine estime que l'humanisme n'est pas dépassé, mais que le cours classique doit impérativement être modernisé. Cette modernisation, il la conçoit de façon très large: augmenter le contenu consacré aux sciences (Groulx, 1953), élargir les humanités au-delà du grec et du latin, pour inclure le médiéval, le chrétien et «l'apport hébraïque » et même les autres cultures du monde (y compris extraoccidental), de façon à bien accentuer leur caractère universel. Pour refléter cette universalité, Groulx parle d'«humanisme intégral»: il cite Maritain et préconise de ne plus « prendre une certaine humanité pour l'humanité» (Groulx, 1953, p. 33). Pour inclure «l'apport oriental», Groulx (1953, p. 33) incite à s'ouvrir à l'histoire de l'Asie et apprivoiser «l'humanisme hindou et chinois» (Groulx, 1953, p. 35). Pour le grec et le latin, dont il défend la valeur, il propose de réduire la place des exercices parfois rébarbatifs de thème et de version pour accorder davantage de place à la découverte des œuvres, des pensées, des civilisations. Toujours, il rappelle que cette formation et ces établissements (les collèges classiques) doivent évoluer, mais qu'il ne faudrait pas les perdre étant donné leur importance dans le maintien d'une tradition culturelle distincte au Québec. Dans cette tradition, une place prépondérante est accordée à la littérature, celle de langue française, y compris ses racines gréco-latines, pourrait-on ajouter. Groulx affirme: «[l]a quitter, cela signifierait, ne l'oublions pas, une différence, une distinction de moins entre notre entourage et nous » (Groulx, 1953, p. 39). Cela se ferait au détriment de notre francité.

5. CONCLUSION

Il est intéressant de mettre en parallèle ces interventions en faveur du curriculum classique avec la vision de l'histoire nationale que Groulx développe dans ce qui fut sans doute son discours le plus célèbre: celui qu'il donna au 2^e Congrès de la langue française à Québec, en 1937, intitulé «L'histoire, gardienne des traditions vivantes», et qu'il

conclut par l'exclamation « Notre État français, nous l'aurons [!] », qui à la fois provoqua une acclamation et fit scandale.

Je me permets d'en citer un assez long extrait, étant donné son importance pour comprendre la pensée du chanoine Groulx. Y sont résumées ses conceptions de la tradition, de l'histoire – en particulier l'histoire nationale – et de l'éducation. L'extrait illustre les liens essentiels qu'établissait Groulx entre les trois et qui sont au cœur de sa pensée éducative (1937, p. 208-210):

L'Histoire garde à un peuple cette chose essentielle: sa tradition vivante. Et voici encore un grand mot, une grande réalité, qu'il convient de dégager de notions confuses. Pour quelques-uns, tradition est synonyme de menues coutumes [...]. Pour d'autres, et c'est le grand nombre, qui dit tradition, dit routine, à tout le moins quelque chose de statique, de figé, une sorte de résidu archéologique cristallisé, il y a des siècles, au fond de l'âme d'une nation.

La simple étymologie proteste déjà contre pareilles définitions. Tradition veut dire livraison, transmission. Et puisqu'il s'agit ici de la transmission d'un legs moral, et d'une transmission par un organisme vivant, en évolution constante, forcément la réalité s'impose d'un legs moral qu'on peut supposer identique à soi-même en son fond, mais qui, de génération en génération, ne laisse pas de se modifier, de s'enrichir d'éléments nouveaux. À parler net, qui dit tradition, dit continuité, avance constante, enrichissement perpétuel; et, par cela même, l'on ne saurait concevoir de tradition, que la tradition vivante. Au sens le plus général du mot, qu'est-ce autre chose que les caractères, les lignes maîtresses d'une histoire? On l'a dit justement: ce sont les «constantes» d'un peuple, ses lignes de force. [...] Comment surfaire, après cela, le rôle de la tradition?

Qui ne voit aussi que définir le rôle de la tradition, c'est définir, du même coup, le rôle de l'Histoire? [...] À quoi sert l'Histoire? Préserver un peuple des faux aiguillages, l'empêcher de construire sa vie de travers, de se forger des mœurs de travers, un enseignement public, une éducation de travers; le sauver des solutions économiques, sociales ou politiques improvisées.

Voilà qui me paraît, en conclusion, résumer on ne peut mieux la pensée éducative de Lionel Groulx, conjuguant une conception de l'éducation des jeunes qui soit propice au développement de leur individualité, et le rôle et la valeur des humanités dans l'épanouissement intellectuel des jeunes. Il faut viser l'instruction de tous, à la fois pour l'intérêt de chacun et pour l'intérêt de tous, tant sur le plan social que national; c'est surtout l'éducation dans son sens large qui revêt une valeur collective. Dans cette éducation, où l'histoire à un rôle central à jouer, la dimension patriotique n'est donc pas à oublier.

Or l'importance des humanités dans l'éducation québécoise est appréciée non seulement pour sa valeur éducative intrinsèque, mais aussi à titre de tradition nationale, tradition qui distingue le Québec de ses voisins nord-américains. Cette préoccupation demeura toujours au centre de sa conception de l'éducation: car, pour Groulx, l'éducation devait favoriser l'épanouissement de la nation en même temps que celui des jeunes, et le premier grâce au second. C'est en partant de l'intérêt et de l'épanouissement des jeunes qu'on accomplirait un progrès collectif. Il importait ainsi, selon Groulx, d'aborder l'éducation en conjuguant le souci de l'épanouissement de l'individu et l'intérêt collectif, y compris dans sa dimension nationale. Toujours du point de vue de l'intérêt national et de l'identité nationale, il apparaissait vital au chanoine Groulx de ne pas figer la tradition culturelle dans un quelconque immobilisme ou passéisme, mais, bien au contraire, de la moderniser constamment afin qu'elle puisse se perpétuer.

BIBLIOGRAPHIE

Dumont, M. (s.d.). Bengle, Marie-Aveline, dite Sainte-Anne-Marie. *Dictionnaire biographique du Canada*. [en ligne] http://www.biographi.ca/fr/bio/bengle_marie_aveline_16F. html.

Gravel, C. (2013). *La Féministe en robe noire : Mère Sainte-Anne-Marie*. Montréal, Québec : Éditions Libre Expression.

Groulx, L. (1905a). La préparation au rôle social. Revue ecclésiastique, avril, p. 236-250.

Groulx, L. (1905b). La préparation au rôle social. Revue ecclésiastique, mai, p. 267-278.

Groulx, L. (1906a). La nécessité de la formation sociale. Le Semeur, 2 (6), p. 109-114.

Groulx, L. (1906b). La nécessité de la formation sociale. Le Semeur, 2 (9), p. 175-182.

Groulx, L. (1906c). L'éducation à la volonté en vue du devoir social, Montréal, Québec: s.n.

Groulx, L. (1912). Une croisade d'adolescents. Québec, Québec: L'Action sociale.

Groulx, L. (1913a). Ceux qui viennent. Le Semeur, 10 (4), p. 90-95.

Groulx, L. (1913b). Ceux qui viennent. Le Semeur, 10 (5), p. 113-121

Groulx, L. (1931). L'Enseignement français au Canada. Tome I – Dans le Québec. Montréal, Québec: Éditions Albert Lévesque.

Groulx, L. (1934). L'Éducation nationale à l'école primaire. Conférence prononcée au congrès des instituteurs tenu aux Trois-Rivières, le 4 juillet 1934. Québec, Québec: s.n.

Groulx, L. (1935). Orientations. Montréal, Québec: Les Éditions du Zodiaque.

Groulx, L. (1937). Directives. Montréal, Québec: Les éditions du Zodiaque.

Groulx, L (1941). Paroles à des étudiants. Montréal, Québec : Éditions de l'Action nationale.

Groulx, L. (1953). Pour bâtir. Montréal, Québec: Éditions de L'Action nationale.

Groulx, L. (1955). Rencontres avec Dieu. Montréal, Québec: Fides.

Groulx, L. (1970). Mes mémoires. Tome I. Montréal, Québec: Fides.

Groulx, L. (1974). Mes mémoires. Tome IV. Montréal, Québec: Fides.

Groulx, L. (1984). Journal, 1895-1911. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.

L'Action française. (1921). Les enfants à l'école. L'Action française, 6 (3), p. 513.

L'éducation nationale: enquête de l'Action nationale. (1934). Montréal, Québec: Éditions Albert Lévesque.

Le père Joseph-Papin Archambault, s.j.: une pensée éducative centrée sur les moyens

Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

Joseph-Papin Archambault (1880-1966) est une figure emblématique du catholicisme social au Canada français. Infatigable promoteur de la doctrine sociale de l'Église, Archambault voit en l'éducation un outil indispensable pour lutter contre deux grands ennemis de la nation canadienne-française, soit l'athéisme et l'individualisme. Dans le présent chapitre, nous avançons que la pensée éducative d'Archambault se distingue par l'attention qu'elle porte aux moyens d'éduquer l'élite ou, plutôt, les élites. Pour ce faire, nous mobilisons une typologie de la jeunesse canadienne-française qu'il a développée dans les années 1940. Le corpus au cœur de l'analyse repose principalement sur les déclarations présentées en ouverture des Semaines sociales du Canada auxquelles nous avons ajouté quelques articles et ouvrages. À l'issue de notre analyse, nous constatons que si Archambault s'est beaucoup intéressé aux jeunesses étudiante, bourgeoise et ouvrière, il a peu déployé de moyens visant la jeunesse agricole.

MOTS-CLÉS

Josep-Papin Archambault; éducation; doctrine sociale de l'Église; Semaines sociales du Canada; École sociale populaire; maisons de retraite fermée

1. «L'INFATIGABLE JOSEPH-PAPIN ARCHAMBAULT»: REPÈRES BIOGRAPHIQUES

Fils de médecin et petit-fils de député, Joseph-Papin Archambault (1880-1966) est né à Montréal en 1880. Onze ans plus tard, il fait son entrée au collège jésuite de Sainte-Marie. Au cours de ces années, il se fait remarquer pas l'excellence de ses résultats, particulièrement en matière de discours et d'élocution (Arès, 1983). En 1897, plutôt que de poursuivre au collège, il décide de commencer la formation propre aux scolastiques au noviciat des jésuites, alors établi à Sault-au-Récollet. C'est au cours de ces années qu'il entame son combat contre le mauvais sort de la langue française à Montréal en fondant notamment la Société du bon parler français (1902). C'est à la même époque qu'il devient enseignant au collège Sainte-Marie (1904-1909) et modérateur de l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (1906-1909), et qu'il entreprend des projets de maisons de retraite fermée. Ordonné prêtre en 1912, il organise cette même année le Premier congrès de la Société du bon parler français, ce qui l'amène à créer, l'année suivante, aux côtés de Joseph Gauvreau et Omer Héroux, la Ligue des droits du français, ligue qui deviendra en 1917 la Ligue d'Action française et qui donnera son nom à la revue L'Action française (Bérubé, 2014; Bérubé et Lemieux, 2016). Après un passage en Europe, où il poursuit des études en sociologie, il s'intéresse à l'École sociale populaire, créée en 1910, mais passée depuis aux mains des jésuites. Il en prend d'ailleurs les rênes à partir de 1921.

De la fin des années 1910 jusqu'aux années 1930, Archambault est à l'origine de la création de plusieurs entités vouées à la propagation de la doctrine sociale de l'Église, à la promotion du corporatisme et à la lutte contre le communisme. Il prend aussi la direction, en 1919, de l'Œuvre des tracts, un mensuel à caractère religieux et anticommuniste. En 1920, il crée les Semaines sociales du Canada (1920), sorte d'universités ambulantes s'apparentant à des congrès et réunissant l'élite intellectuelle, politique et économique du Canada français. À partir de 1931, Archambault patronne aussi des émissions hebdomadaires de radio sur les chaînes CKAC et Radio-Canada. Il crée également: le périodique bimensuel L'Ordre nouveau, en 1936, un périodique attaché à l'École sociale populaire qui deviendra à

partir de 1940 la revue mensuelle *Relations*; le Centre catholique d'action cinématographique, en 1937, un centre de diffusion de ciné-bulletins cotant les films; la Ligue d'action corporative, en 1938, une ligue vouée à la promotion du corporatisme au Canada français. La Seconde Guerre mondiale provoque néanmoins un ralentissement de ces activités, lesquelles ne retrouveront pas leur dynamisme au retour de la paix. En fait, en époque d'après-guerre, la participation aux Semaines sociales du Canada diminue, son émission à CKAC baisse en popularité et la revue *Relations* se dissocie de l'École sociale populaire. Enfin, à l'âge de 80 ans, Archambault quitte la présidence des Semaines sociales du Canada (1958) et, l'année suivante, il quitte celle de l'École sociale populaire (1959). Il décède quelques années plus tard, en 1966.

Si quelques études abordent ici et là le rôle joué par Archambault entre autres comme défenseur de la langue française, promoteur du corporatisme ou détracteur du communisme, ce sont surtout ses œuvres, à commencer par l'École sociale populaire, qui ont jusqu'ici attiré le plus l'attention des chercheurs (Trépanier, 1994; Bélanger, 1999; Bérubé et Lemieux, 2016). Dans ces études, Archambault est principalement présenté comme un être «infatigable», un habile communicateur et un organisateur hors pair. C'est pourquoi Jean Hamelin et Nicole Gagnon (1984, p. 377) le présentaient comme «la dynamo qui alimente le mouvement social en énergie, l'homme-orchestre qui canalise les efforts et mobilise les masses». Grand fidèle de la doctrine sociale de l'Église², Archambault ne se distingue pas par ses idées, desquelles se dégage une méfiance profonde envers les dangers que dressent l'urbanisation et l'industrialisation vis-à-vis de la survivance de la nation canadienne-française, mais bien par les moyens qu'il déploie pour les transmettre. Autrement dit, comme

^{1.} Rebaptisée en 1949 «Institut social populaire».

^{2.} Dans ses mémoires, Georges-Henri Lévesque (1983, p. 276) affirmait qu'il avait connu dans sa vie «deux mordus de la doctrine sociale chrétienne, deux personnes qui ont fini par s'identifier à elle en quelque sorte: le père Archambault et monsieur Desrosiers. Bien sûr, différents l'un de l'autre, comme peuvent l'être un jésuite et un sulpicien: le premier de façon plutôt institutionnelle, le seconde de façon plutôt personnelle. L'histoire notera sans doute aussi l'influence diverse des deux hommes. Celle de monsieur Desrosiers apparaîtra sûrement moins spectaculaire, sans pour autant être moins profonde».

l'exprimait Damien-Claude Bélanger (1999, p. 34): «dans l'ensemble, Archambault cherche à favoriser un retour à la tradition avec les outils de la modernité». C'est donc dans cet esprit que nous proposons d'étudier la pensée éducative de Joseph-Papin Archambault, une pensée moins centrée sur les idées que sur les moyens d'atteindre son public.

2. L'ÉDUCATION CONTRE L'INDIVIDUALISME

Dégager la pensée éducative d'un personnage comme Joseph-Papin Archambault n'est pas une entreprise facile. Non seulement «les textes de Joseph-Papin Archambault sont légion» (Bélanger, 1999, p. 14), mais nombre d'entre eux sont également signés au nom de l'École sociale populaire ou sous des pseudonymes, dont les plus connus sont Pierre Homier, Henri Beauvais et Le Veilleur (Arès, 1983; Bérubé et Lemieux, 2016). À cela, il faut ajouter qu'une grande partie de ses textes ont surtout pour but de propager au Canada français la doctrine sociale de l'Église, ce qui l'amène à occuper assez peu de place dans ses propres textes. En fait, « un texte moyen d'Archambault est rempli de citations, parfois très longues, qu'il utilise comme preuves à l'appui [et] certains de ses écrits font plutôt figure de recueils d'encycliques commentés que de textes originaux» (Bélanger, 1999, p. 14). De plus, une recension de ses différentes contributions mène au constat que l'éducation occupe une place plutôt marginale dans sa pensée. Ainsi, pour retracer sa pensée éducative, nous avons principalement opté pour quelques textes signés de son nom et, surtout, pour une analyse des déclarations présentées en ouverture des Semaines sociales du Canada, déclarations qu'il prononce de 1920 à 1958. À l'instar de Bélanger (1999), nous pensons que ce corpus peut apparaître comme un sondage représentatif de la pensée d'Archambault, laquelle se caractérise également par sa remarquable constance.

Pour Archambault (1942), quatre grands ennemis perturbent la nation canadienne-française: le communisme, le capitalisme, l'athéisme et l'individualisme. Or, s'il voit dans le corporatisme un moyen d'endiguer la menace communiste et les débordements du capitalisme, c'est dans l'éducation qu'il voit un moyen de lutter

contre le « mal, dont souffre profondément notre siècle : l'individualisme » (Archambault, 1935, p. 22). Plus précisément, c'est à l'éducation religieuse et l'éducation à la charité spirituelle et matérielle, mais également à l'éducation sociale et l'éducation nationale qu'il confie cette lourde tâche de lutter contre l'individualisme et, *de facto*, contre l'athéisme.

Selon Archambault (1946), l'éducation religieuse et l'éducation à la charité spirituelle et matérielle reposent sur deux piliers: la famille et l'école. Insistant sur l'importance de l'éducation familiale, Archambault définit le rôle des parents: la mère doit éduquer les enfants et le père doit se charger de la discipline (Archambault, 1950). Dès le bas âge, en milieu familial, c'est une éducation à la charité qui s'impose, une responsabilité qui incombe aux mères, mais dont plusieurs d'entre elles échouent à s'acquitter:

Que de mamans, aveugles ou trop faibles, laissent se développer l'égoïsme de leurs enfants en les comblant de gâteries, en cédant à tous leurs caprices. Et elles s'étonneront ensuite de trouver en eux des cœurs durs, uniquement attachés à leurs intérêts et à leurs plaisirs. Défendre telle chose ne suffit pas. Il faut surtout pousser au bien, au détachement, à la générosité, à l'amour du prochain. Cire malléable, les âmes d'enfants s'imprégneront facilement de cet amour s'il leur est enseigné au foyer par la parole et par l'exemple. Aux maîtres de compléter cet enseignement. (Archambault, 1951, p. 15)

Notons que cette vision malléable ou «sculptable» de l'être à éduquer est un élément récurrent dans la pensée éducative d'Archambault.

À l'éducation religieuse et à la charité spirituelle et matérielle, Archambault (1946, p. 26) ajoute l'éducation sociale et l'éducation nationale, puisqu'« un vrai chrétien doit posséder le sens social». Pour lui, éducation sociale et éducation nationale vont de pair. D'un côté, sans une éducation sociale, le citoyen est susceptible de devenir pur égoïste: « patron, il traitera ses employés comme des machines; ouvrier, son travail lui paraîtra un fardeau dont il s'acquittera sans conscience; homme public il se servira d'abord lui-même, tirant de son mandat tout le profit personnel possible» (Archambault, 1946, p. 26). De l'autre côté, l'éducation nationale serait « non moins

nécessaire à la formation complète du chrétien », car elle développerait «les vertus civiques qui font le bon citoyen, ce patriotisme sain qui l'attache à son pays, à ses traditions, à sa culture » (Archambault, 1946, p. 26).

Si cette vision des finalités éducatives n'est pas vraiment originale pour l'époque, Archambault (1946, p. 23) démontre cependant une grande ouverture au regard des nouvelles méthodes pédagogiques et reconnaît même l'importance d'adapter l'enseignement à l'élève pour en favoriser l'apprentissage:

L'éducation est une science qui évolue, qui progresse, qui s'adapte aux temps nouveaux. Une méthode, naguère efficace, peut s'avérer infructueuse de nos jours. Sans doute, les principes ne changent pas. La nature de l'homme reste la même. Sa fin aussi. Et c'est pour l'aider à atteindre cette fin que l'éducation lui est donnée. Toute pédagogie qui ignore ces vérités fait fausse route. Mais il n'en reste pas moins que la jeunesse d'aujourd'hui diffère d'hier. Elle est plus indépendante, plus sérieuse, plus réaliste; plus audacieuse aussi, plus inquiète, plus exigeante. Les disciplines éducatives devront tenir compte de cette évolution, s'y ajuster, en tirer parti.

C'est pourquoi il invite les parents et les éducateurs à donner un « caractère plus profond, plus élevé, voire plus « scientifique » à l'éducation et, pour ce faire, à consulter les diverses revues de pédagogie qui permettent de guider l'enseignement et de stimuler l'apprentissage. Ainsi, le caractère à la fois traditionnel, pour ce qui est des finalités poursuivies, et moderne, pour ce qui est des moyens de les atteindre – comme nous le verrons dans la prochaine partie –, fait de la pensée d'Archambault une pensée éducative originale pour l'époque.

3. UN ÉMETTEUR ATTENTIF À SES DESTINATAIRES

Archambault est un bon communicateur, pour ne pas dire un «bon transmetteur» ou un «bon émetteur». Sa pensée éducative et la théorie de l'information, laquelle connaît à l'époque un essor important, partagent en fait plusieurs points communs (Amado et Guittet, 2017). Marquée entre autres par les travaux pionniers de Harold

Dwight Lasswell ou Paul Felix Lazarsfeld, la théorie de l'information cherche à fournir une base à une science générale liée aux systèmes. Elle s'appuie sur au moins cinq éléments ou, en quelque sorte, cinq étapes:

- 1) Une source d'information produisant des messages (**idées**) à communiquer;
- 2) Un transmetteur (**émetteur**) capable de coder et de moduler le message en une forme transmissible;
- 3) Un canal ou média (moyens) assurant le transport du signal;
- 4) Un **récepteur** capable de décoder le signal afin de reconstruire et de retrouver le message original;
- 5) Un **destinataire**, personne à laquelle le message est adressé. (Buhler, 1974, p. 34)

Si la source d'information produisant des messages à communiquer est essentiellement le Vatican et ses différentes encycliques servant de base à la doctrine sociale de l'Église, soit l'encyclique *Rerum Novarum* (1891) du pape Léon XIII et l'encyclique *Quadragesimo Anno* (1931) du pape Pie XI, Archambault s'en fait ainsi l'émetteur capable de coder et de moduler le message en une forme transmissible.

Archambault a comme destinataire l'ensemble de la société canadienne-française, mais il a conscience qu'il doit emprunter des moyens différents pour en atteindre les différentes strates. La déclaration d'ouverture qu'il adresse à l'occasion de la Semaine sociale du Canada de 1946 permet de cerner en partie sa stratégie. Dans cette déclaration, Archambault propose une sorte de typologie de la jeunesse canadienne-française qui comprend quatre types déterminés selon le milieu d'attache des jeunes:1) la jeunesse étudiante; 2) la jeunesse bourgeoise; 3) la jeunesse ouvrière; 4) la jeunesse agricole.

Selon Archambault, les deux premiers groupes représentent la future élite intellectuelle, politique et économique de la nation. La jeunesse étudiante, qui a pour particularité de se trouver dans un milieu transitoire, « constitue la grande réserve de l'avenir » (Archambault, 1946, p. 18). Évoluant vers une classe permanente, la jeunesse étudiante est d'un grand intérêt, car elle fournit la majeure

partie des dirigeants de la nation: «non seulement, en effet, la classe bourgeoise, mais aussi la classe agricole et la classe ouvrière sont portées à rechercher leurs chefs parmi leurs membres les plus instruits» (Archambault, 1946, p. 18). Archambault (1946) développe toutefois relativement peu sa pensée au sujet de la jeunesse bourgeoise, sinon en affirmant que sa transition «étudiante» permet de former des professionnels consciencieux, des patrons humains et des hommes d'État éclairés.

Dans cette même déclaration, Archambault (1946, p. 19) s'attarde plus longuement sur la jeunesse ouvrière, une jeunesse qui côtoie la jeunesse bourgeoise en milieu urbain, « plus nombreuse mais de moindre culture, de moindre aisance aussi, et dont le sort, trop longtemps négligé, constitue un des grands problèmes de notre époque ». Cette jeunesse, dont la naissance est historiquement assez récente, se caractériserait par sa détresse physique et morale, fruit d'un régime économique inhumain. Cette détresse ne diminuerait pourtant pas sa prétention au bonheur, une prétention s'ancrant dans une quadruple vocation :

- Vocation de travailleur et de membre de la classe ouvrière;
- Vocation d'époux, de père ou de mère de famille;
- Vocation de citoyen de la nation et de la communauté humaine toute entière;
- Vocation de chrétien, participant dans l'Église à la vie éternelle de Dieu. (Archambault, 1946, p. 19)

Enfin, reprenant les propos d'un mémoire de la Jeunesse ouvrière chrétienne de 1945, Archambault (1946, p. 20) termine sa caractérisation de la jeunesse ouvrière en remarquant qu'elle est plus que jamais abandonnée, isolée, méconnue et laissée à elle-même dans la plupart des pays, ce qui la conduirait à se retirer de la vie communautaire.

Le regard que porte Archambault sur la jeunesse agricole est d'un tout autre ordre. D'emblée, il faut noter qu'Archambault s'est fait – comme plusieurs de ses contemporains – l'un des principaux promoteurs de la colonisation, du retour à la terre, de la vie rurale et de la famille traditionnelle, lesquelles répondraient non seulement

à l'inquiétant phénomène de dénatalité provoqué par l'industrialisation et l'urbanisation de la société canadienne-française, mais représenteraient un mode de vie plus moral (Rodrigue, 1996). C'est exactement cette idée qu'il développe dans sa déclaration d'ouverture de 1928:

Notre survivance est attachée à la terre. C'est elle qui nous donnera le nombre. La ville est l'ennemi de l'enfant. Ses logis étroits n'ont pas de place pour lui, ses rues étouffantes et congestionnées l'empoisonnent ou l'écrasent. À la campagne, au contraire, il s'épanouit à l'air pur, il grandit robuste dans les travaux des champs, il gagne sans souci du lendemain sa subsistance quotidienne. Que les salaires baissent ou montent, un brave cultivateur peut toujours, dans les circonstances normales, élever une famille nombreuse. Là aussi se conservent, à l'abri des idées subversives et des divertissements corrupteurs, les vertus foncières de la race, les traditions des ancêtres, notre foi simple et vivante. Le paysan est vraiment, comme l'indique son nom, l'homme du pays, son soutien, sa force. (Archambault, 1928, p. 33)

Or, s'il remarque que la jeunesse agricole n'a point déchu de sa position et que jusque-là elle n'a pas causé de déception, il s'inquiète de la menace que représente sa décroissance.

Bref, si Archambault se fait l'émetteur au Canada français de la doctrine sociale de l'Église, il cherche à en transmettre le message et à faire connaître les idées du Vatican aux destinataires bourgeois, ouvrier et agricole. Pour ce faire, sa principale stratégie semble être de (re)former l'élite de ces destinataires. Cette vision « décentralisée » de l'élite – qu'il partage par ailleurs avec Lionel Groulx (Bélanger, 2002; Lemieux, 2017) – l'amène à prévoir et à déployer des moyens pour préparer ces récepteurs à décoder son message et à le reconstruire pour le rendre audible et compréhensible pour leurs destinataires respectifs. Ce sont à ces moyens que nous consacrerons la prochaine partie.

4. UN ÉMETTEUR ATTENTIF À SES MOYENS ET À SES RÉCEPTEURS

Au cours de sa carrière, Archambault a déployé plusieurs moyens pour transmettre la doctrine sociale de l'Église. En ce sens, il serait d'après nous hasardeux de tenter d'en dessiner un portrait exhaustif. C'est pourquoi nous avons plutôt opté pour ce qui nous apparaissait comme les trois principaux moyens, c'est-à-dire les maisons de retraite fermée, l'École sociale populaire et les Semaines sociales du Canada.

4.1 Les maisons de retraite fermée

C'est en 1909 qu'Archambault lance le mouvement des retraites fermées. De 1914 à 1921, il dirige la villa Saint-Martin, située dans l'actuel quartier de Chomedey de la ville de Laval, et, en 1922, il fonde la villa Manrèse, située dans l'actuel quartier Montcalm de la ville de Québec et qu'il dirige jusqu'en 1929 (Arès, 1983). En 1918, il crée et prend la tête d'une maison d'édition rattachée aux maisons de retraite fermée, *La Vie nouvelle* (1918-1933), qui publie un almanach et une revue du même nom et qui vise à rendre compte des activités déployées dans les maisons de retraite fermée du Canada français ainsi qu'à faire la promotion de ce modèle. Pouvant s'apparenter aux cercles d'étude, ces maisons réunissent, durant quelques jours et en un lieu retiré, des retraitants pour qu'ils se livrent à des exercices spirituels sous la direction d'un prêtre dont ils reçoivent instructions et conseils. Voici un exemple tiré du règlement de la villa Manrèse, laquelle se distinguerait par sa remarquable efficacité:

6 h 00 – Lever

6 h 30 – Prière à la chapelle. – Méditation.

7 h 30 – Messe. – Revue de la méditation.

8 h 15 – Déjeuner – Chapelet.

9 h 45 – Exposé de la méditation. – Méditation.

11 h 00 – Revue de méditation. – Temps libre. – Visite au saint Sacrement.

11 h 45 – Examen à la chapelle.

12 h 00 – Dîner. – Récréation.

13 h 30 – Chemin de croix.

14 h 00 – Temps libre.

15 h 00 – Exposé de la méditation. – Méditation.

16 h 15 – Temps libre. – Visite au saint Sacrement.

17 h 00 – Exposé de la méditation. – Méditation.

18 h 15 – Salut du saint Sacrement.

18 h 30 – Souper. – Récréation.

20 h 00 – Prière à la chapelle. – Exposé de la méditation. – Temps libre.

21 h 45 - Coucher.

Comme le soulignaient Hamelin et Gagnon (1984, p. 223), cette activité – marquée par sa discipline (Archambault, 1929) – s'inscrit dans une conviction solidement ancrée dans la tradition catholique voulant que «les grandes transformations morales, celles qui atteignent le fond même des choses, ne s'opèrent que par des hommes qui se sont d'abord complètement transformés eux-mêmes ».

En comparaison de la formule des cercles d'étude, qui ne s'adressent qu'à l'intelligence, celle des maisons de retraite fermée assurerait une véritable œuvre de rénovation individuelle et sociale permettant de former une élite militante, tant étudiante, bourgeoise qu'ouvrière. Dans un article rédigé à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire du mouvement des retraites fermées, Archambault (1935, p. 42) dresse un bilan positif de ce moyen de formation d'une élite militante:

L'expérience ne déçoit pas. Elle dépasse même leurs espérances. Elle leur ouvre des horizons nouveaux. Elle leur fait goûter une paix et une joie inconnues jusque là. Elle les transforme en apôtres. Mais la première œuvre à laquelle ils vont se dévouer, c'est précisément cette œuvre de rénovation individuelle et sociale dont ils ont été les heureux bénéficiaires. Ils veulent en faire profiter leurs parents et leurs amis. Ils y parviennent d'ailleurs eux-mêmes chaque année.

Le profil de l'élite visée par les maisons de retraite fermée est assez varié, contrairement à celui des élites auxquelles s'adressent d'autres moyens déployés par Archambault. Il regroupe toutefois les retraitants selon leur catégorie socioprofessionnelle afin d'adapter l'enseignement au niveau de chacun (Hamelin et Gagnon, 1984). Enfin, comme l'ont fait remarquer Hamelin et Gagnon (1984, p. 226), s'il est difficile de mesurer l'ampleur et l'intensité de cette entreprise, l'abondance des témoignages permet de conclure qu'elles obtinrent un certain succès, puisque les retraitants se montraient particulièrement actifs dans les différentes œuvres, associations, ligues et, surtout, au sein de leurs milieux paroissiaux.

4.2 L'École sociale populaire

L'École sociale populaire naît sous l'impulsion du père Léonidas Hudon, en 1910. Archambault s'y implique dès les premières années, mais plus particulièrement à partir de 1928, moment où il en prend les rênes et en fait l'un de ses principaux moyens pour diffuser son message. S'inspirant du modèle de l'Action populaire de Reims, l'École sociale populaire a deux vocations: engager les ouvriers à s'unir dans des organisations professionnelles catholiques et vulgariser la doctrine sociale de l'Église. Si la vulgarisation à laquelle elle a recours, et qui prend surtout forme par la publication de tracts et la tenue de conférences, vise tous les types de récepteurs, il demeure que l'École sociale populaire s'adresse principalement à un destinataire ouvrier. Elle traverse une période d'essoufflement à partir de la Première Guerre mondiale, mais sa prise en charge par Joseph-Papin Archambault combinée à la Grande Dépression et à la peur du communisme va lui donner un nouvel élan à partir de 1929 (Archambault, 1936). Elle entretient alors une collaboration étroite avec des journaux et crée des cercles d'étude; elle organise des journées sociales et anticommunistes et développe un service de documentation et d'information; elle élabore le Programme de restauration sociale³ (1933).

^{3.} Comme le propose Yves Vaillancourt (2008), ce programme est au cœur du corporatisme social, un courant très important durant l'entre-deux-guerres qui mise sur les institutions intermédiaires pour freiner les abus du capitalisme et le recours à l'État dans le développement économique et social. Il s'appuie sur la doctrine sociale de l'Église, dont l'encyclique Quadragesimo Anno, et il mise sur un nationalisme de conservation fondé sur la spécificité canadienne-française et catholique. Enfin, il valorise l'économie sociale, sous la forme de mutuelles, de coopératives

De plus, l'École sociale populaire sera à l'origine de la création de l'École de formation sociale au début des années 1930, une école vouée à la formation de pédagogues ayant pour mission de transmettre la doctrine sociale de l'Église. Dans un texte intitulé «Une école de conférenciers» et signé dans l'Almanach de l'Action sociale catholique, Archambault présente les tenants et aboutissants de cette entreprise. Comme l'École sociale populaire, l'École de formation sociale vise d'abord et avant tout le destinataire ouvrier par la formation de son élite:

Il faut, tout en leur parlant un langage concret, à leur portée, leur exposer la doctrine sociale de l'Église, leur faire comprendre les grands principes sur lesquels elle s'appuie, pourquoi elle condamne la lutte des classes, le socialisme, le communisme, le libéralisme économique, les abus du capitalisme, pourquoi elle favorise le droit de propriété, une juste répartition des richesses, le salaire familial, l'organisation professionnelle, l'intervention de l'État en faveur de ceux qui souffrent. Il faut leur montrer aussi ce que l'Église a fait pour l'ouvrier à travers les âges, sa constante sollicitude envers les faibles et les indigents, ses nombreuses initiatives, ses démarches courageuses, son inépuisable charité. [...]

Il n'y a pas de doute que même dans nos milieux, restés fidèles aux croyances et aux pratiques religieuses, mais où la propagande des idées subversives et surtout la misère, liée aux excès d'un capitalisme cupide, ont affaibli l'amour de l'ordre et le respect des autorités religieuses et civiles, les représentants de l'Église et des hautes classes sociales sont de moins en moins écoutés. On leur préférera le premier discoureur venu, s'il est du peuple et parle son langage. D'où la nécessité de trouver dans ce peuple, parmi ces nombreux ouvriers dont les convictions sont demeurées fermes, quelques hommes d'élite et de les former [...]. L'expérience a prouvé que l'ouvrier en était capable. Non pas tous évidemment, mais un bon noyau, une élite. Repérer cette élite dans la masse, lui donner l'initiation requise, la soumettre à quelques exercices, c'est une des tâches qui s'imposent. (Archambault, 1934, p. 60)

de producteurs et de consommateurs et d'associations caritatives, une proposition qui trouvera une portée politique importante, car elle sera essentiellement reprise à travers le programme de l'Action libérale nationale.

Bref, si les cercles d'étude et les maisons de retraite fermée existent depuis quelques années au Canada français, Archambault considère qu'un enseignement plus approfondi est alors nécessaire. S'inspirant des pratiques relevées dans quelques autres pays, l'École de formation sociale regroupe un certain nombre d'ouvriers durant une ou deux semaines dans un endroit tranquille et les soumet, sous une direction continue, à un travail intense alternant cours, répétitions et exercices. Cette méthode, qui s'appuie sur un règlement s'apparentant à celui des maisons de retraite fermée, permettrait de créer une «atmosphère de recueillement et de zèle qui s'établit dès le commencement» (Archambault, 1934, p. 61). Ayant déménagé à quelques reprises, l'École de formation sociale demeure ouverte jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Arès, 1983).

4.3 Les Semaines sociales du Canada

Sous la devise « La science pour l'action », les Semaines sociales tirent leurs origines de la première Praktische Schulungskurse (1893), qui peut se traduire par «cours de formation pratique», du Volkverein allemand (1890), une association catholique populaire faisant la promotion de la doctrine sociale de l'Église en Europe (Gaudreau, 1946). La formule s'étend alors un peu partout dans le monde occidental. C'est toutefois la formule française, qui naît en 1904, qu'Archambault emprunte lorsqu'il crée les Semaines sociales du Canada en 1920. Cette formule est simple: chaque année, sur un thème soigneusement choisi à la session précédente, des cours et des conférences ont lieu dans une ville différente et pour une durée d'environ cinq jours. Archambault récupère la formule magistrale de l'université – puisqu'il interdit toutes formes d'interaction durant le cours pour assurer la transmission claire, homogène et sans ambiguïté du message – et le caractère ambulant du congrès, ce qui permet de former plus de récepteurs et d'atteindre plus de destinataires. Les conférenciers sont ainsi amenés à exposer et interpréter, « à la lumière des principes chrétiens, des faits scientifiquement établis » (Gaudreau, 1946, p. 5). L'essentiel des conférences est ensuite rassemblé dans un compte rendu puis publié.

Cette approche s'avère un moyen de transmission différent des autres moyens déployés par Archambault au Canada français, puisque les Semaines sociales du Canada visaient la formation de l'élite intellectuelle, politique et économique du Canada français: «les conférenciers n'adressaient pas [...] leurs exposés magistraux aux patrons ou aux ouvriers, clientèle privilégiée de l'École sociale populaire, mais aux professeurs et aux pédagogues afin de leur inculquer le sens des valeurs et les principes d'un bon gouvernement » (Warren, 2003, p. 64). Or, si Archambault (1921, p. 17) s'intéresse autant à cette élite, c'est non seulement parce que celle-ci est à la tête de la nation, mais surtout parce qu'il croit atteindre par elle une masse de destinataires:

C'est l'élite qui agit sur la masse. Ce sont quelques intelligences éclairées et convaincues qui orientent et guident l'opinion. Enfermés ici durant cinq jours comme dans un laboratoire vivant, ouvrez tout grands vos esprits aux doctrines qui jailliront de cette tribune, assimilez-vous les arguments par lesquels s'établit leur valeur, transformez-les en convictions personnelles et agissantes, puis semeurs hardis, allez ensuite en jeter la graine féconde à travers le pays, dans tous les sillons ouverts à votre activité.

Enfin, si le rayonnement et la portée des Semaines sociales du Canada sont difficilement mesurables, nous savons qu'elles connaîtront beaucoup de succès au cours de la Grande Dépression, époque où la participation est particulièrement élevée et où plusieurs journaux couvrent l'évènement (Lemieux, 2017).

5. LE PAYSAN, UN DESTINATAIRE ABSENT?

À la suite de notre analyse, nous observons que, en bon communicateur, voire en «bon enseignant», Archambault a développé et déployé de nombreux moyens pour transmettre la doctrine sociale de l'Église, et ce, par l'entremise d'une formation offerte à des destinataires qui seront d'éventuels émetteurs susceptibles de la diffuser auprès de leurs destinataires respectifs. Force est toutefois de constater que si Archambault voit en la jeunesse agricole l'avenir de la nation, il consacre assez peu de moyens à ce destinataire. Certes, l'élite agricole peut recevoir une formation par le biais d'autres moyens développés

par Archambault, par exemple la lecture des tracts de l'École sociale populaire, la participation aux Semaines sociales du Canada, dont le caractère ambulant assure une certaine accessibilité, et les maisons de retraite fermée, qui, pour certaines, se situent à proximité des milieux agricoles, comme Nicolet ou Saint-Hyacinthe, et leur ouvrent leurs portes. Il demeure néanmoins que le destinataire agricole n'est pas visé aussi activement par Archambault que le sont les trois autres, sinon par le biais de la jeunesse étudiante. Comment expliquer ce phénomène?

D'abord, nous pourrions avancer qu'Archambault s'en préoccupe relativement peu, car ce destinataire serait plus perméable aux grands ennemis de la nation canadienne-française, soit le communisme, le capitalisme, l'athéisme et l'individualisme. Pour lui, c'est le maintien et la stabilité du monde agricole qui importent, ce qui implique d'abord et avant tout de lui apprendre le sens du sacrifice qu'exige son rôle d'âme de la nation (Archambault, 1928). De plus, il faut souligner que si Archambault idéalise - comme plusieurs de ses contemporains – le monde rural, ce monde lui est pourtant moins connu. Certes, le caractère ambulant des Semaines sociales du Canada et la visite de quelques maisons de retraite fermée l'amènent à le fréquenter, mais Archambault est, d'abord et avant tout, un urbain. Il est en effet né à Montréal et il y a habité la plus grande partie de sa vie, sauf lors de son passage en France ou lorsqu'il est à la direction de la villa Saint-Martin et de la villa Manrèse, lesquelles le situaient néanmoins à proximité des centres-villes. Bref, Archambault se serait peut-être bien concentré sur les destinataires étudiant, bourgeois et ouvrier parce que ce sont ces élites et ces jeunesses qu'il côtoie quotidiennement et qu'il connaît réellement.

Enfin, une dernière hypothèse serait qu'Archambault compte atteindre ce destinataire par l'emprunt de ce qu'il nomme les « techniques de diffusion ». Bien au fait du potentiel que représentent ces techniques de diffusion, c'est-à-dire la presse, le cinéma et la radio – auxquels il ajoutera au milieu des années 1950 la télévision –, Archambault a également employé ces moyens pour atteindre ses récepteurs et ses destinataires. En fait, il estime plus sage de les investir que de les ignorer, puisque ces « forces nouvelles » ont fait

la conquête des foyers du Canada français. Il veut donc en faire des «agents de formation sociale» (Archambault, 1935, p. 25). Ainsi, il patronne dans les années 1930 des émissions hebdomadaires à CKAC et à Radio-Canada et assure, en 1941, sur les ondes de Radio-Canada, la diffusion des Semaines sociales du Canada à travers tout le pays (Arès, 1983). Si Archambault (1957, p. 11-12) déplore que ces techniques de diffusion tendent à offrir un divertissement reposant les esprits, il les utilise pour en faire un outil d'information élevant les esprits et susceptible de «faire de chaque homme un citoyen conscient de ses devoirs, attaché à sa famille, à sa cité – une ville ou village –, à sa profession, et capable des sacrifices que demande le bien commun» (Archambault, 1955, p. 18). Ainsi, c'est peut-être bien par ce moyen qu'Archambault entend atteindre le destinataire agricole, lequel s'avère tout compte fait moins accessible et moins concentré géographiquement que les autres récepteurs et destinataires.

6. CONCLUSION

Le présent texte visait à retracer la pensée éducative du jésuite Joseph-Papin Archambault. Brillant promoteur de la doctrine sociale de l'Église, Archambault voyait en l'éducation un puissant moyen d'endiguer deux grands ennemis de la nation canadienne-française, soit l'athéisme et l'individualisme. À ce propos, comme l'a écrit Frédéric Boily (2001, p. 152), il faut noter que «l'éducation n'est pas ici vue comme un instrument favorisant le développement de l'autonomie individuelle, mais comme l'inculcation d'une manière de penser ». Ainsi, comme nous l'avons vu, l'originalité de la pensée éducative d'Archambault se situe moins dans ses idées que dans les moyens qu'il déploie pour les inculquer à travers toutes les strates de l'élite canadienne-française et de sa jeunesse, et ce, malgré l'absence d'un moyen voué précisément au destinataire agricole, absence à l'endroit de laquelle nous avons proposé quelques pistes d'explication dans la discussion offerte en quatrième partie.

En 1959, pour souligner le départ d'Archambault de la présidence de l'École sociale populaire, une « fête de famille » est organisée par la Maison Bellarmin. À cette occasion, le R. P. Provincial (cité dans Arès, 1983, p. 166) prononçait une allocution où il affirmait que «le Père Archambault fut longtemps le Jésuite le plus connu et le plus estimé du Canada français [et qu'] aucun Jésuite n'a connu au Canada un si grand prestige». Comment donc expliquer que ce prestige et cette renommée ne lui aient pas permis d'éviter l'essoufflement de son entreprise? Une théorie présentée par Hamelin (1984) permet de l'expliquer. D'après Hamelin (1984), la Seconde Guerre mondiale aurait mis fin à l'emprise des jésuites sur l'Église québécoise et ouvert la porte aux dominicains, plus enclins à adhérer aux idées libérales et aux réformes sociales. C'est dans ce contexte qu'aurait émergé Georges-Henri Lévesque, lequel devient pour les dominicains ce qu'Archambault était pour les jésuites. Toujours selon Hamelin (1984), cette émergence serait un signe des temps marquant le passage d'un Québec rural et traditionnel vers un Québec urbain et moderne. Bref, à l'instar des jésuites, Archambault aurait perdu son emprise sur l'Église et sur la société canadienne-française à cause de sa trop grande fidélité à la tradition et à l'orthodoxie romaines. Ainsi, si la pensée éducative d'Archambault se distingue par ses moyens, force serait de constater qu'elle ait échoué en raison des idées qu'elle portait.

BIBLIOGRAPHIE

- Amado, G. et Guittet, A. (2017). Chapitre 1. Communication et théorie de l'information. Dans G. Amado et A. Guittet (dir.), *Dynamique des communications dans les groupes* (p. 5-10). Paris, France: Armand Colin.
- Archambault, J.-P. (1921). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Québec, Session 2 (p. 1-18). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1928). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Saint-Hyacinthe, Session 8 (p. 30-35). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1929). Les Retraites fermées au Canada: monographies des maisons de retraite pour les hommes. Montréal, Québec: Imprimerie du Messager.
- Archambault, J.-P. (1934). Une école de conférenciers. *Almanach de l'Action sociale catholique*, (18), p. 60-62.

- Archambault, J.-P. (1935). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Joliette, Session 13 (p. 19-28). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1936). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Trois-Rivières, Session 14 (p. 19-30). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1942). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Saint-Jean, Session 19 (p. 7-21). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1946). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Saint-Hyacinthe, Session 23 (p. 9-33). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1950). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Nicolet, Session 27 (p. 9-27). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1951). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Sherbrooke, Session 28 (p. 9-21). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1955). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Cornwall, Session 32 (p. 12-19). Montréal, Québec: Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Archambault, J.-P. (1957). Déclaration d'ouverture. Dans Semaine sociale du Canada, Montréal, Session 34 (p. 9-18). Montréal, Québec : Secrétariat des Semaines sociales du Canada.
- Arès, R. (1983). Le Père Joseph-Papin Archambault, S.J. (1880-1966). Sa vie, ses œuvres. Montréal, Québec: Bellarmin.
- Bélanger, D.-C. (1999). La pensée ouvrière et sociale de Joseph-Papin Archambault, s.j. (1880-1966). *Bulletin du RCHTQ*, 25(1), p. 141-161.
- Bélanger, D.-C. (2002). L'abbé Lionel Groulx et la survivance francoaméricaine. *Francophonies d'Amérique*, (13), p. 91-105.
- Bérubé, H. (2014). «À travers la vie courante»: nationalisme, catholicisme et urbanité dans le Québec de l'entre-deux-guerres (1912-1929). *Chrétiens et sociétés XVI^e-XXI^e siècles*, (21) p. 79-95.
- Bérubé, H. et Lemieux, O. (2016). «Un petit examen de conscience»: Joseph-Papin Archambault et la reconquête linguistique de Montréal (1912-1922). *Bulletin d'histoire politique*, 24(3), p. 51-64.
- Boily, F. (2001). Une figure du catholicisme social canadien-français de l'entre-deux-guerres: le père Joseph-Papin Archambault, s.j. *MENS*, *1*(2), p. 141-161.
- Buhler, M. (1974). Schémas d'études et modèles de communication. *Communication et langages*, (24), p. 31-43.

- Gaudreau, M. A. de Rome. (1946). *La pensée sociale du Canada français telle que reflétée dans les Semaines sociales*. Montréal, Québec: École sociale populaire.
- Hamelin, J. et Gagnon, N. (1984) Le XX^e siècle: 1898-1940. Dans Nive Voisine, (dir.) *Histoire du catholicisme québécois* (tome 3.1). Montréal, Québec: Boréal express.
- Hamelin, J. (1984) Le XX^e siècle: de 1940 à nos jours. Dans Nive Voisine, dir. *Histoire du catholicisme québécois* (tome 3.2). Montréal, Québec: Boréal express.
- Lemieux, O. (2017). Les Semaines sociales du Canada et l'élite canadienne-française (1920-1958). *Strata*, *7*, p. 65-102.
- Lévesque, G.-H. (1983). Souvenances. Tome 1. Montréal, Québec: La Presse.
- Rodrigue, I. (1996). Limiter les naissances: entre le modèle véhiculé par l'École sociale populaire et la réalité des couples québécois (1920-1940). Les Cahiers de recherche du GREMF, (73), p. 1-118.
- Trépanier, P. (1994). Quel corporatisme? (1820-1965). Les Cahiers des dix, (49), p. 159-212.
- Vaillancourt, Y. (2008). L'économie sociale au Québec et au Canada: configurations historiques et enjeux actuels. *Cahiers du LAREPPS*, (08-07), p. 1-59.
- Warren, J.-P. (2003). L'engagement sociologique: La tradition sociologique du Québec francophone (1886-1955). Montréal, Québec: Boréal.

Édouard Montpetit et Esdras Minville: l'éducation au service de la nation

Christian Belhumeur-Gross, Lexis Media

RÉSUMÉ

Intellectuels de premier plan dans les années 1920 et 1930, Édouard Montpetit et Esdras Minville font figure de pionniers dans le développement de l'éducation économique au Canada français. Penseurs et hommes d'action essentiellement préoccupés par la survivance et l'émancipation de la nation canadienne-française à l'ère industrielle, Montpetit et Minville ont cherché, tout au long de leur carrière respective, à développer une pensée économique et sociale propre au Canada français, en symbiose avec les valeurs traditionnelles canadiennes-françaises. L'éducation occupe évidemment une place prépondérante au sein de l'œuvre de ces deux intellectuels. Évoluant dans un contexte où les sciences économiques et sociales sont encore au stade embryonnaire au Canada français, Montpetit et Minville ont contribué au développement et à l'essor des premiers lieux d'enseignement en ce domaine, soit les Hautes Études commerciales et l'École des sciences sociales au sein de l'Université de Montréal. Ces deux intellectuels ont développé une pensée éducative extrinsèquement liée aux impératifs nationaux des Canadiens français. Pour eux, il était nécessaire de combler les lacunes d'une éducation inadéquate, voire inexistante dans certains domaines, et de doter les Canadiens français d'outils économiques et sociaux nécessaires à leur développement. Leurs perspectives dépassent néanmoins largement l'aspect économique, et elles témoignent du nationalisme qui anime ces penseurs.

MOTS-CLÉS

Édouard Montpetit; Esdras Minville; nationalisme; élitisme; sciences sociales; enseignement supérieur; traditionalisme.

1. INTRODUCTION

Période de bouleversements sociaux économiques et de foisonnement intellectuel sans pareil jusqu'alors, les années 1920 et 1930 marquent l'émergence des sciences dites sociales au Canada français et l'amorce de leur professionnalisation. L'éducation économique, perçue par une génération d'intellectuels comme la clé de l'émancipation nationale, est alors en plein essor dans les milieux universitaires francophones au Québec. On assiste à l'émergence d'une première école destinée uniquement à l'enseignement économique et commercial et au développement timide des premiers départements d'économie politique. Ces premiers établissements, desquels émergent les premiers économistes canadiens-français, ont pour objectif commun celui d'éduquer les francophones à la discipline économique afin de permettre une appropriation des leviers de développement nécessaires à l'épanouissement de la nation canadienne-française. Intellectuels de premier plan, auteurs prolifiques qui se sont intéressés aux diverses problématiques de leur temps et pionniers dans le développement de la science économique au Québec, Édouard Montpetit et Esdras Minville furent les principales figurent de l'éducation économique des années d'avant-guerre. Le premier fut le fondateur de l'école des sciences sociales de l'Université de Montréal alors que le second fut le premier Canadien à occuper le poste de directeur des Hautes Études commerciales (HEC). Ces deux économistes, qui faisaient office de sociologues bien plus que d'économistes selon la définition que nous en avons aujourd'hui, ont développé, à travers leur conception de la société et de la nation, une pensée éducative directement liée aux impératifs nationaux des Canadiens français.

Pour Montpetit et Minville, il était nécessaire de combler les lacunes d'une éducation économique inadéquate, voire inexistante, et de doter les Canadiens français des outils économiques nécessaires à leur développement. Au-delà de leur rôle d'économistes ou encore de sociologues, ces deux intellectuels étaient avant tout des pédagogues, et leur œuvre reflète le désir, voire la nécessité, de favoriser la diffusion et la vulgarisation des connaissances, ce qui est perçu comme le premier levier d'émancipation des Canadiens français. Dans ce bref chapitre, nous analysons précisément les différents aspects de la

pensée proprement éducative qui se dissimule au cœur de leur œuvre littéraire et de recherche, pensée qui dépasse bien évidemment le simple aspect économique, afin de la situer dans le contexte intellectuel et social du Québec des années 1920 et 1930 et de montrer son lien intrinsèque avec le nationalisme et la conception de la nation, qui n'est rien de moins que la finalité de l'éducation pour ces deux penseurs.

2. LA FIN D'UN MONDE

Ces deux penseurs, situés aux extrémités de leur génération, s'inscrivent dans un contexte social, économique et intellectuel particulier. Le Québec de la première moitié du XX^e siècle est en profonde mutation. Sous l'impulsion de l'industrialisation amorcée au siècle passé, la province s'urbanise rapidement et le monde rural et agricole est en lent déclin. En 1929, ce monde agricole ne représente plus que 40 % de la population totale de la province (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1986). Face à cette société changeante, traversée par l'industrialisation et ses effets, plusieurs besoins sociaux se font sentir, dont celui d'adapter l'éducation à cette nouvelle réalité. Dès le début du siècle, le gouvernement provincial lance quelques initiatives en ce sens. Sous le gouvernement de Lomer Gouin, de premières réformes de l'enseignement secondaire (classique) seront entreprises et de nouvelles écoles professionnelles, dont les HEC (1907), seront créées. Selon Marcel Fournier (1982), ces premières réformes, qui sont très éparses, ont essentiellement pour objectif de contrer la saturation des professions libérales et d'ouvrir les lieux d'instruction francophones aux sciences pures et sociales.

Sur le plan intellectuel, cette période est marquée par une certaine angoisse face à un monde changeant et par le désir de réappropriation des mécanismes propres au développement de la «race» canadienne-française. De nombreux intellectuels, dont Montpetit et Minville, mais également Lionel Groulx ou encore Robert Rumilly, constatent avec anxiété le processus de transformation économique et sociale dans lequel le Canada français se situe. Ils se montrent à plusieurs égards critiques de l'urbanisation et de l'industrialisation

et, surtout, ils manifestent une inquiétude certaine face à la notion même de survivance du Canada français. Malgré cette angoisse, la plupart des intellectuels de cette génération sont conscients du caractère irréversible de cette transformation. Pour ces derniers, la lutte pour la survivance canadienne-française ne se joue plus sur le plan politique, mais bien sur le plan économique. Il apparaît alors nécessaire de doter l'élite canadienne-française d'une doctrine nationale fondée sur les valeurs chrétiennes et canadiennes-françaises qui permettra au Canada français de se réapproprier l'économique et d'adapter le capitalisme aux valeurs chrétiennes, seule voie de salut de la nation canadienne-française dans un contexte industriel. À la base de cette doctrine, il est impératif pour certains de ces penseurs que soit offerte une éducation nationale mieux adaptée aux réalités de l'économie industrielle du XX° siècle.

3. ÉDOUARD MONTPETIT: LA NÉCESSAIRE ADAPTATION À L'ÈRE INDUSTRIELLE

«L'école franchie, l'expérience commence, que complète, que doit compléter la culture individuelle. Mais l'école demeure le centre où l'on s'attarde à apprendre, où se prépare l'avenir.» (Montpetit, 1931, p. 75) Cette courte citation résume assez bien la conception de l'école et de l'éducation chez Montpetit, qui consacre une partie de sa carrière à l'enseignement de la science économique. Il travaillera par ailleurs au développement d'institutions modernes d'enseignement ayant pour finalité de donner les outils nécessaires aux jeunes générations canadiennes-françaises pour rivaliser à armes égales avec leurs homologues anglophones dans une société urbanisée et industrialisée. Considéré comme l'un des premiers économistes canadiens-français, Montpetit est bien plus un vulgarisateur des savoirs, voire un pédagogue, qu'un scientifique comme on le conçoit aujourd'hui. Ses deux grands ouvrages à caractère économique sont d'ailleurs des ouvrages généraux de vulgarisation de la science économique qui auraient bien pu servir davantage de manuels scolaires que d'ouvrages scientifiques. En ce sens, Montpetit n'est en rien différent des universitaires canadiens-français de son époque. Selon Marcel Fournier (1982), cette situation s'explique essentiellement par l'état embryonnaire de

l'enseignement supérieur au Canada français à l'époque¹. Ces intellectuels partaient de pratiquement rien, et, devant l'ampleur de la tâche, la diffusion des savoirs apparaissait comme la première étape de l'émancipation (Fournier, 1982).

L'œuvre de Montpetit a fait l'objet de plusieurs études au cours des dernières années. Certains historiens ont vu en lui un penseur préfigurant la Révolution tranquille (Bédard, 1966; Southam, 1971), ou encore un penseur libéral prisonnier de ses propres ambivalences et du contexte intellectuel dans lequel il évoluait (Fournier, 1982; Fournier, 1986; Bouchard, 2004). La pensée de Montpetit reste essentiellement liée à l'univers traditionnel canadien-français. Bien qu'étant un penseur libéral à de nombreux égards et malgré un désir évident de réforme, il reste profondément attaché aux valeurs chrétiennes, qui sont pour lui intrinsèquement liées à l'identité canadienne-française, et à la doctrine sociale de l'Église qui fait figure de ligne directrice de sa pensée.

Né en 1881 à Montmagny et ayant grandi à Montréal, Édouard Montpetit est issu d'une famille de profession libérale (Joubert, 1975). Dès sa jeunesse, il montre un intérêt certain pour les activités intellectuelles (Angers, 1976). Après des études en droit à l'Université Laval, il séjourne en France quelques années où il obtient des diplômes en sciences sociales et en science politique à l'École libre des Sciences politiques. Dès son retour en 1910, il entame sa carrière universitaire et enseigne à l'École des hautes études commerciales, à Montréal, où il sera le maître à penser de la première génération d'économistes canadiens-français dont fait partie Esdras Minville, et à l'Université de Montréal, qui est alors une succursale de l'Université Laval. Montpetit fait alors figure de précurseur de l'enseignement de l'économie politique au Canada français.

Durant ces années d'activités universitaires, Édouard Montpetit se consacre en grande partie au développement de l'éducation

Selon Fournier (1982), bien qu'une partie considérable des écrits de Montpetit ont davantage la forme de conférences et que ses ouvrages plus spécialisés sont d'un style simple et proche de la vulgarisation, le qualifier de vulgarisateur serait inapproprié en raison de l'état d'avancement de l'enseignement supérieur au Québec avant la Seconde Guerre mondiale.

supérieure par l'enseignement, mais également par l'administration de l'école des sciences sociales de Montréal qui est incorporée au sein de la jeune Université de Montréal. Il poursuit, comme bien des intellectuels de son époque, dont Athanase David, l'objectif de développer une université moderne, axée sur les humanités, mais également sur les sciences, et détachée de la philosophie thomiste qui anime les maisons d'enseignement francophones d'alors. Contrairement aux universités anglophones, les universités francophones sont peu axées sur la recherche et l'enseignement des sciences pures. Les professions libérales et, dans une certaine mesure, la théologie ont le haut du pavé et l'influence du clergé est omniprésente. Les écoles techniques (arpentage, foresterie, beaux-arts, etc.) ainsi que les HEC, une école créée à l'initiative du gouvernement provincial, font figure d'exceptions, bien que le religieux y exerce une influence indirecte et que la production scientifique y soit pratiquement inexistante.

Malgré les efforts de Montpetit et la popularité relative de l'Université de Montréal, à la fin des années 1930, la production scientifique reste très faible et l'école des sciences sociales qu'il dirige est encore étroitement liée au monde clérical et conservateur. L'université reste également très fragile sur le plan financier. Marcel Fournier (1982) qualifiera d'ailleurs cette tentative de l'échec d'une génération. Il faudra attendre l'après-guerre avant de voir une modernisation marquée du monde universitaire.

Tout au long de sa carrière, Montpetit sera également fort actif au sein de la société civile. Il agira d'ailleurs à titre d'expert au sein de bon nombre de commissions gouvernementales, dont la commission des assurances sociales instituée par le gouvernement provincial dans les années 1930 et dont il assuma la présidence.

Durant cette période, sur le plan intellectuel, à travers divers écrits, Montpetit articule une vision claire de l'éducation et des réformes à apporter aux cursus scolaires supérieurs dans le contexte d'une société en mutation, qui a pleinement fait son entrée dans l'ère industrielle. Dans une perspective globale, l'éducation apparaît rapidement pour Montpetit comme le levier de l'émancipation de la nation. Comme chez la plupart des intellectuels de sa génération, la survivance canadienne-française et les impératifs nationaux

et identitaires conditionnent de nombreux aspects de sa pensée, à commencer par l'éducation. D'ailleurs, selon Peter Southam (1971), l'éducation chez Montpetit repose sur trois considérations idéologiques:

- 1) une philosophie de l'éducation axée sur une pensée humaniste et une forte culture générale;
- 2) une conception sociale de l'éducation où l'école permettrait l'éclosion d'idées et de solutions aux problèmes de l'heure;
- 3) une considération d'ordre nationaliste, à savoir la survivance de la nation (Southam, 1971).

Dans les faits, ces considérations sont fondamentalement liées les unes les autres, et la considération nationale agit comme un déterminant dans la pensée éducative de Montpetit.

Durant l'ensemble de sa carrière, Montpetit plaide essentiellement pour l'élaboration et l'adoption d'une doctrine économique censée représenter la clé de voûte de l'émancipation nationale². Cette quête sera l'un des principaux leitmotivs de son action universitaire et intellectuelle. Pour Montpetit, la doctrine économique revêt un aspect éducationnel incontournable, en ce sens que la conquête économique tant nécessaire à la survivance nationale passe d'abord et avant tout par une formation adaptée à son temps. Il se montre d'ailleurs très critique du cursus scolaire classique, de la trop grande place accordée aux lettres par rapport à celle qu'on réserve à la science et réclame l'enseignement de « nouvelles disciplines » (Montpetit, 1936). Cette formation adaptée, comportant de nouvelles disciplines, c'est celle qui fait une place à la science et à la formation des spécialistes et techniciens nécessaires au développement social et économique de la nation canadienne-française. Que ce soit par l'enseignement des sciences politiques ou encore des sciences pures, Montpetit souligne

Tout au long de sa carrière, Montpetit, en tant qu'économiste, a cherché à élaborer une doctrine économique libérale d'inspiration chrétienne en accord avec les valeurs de la nation canadienne-française. Cette doctrine se voulait le levier de l'émancipation économique et sociale du Canada français à l'ère industrielle. Voir Christian Belhumeur-Gross (2014).

la nécessité de doter l'élite canadienne-française d'une éducation renouvelée et en adéquation avec le monde industriel.

Au double devoir que nous a légué le passé, s'ajoute celui d'être de notre époque en manifestant, sur un terrain nouveau, notre activité renouvelée par l'école. Pour plusieurs, on ne saurait trop le répéter, la question nationale est une question économique. Non pas que la fortune soit le bien suprême. Elle n'est qu'un moyen, mais combien fort. Nous ne pouvons pas négliger d'y recourir. La conquête économique doit être pour nous la réalité de demain. Elle nous donnera plus qu'à d'autres; car, possédant l'aisance, notre nature nous inclinera à cultiver la pensée, à rechercher l'expression, à répandre l'art. (Montpetit, 1931, p. 75³)

Dans un de ses principaux ouvrages, *Pour une doctrine*, paru en 1931 et qui regroupe divers écrits, Montpetit dresse le portrait d'une doctrine économique, mais également sociale, qu'il considère comme nécessaire à l'émancipation nationale. Dans cet ouvrage, il accorde un chapitre complet à l'éducation et au rôle des élites. Citant en exemple l'Allemagne du début du XX^e siècle et les États-Unis, Montpetit cherche à montrer que l'émancipation d'une nation et sa montée en puissance sur le plan industriel et économique sont intimement liées à l'éducation et à la formation de spécialistes issus de diverses disciplines. Il y trace un lien clair entre l'éducation scientifique, l'industrie et la réappropriation des leviers économiques⁴. Il soutient ainsi la nécessité de favoriser un meilleur enseignement des sciences et des différents métiers techniques nécessaires à l'entrée des Canadiens français dans le monde industriel.

Bornons-nous aux écoles professionnelles. Elles sont déjà nombreuses: écoles techniques, écoles ménagères, instituts agricoles, École Polytechnique, École des Hautes Études commerciales. Elles existent; mais on ne les fréquente pas assez; on ne parait pas avoir compris

^{3.} La pagination utilisée ici ne correspond pas à celle de la version originale de *Pour une doctrine*, mais à celle de la version numérisée disponible sur le site Les Classiques des Sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi.

^{4.} Dans son chapitre sur l'éducation, il passe en revue l'histoire de l'Allemagne de la fin du XIX^e siècle jusqu'au déclenchement de la Première Guerre mondiale et soutient que la montée en puissance de la nation allemande est en grande partie due au développement de la science et à la formation scientifique qui a fait son entrée dans les écoles allemandes.

l'importance de leur fonction. C'est de là, pourtant, que sortiront les compétences; là que seront formés ceux qui désirent connaître un métier, posséder une profession et qui, par surcroît, veulent être en mesure de servir leur pays, d'aider à la conquête économique et d'assurer notre marche vers la supériorité. (Montpetit, 1931, p. 77)

Dans la même veine, Montpetit déplore également la faible fréquentation des écoles techniques déjà en place au Canada français, dont les HEC.

Montpetit aborde également la question du rôle social de l'université, qu'il perçoit comme le lieu où peuvent être étudiés les différents problèmes d'ordre social et y être élaborées des solutions. Il soutient bien sûr la nécessité de l'enseignement de l'économie politique, mais également celle de l'enseignement des sciences sociales, lesquelles s'intéressent aux diverses problématiques propres à une société urbaine et industrielle. Cet intérêt pour les sciences sociales est présent dès le début des années 1920 où, s'inspirant des universités américaines, dont Berkeley et Chicago, il plaide pour l'enseignement de pratiques sociales et la formation de travailleurs sociaux. L'université joue donc ici un rôle social majeur en ce sens qu'elle peut et doit apporter ses lumières aux diverses problématiques vécues au sein de la nation.

Cette volonté de faire une place plus grande à la science et aux sciences sociales ne signifie pas pour autant, à ses yeux, un recul des lettres et de la philosophie au sein de l'enseignement supérieur. Dans un article de 1921, qui sera repris 10 ans plus tard dans Pour une doctrine, Montpetit trace les orientations de ce qu'il conçoit comme étant l'idéal universitaire. S'inspirant des modèles français et anglo-saxon, il plaide pour une formation universitaire scientifique et ouverte vers la spécialisation, mais reposant également sur une forte culture générale. Il propose une éducation universitaire essentiellement humaniste. «Qu'est-ce donc qui nous donnera, au-delà de la famille et de l'école primaire où ces pensées gardent la même valeur, la culture générale propice à l'éclosion du civisme? — L'humanisme total, fait de lettres, de sciences et, surtout, de philosophie.» (Montpetit, 1931, p. 107) Cet intellectuel plaide ainsi pour une formation universitaire adaptée à l'ère industrielle où les sciences, pures et sociales, de même que la spécialisation technique

doivent impérativement être mises de l'avant. Au-delà de la science et des connaissances techniques, l'objectif des universités est également, pour Montpetit, de former une élite imprégnée d'une forte culture humaniste, dont les connaissances rejailliraient sur l'ensemble de la société. C'est ce qu'il qualifiera de fonction civique des universités.

Bien que Montpetit se veuille un ardent réformateur de l'éducation supérieure, on ne peut voir chez lui une volonté de démocratisation des universités avant l'heure. La vision de l'éducation chez Montpetit reste très élitiste, surtout en ce qui a trait à l'université, qui vise essentiellement selon lui à former une classe dirigeante chargée de guider les masses et le destin de la nation. C'est essentiellement par l'élite que sera produit le changement social. L'université se veut réservée à cette dernière et son rôle est précisément de la doter des savoirs et connaissances nécessaires à l'avancement de la nation. «Les universités, en formant l'élite, répandent dans les masses les vérités morales et scientifiques dont elles ont la garde.» (Montpetit, 1931, p. 104) Montpetit est donc fondamentalement un réformateur par le haut.

Malgré son désir de modernisation de l'éducation, Montpetit reste également prisonnier de ses propres ambivalences. S'il plaide tout au long de sa carrière pour une réappropriation des leviers économiques et une adaptation de la société canadienne-française à l'ère industrielle, ces changements restent étroitement balisés et doivent s'opérer dans le respect de la tradition qui représente le creuset de l'identité nationale. L'éducation n'y échappe pas, elle doit rester, selon lui, le vecteur des valeurs canadiennes-françaises et de la doctrine sociale de l'Église. Durant sa carrière, il ne s'attaque d'ailleurs que très peu aux structures éducationnelles et il ne remet pas vraiment en question le rôle de l'Église (Southam, 1971). Cette dichotomie entre modernisation et conservatisme incarne la dualité entre les aspects libéraux et traditionnels qui furent en constante interaction tout au long de sa carrière.

4. ESDRAS MINVILLE: LA RÉFORME MORALE DES ESPRITS

Personnage intellectuel incontournable de l'entre-deux-guerres au Québec, Esdras Minville fait figure, au même titre que Montpetit, de précurseur de l'étude économique dans les milieux universitaires canadiens-français. Perçu à la fois comme un réformateur, mais également un intellectuel nationaliste attaché à la tradition, il est généralement associé aux milieux conservateurs et nationalistes de l'entre-deux-guerres (Angers, 1976; Trépanier, 1995). Comme chez Montpetit, sa pensée économique ainsi que ses conceptions de la société et de l'éducation sont conditionnées par la notion de survivance canadienne-française et par la tradition chrétienne. Minville se distingue toutefois de Montpetit par une méfiance à l'égard des transformations en cours dans la société, à savoir l'industrialisation et l'urbanisation, et par un rejet du libéralisme. Cette hostilité à l'égard du libéralisme mènera à l'affirmation d'un nouveau mode d'organisation social et économique, le corporatisme, ce qui a une incidence non négligeable dans sa conception même de l'éducation⁵.

Né en 1896 en Gaspésie, Minville est issu d'un milieu modeste. Fils de pêcheur, il fut dès son jeune âge confronté aux réalités de la vie rurale en région éloignée. Il obtient une licence en commerce des HEC et joint ensuite le corps professoral de cette même école en 1922. Avec d'autres diplômés, il lancera la revue L'Actualité économique en 1925, revue destinée à la diffusion des connaissances en matière d'économie et de commerce. Il deviendra par la suite en 1938 le premier Canadien français a occupé le poste de directeur de l'École des hautes études commerciales. Il occupera cette fonction jusqu'à la fin de sa carrière en 1962. Durant cette période, il orientera l'action de l'école sur l'étude du milieu en opposition à la vision de son prédécesseur, Henri Laureys, qui était axée dans une perspective internationale et avait pour mission de doter les futurs hommes d'affaires d'une conscience sociale. Selon François-Albert Angers

^{5.} Selon Guy Bélanger (1983), le corporatisme de Minville tire ses origines de la doctrine sociale de l'Église qui, à ses yeux, est celle qui convient le mieux aux Canadiens français. Cette adhésion au corporatisme est essentiellement modulée par le contexte de la crise économique. Après la guerre, au fur et à mesure que l'économie capitaliste se relève, les références corporatistes de Minville s'amenuisent.

(1976), sous sa direction, l'école se montrera également favorable à l'avancement de la recherche chez les professeurs. Sa scolarité est somme toute brève; contrairement à celle de Montpetit, elle se limite à une licence en commerce. Parallèlement à sa carrière universitaire, il occupera à la fin des années 1930 un rôle de conseiller économique auprès du gouvernement Duplessis. Il contribuera également à titre d'expert à diverses commissions d'enquête fédérales et provinciales dans les années 1950.

L'œuvre complète de Minville durant l'entre-deux-guerres est volumineuse; il a contribué à de nombreuses revues, dont L'Action française et L'Actualité économique⁶. Aux fins de ce chapitre, nous allons nous concentrer sur ses principaux écrits traitant de l'éducation afin de tracer les contours de sa conception de la notion même d'éducation et des finalités de cette dernière. Cependant, avant de nous attarder à cette question en particulier, il importe de décrire les principaux axes de la pensée minvilienne. Intellectuel conservateur et traditionaliste dont la vision du monde est influencée par les écrits de Frederic LePlay et Lucien Romier, Minville est préoccupé tout au long de sa carrière par la notion de survivance et d'émancipation nationale des Canadiens français. Fortement traditionaliste, il s'inquiète de l'industrialisation de la province de Québec. Selon lui, l'industrialisation, soutenue essentiellement pas des capitaux étrangers, entraîne une urbanisation trop rapide, altère le caractère agricole de la société canadienne-française et lui enlève toute emprise sur son économie, en plus de confiner les Canadiens français dans une situation d'infériorité économique. La réappropriation de l'économie, le rejet de l'individualisme libéral et la réorganisation des forces vives de la société sont alors pour Minville essentiels à l'émancipation de la nation dans un contexte industriel.

Plus conservateur que Montpetit, Minville entretient cependant une vision de l'éducation somme toute similaire, à savoir qu'elle peut représenter un levier de l'émancipation nationale. Dans son ouvrage sur la pensée de Minville, Dominique Foisy-Geoffroy consacre un chapitre à la vision de l'éducation développée par l'intellectuel. Selon

Pour une liste exhaustive des écrits de Minville, voir la bibliographie de Dominique Foisy-Geoffroy (2004).

l'historien, Minville accorde une place prépondérante à l'éducation dans l'ensemble de son œuvre. Le mal des esprits, selon les termes de Minville, resterait intimement lié aux problèmes de la nation (Foisy-Geoffroy, 2004). Foisy Geoffroy affirme que Minville se montre critique à l'égard des divers projets de réformes qu'il juge voués à l'échec s'ils ne cherchent pas d'abord à faire prendre conscience au peuple des problèmes de l'heure et des remèdes nécessaires. Pour Minville, au-delà du contenu scolaire, il apparaît nécessaire de développer une éducation nationale dont les finalités seraient de définir les contours de la nation. L'école, du primaire à l'université, doit avoir pour objectif premier de former des Canadiens français. L'éducation est ainsi vue, d'abord et avant tout, comme étant au service de l'idéal national. Dans une série d'articles publiés dans Le Devoir au début des années 1930, Minville trace les principaux axes de sa pensée éducative⁷. Il y souligne qu'il n'est en rien opposé aux réformes des cursus scolaires ni à un meilleur enseignement des sciences naturelles; il juge cependant que la première réforme nécessaire est celle de l'esprit. L'école doit avoir pour première fonction de transmettre les valeurs et traditions propres à la nation. Sans cette première réforme, toute réforme du cursus ou de l'enseignement serait vouée à l'échec

Dans une perspective globale, Minville, contrairement à Montpetit, relativise le rôle que peut jouer l'éducation scientifique ou sociale dans le relèvement de la nation. Il serait d'ailleurs selon lui «illusoire» de rejeter la cause de l'ensemble des problèmes dont est affligée la nation canadienne-française sur les carences de l'école ou la désuétude des collèges classiques. Il se montre d'ailleurs sceptique sur le peu de résultats probants des diverses réformes éducationnelles mises en place depuis le début du siècle, ainsi qu'à l'égard d'initiatives comme l'école des sciences sociales de Montpetit (Minville, 1930, p. 28 et 34).

^{7.} Il s'agit d'une série de trois textes sur l'enseignement universitaire qui fut à l'origine publiée dans Le Devoir en 1930 avant d'être reprise à l'hiver 1931 dans la revue École sociale populaire. Selon François Albert Angers, les articles en question ont suscité un vif débat alors que la volonté de réforme du système d'éducation était dans l'air du temps au Québec.

Pour Minville, le salut du peuple canadien-français et le relèvement de la nation passent d'abord par une revalorisation du caractère et des valeurs canadiennes-françaises. Selon lui, l'urbanisation, l'industrialisation de même que des années de partisanerie politique exacerbée par la presse populaire ont annihilé la volonté, la discipline et la force de caractère de l'élite et, par le fait même, celles du peuple (Minville, 1930, p. 49). Ainsi, les échecs canadiens-français ne seraient pas seulement le fait d'insuffisances intellectuelles, mais également – et surtout – celui de failles de caractère (Minville, 1930, p. 28). C'est une réforme de l'éducation par les esprits bien plus que par les cursus scolaires qu'il réclame.

L'éducation, sur divers plans, aurait failli à développer un esprit réellement national chez les Canadiens français, à commencer par le fait qu'elle n'a pas su valoriser la langue française. L'éducation n'aurait également cherché qu'à reproduire, chez les Canadiens français, les caractéristiques des différents voisins anglo-saxons, tout en délaissant les traits propres à l'identité canadienne-française. Le passage suivant traduit la perception négative de Minville à l'égard de l'influence anglo-saxonne dans l'éducation nationale:

Participant par l'origine et par l'esprit à une forme de civilisation dont on a dit qu'elle est une des gloires de l'humanité, nous n'avons donc pas à envier aux autres peuples leurs virtualités ethniques et psychologiques. Nous n'avons plutôt qu'à nous glorifier de la richesse et de la fécondité des ressources dont notre propre race nous a gratifiés. Or il n'appartient qu'à nous d'être, non pas semblables aux autres peuples - équivoque qui, depuis trop longtemps, fausse l'esprit de notre enseignement - mais leurs égaux à tous égards: il nous suffit pour cela de cultiver nos propres virtualités ethniques, d'en assurer la fructification totale. Et à cette tâche nous devons nous appliquer avec d'autant plus d'assiduité que – notre propre expérience le démontre – toute tentative de nous évader de nous-mêmes pour reproduire en nous les qualités et les caractéristiques des races qui nous entourent, en nous arrachant à la ligne de nos hérédités et en laissant inculte ce qu'il y a en nous de meilleur, loin de nous élever, risque fort de ne faire jamais de nous que des émasculés, des amoindris, voués par leur propre faute à la médiocrité chronique. (Minville, 1934, p. 197)

L'éducation aurait ainsi été un vecteur d'influence étrangère, à commencer par ce qu'il qualifie d'anglomanie. Les «chocs» provoqués par cette anglomanie auraient contribué à altérer l'esprit national chez les Canadiens français et c'est par l'éducation que sera revalorisé le caractère national canadien-français. «Pour se déterminer spontanément dans le sens des intérêts nationaux, le citoyen canadien-français doit, avons-nous dit être mû par une conscience nette des valeurs qui constituent l'essence même de sa personnalité nationale et de sa nécessité de la défendre et de la cultiver.» (Minville, 1945, p. 153) Pour Minville, cette même conscience nationale doit être édifiée par une réelle éducation nationale structurée et modelée sur les valeurs, la culture et l'histoire canadiennes-françaises.

Homme de terrain et d'action, Minville a souvent cherché à traduire ses idées en propositions concrètes. L'éducation n'y échappe pas et, dès le début des années 1930, il formule une vision concrète de l'enseignement supérieur. Hostile à la spécialisation et à l'orientation vers la recherche fondamentale, Minville pose les bases de sa conception de l'enseignement universitaire dans une optique d'éducation nationale. Il s'agit d'une université canadienne-française limitée à quatre facultés, soit lettres, droit, philosophie (religion) et politique. Ce type d'université, d'inspiration française et leplaysienne se distinguerait du modèle anglo-saxon axé sur la recherche fondamentale. Il faut cependant éviter les généralisations sur son hostilité à la spécialisation ou encore sur son indifférence aux sciences. À travers ses écrits, il affirme l'importance des sciences, mais souligne également la nécessité d'aborder ces matières, comme toutes les matières d'ailleurs, du point de vue national. «Cette réforme, en ce qui concerne du moins les générations futures, c'est la "nationalisation" de notre enseignement primaire, secondaire, universitaire, en d'autres termes, c'est l'introduction dans notre enseignement à tous ses degrés d'une âme qui la vivifiera: le point de vue national. » (Minville, 1930, p. 74)

Autre mesure concrète, Minville propose également une revalorisation du rôle de l'enseignant, et ce, à tous les niveaux, du primaire à l'université. Il déplore le faible salaire des enseignants et, surtout, le manque de formation adéquate (Minville, 1930, p. 79-80). Il plaide ainsi pour une meilleure formation pédagogique chez les enseignants.

Sur le plan structurel, dans les années 1920 et 1930, Minville se montre peu enclin à revoir le fonctionnement général du système d'éducation au Québec. Sa pensée évolue cependant et à la fin des années 1950, il est favorable à l'idée de doter le Québec d'un ministère responsable de l'éducation au sein du gouvernement provincial et dont la fonction serait la supervision de l'instruction et l'élaboration des programmes scolaires (Minville, 1956).

5. L'ÉDUCATION COMME PROJET COLLECTIF

Bien que les deux intellectuels entretiennent des divergences importantes sur l'orientation de l'éducation ou sur l'influence qu'elle peut avoir dans le relèvement de la nation, leurs pensées éducatives présentent de nombreuses similitudes, à commencer par leur conception des finalités collectives de l'éducation. Pour ces deux penseurs, l'éducation est avant tout un projet collectif, celui de former une élite capable de canaliser les connaissances nécessaires à l'éveil économique, social et culturel de la nation canadienne-française. L'éducation ne doit pas avoir pour finalité de satisfaire des visées individualistes telles que l'ascension sociale, elle doit favoriser la formation des éléments nécessaires à renforcer la nation sur les plans économique et social. Autant chez Montpetit que chez Minville, la pensée éducative reste également teintée par un élitisme certain. Loin de favoriser une démocratisation de l'éducation, et surtout pas de l'enseignement supérieur, ces penseurs perçoivent l'université comme un lieu destiné à former une élite, élite par laquelle passera le relèvement de la nation. L'enseignement supérieur reste cloisonné aux meilleurs éléments susceptibles de former l'élite.

Ces deux penseurs, malgré leurs désirs marqués de réformes, entretiennent une vision essentiellement utilitariste de l'éducation, dans laquelle on cherche à former des citoyens en mesure d'améliorer la vie de la nation, mais dont l'action et la réflexion peuvent difficilement s'exercer en dehors de cette même nation. Minville souligne d'ailleurs à plusieurs reprises que l'une des fonctions premières de l'éducation est de former des hommes aptes à vivre leur

vie dans le temps et le milieu où elle se déroule, à savoir le milieu canadien-français⁸.

Sur le plan matériel, ils ont tous deux cherché, par leurs fonctions, à valoriser l'éducation et à développer l'autonomie politique et financière des maisons d'enseignement qu'ils ont dirigées. Leur succès fut dans les deux cas mitigés. Dans le cas de Montpetit, l'essor des sciences sociales et l'autonomisation des universités ne prendront réellement forme que dans l'après-guerre. Dans le cas de Minville, le financement des HEC et le recrutement et la formation du personnel enseignant resteront difficiles durant l'ensemble de son passage à la tête de l'institution.

Au-delà du conservatisme et de l'élitisme qui animent la pensée de chacun, et malgré leurs échecs ou succès relatifs en matière de réforme, ces deux penseurs ont contribué à poser les premiers jalons de l'importante révolution dans le monde de l'éducation qui s'opèrera dans les années 1960.

BIBLIOGRAPHIE

- Angers, F.-A. (1976). La pensée économique d'Esdras Minville, *Action nationale*, *65*(9-10), p. 727-761.
- Bédard, R. (1966). Edouard Montpetit, Précurseur de la Révolution tranquille. *Action nationale*, 55(8), p. 899-926.
- Bélanger, G. (1983), *Le syndicalisme catholique et le corporatisme au Québec* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal, Montréal.
- Belhumeur-Gross, C. (2014). Étude comparative de la pensée économique canadienne-française et canadienne-anglaise durant l'entre-deux-guerres [mémoire de maîtrise en histoire]. Université de Montréal, Montréal.
- Bouchard, G. (2004). La pensée impuissante: échecs et mythes nationaux canadiens-français, 1850-1960. Montréal, Québec: Boréal.
- Dumont, F., dir. (1978). *Les idéologies au Canada français (1930-1939)*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Foisy-Geoffroy, D. (2004). Esdras Minville: nationalisme économique et catholicisme social au Québec durant l'entre-deux-guerres. Sillery, Québec: Septentrion.

^{8.} Esdras Minville, Les tâches actuelles de l'éducation populaire au Canada Français, manuscrit non daté dans Propos sur l'Éducation, p. 89.

- Fournier, M. (1986). L'entrée dans la modernité: science, culture et société au Québec. Montréal, Québec: Éditions St-Martin.
- Fournier, M. (1982). Édouard Montpetit et l'université moderne : ou l'échec d'une génération. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *36*(1), p. 3-29.
- Harvey, P. (1994). Histoire de l'École des Hautes Études commerciales. Montréal, Québec: Québec Amérique.
- Joubert, R. (1975). Essai sur la vie et l'œuvre d'Édouard Montpetit. Montréal, Québec: Éditions Élysée.
- LaPierre, L. (1966). French-Canadian thinkers of the nineteenth and twentieth centuries. Montréal, Québec: McGill University Press.
- Linteau, P. A., Durocher, R., Robert, J.-C. et Ricard, F. (1986). *Histoire du Québec contemporain: le Québec depuis 1930*. Montréal, Québec: Boréal Expres.
- Montpetit, É. (1921). Les universités et l'enseignement des sciences politiques et sociales. *Revue trimestrielle canadienne*, 7, p. 390-409.
- Montpetit, É. (1931). *Pour une doctrine*. Montréal, Québec: Librairie d'Action canadienne-française. Consultée en version numérique sur le site Les Classiques des Sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Montpetit, É. (1932). Sous le signe de l'or. Montréal, Québec: Éditions Lévesque.
- Montpetit, É. (1935). Les cordons de la bourse. Montréal, Québec: Éditions Lévesque.
- Montpetit, É. (1936). Le front contre la vitre. Montréal, Québec: Éditions Levesque.
- Montpetit, É. (1938). *La conquête économique*. Montréal, Québec: Éditions Bernard Valiquette.
- Minville, E. (1930). Instruction ou Éducation? À propos de réforme de l'enseignement secondaire. Dans E. Minville. (2005), *Propos sur l'Éducation*. Montréal, Québec: Presses des HEC.
- Minville, E. (1934). L'éducation nationale. Les chocs en retour de l'anglomanie. *L'Action nationale*, 3(4), p. 195-220.
- Minville, E. (1935). L'Éducation nationale À l'université. L'Action nationale, 5(5), p. 5-25.
- Minville, E. (1945). Invitation à l'étude. Montréal: Fides, Montréal.
- Minville, E. (1956). Rapport de la Commission Tremblay, chapitre VII. Dans Esdras Minville (2005), *Propos sur l'Éducation*. Montréal, Québec: Presses des HEC.
- Pomeyrols, C. (1996). Les intellectuels québécois : formation et engagements, 1919-1939. Paris, France : l'Harmattan.
- Southam, P. (1971). La pensée sociale d'Édouard Montpetit. Dans F. Dumont, dir *Idéologies au Canada Français*, 1929-1939 (p. 317-349) Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Trépanier, P. (1995). Esdras Minville (1896-1975) et le traditionalisme canadien-français. *Les Cahiers des dix*, (50), p. 255-294.

Athanase David et Hector Perrier : la pensée éducative au cœur de l'action politique

Fernand Harvey, Institut national de la recherche scientifique

RÉSUMÉ

Si la pensée éducative au Québec doit beaucoup aux intellectuels qui occupent une position critique face au pouvoir, on ne doit pas négliger pour autant les intellectuels qu'on pourrait qualifier d'organiques qui ont su exprimer leurs idées sur l'éducation et les réformes à entreprendre à l'intérieur des institutions auxquelles ils se rattachent. Par extension, ces deux positions d'intellectuels ont influencé des hommes politiques visionnaires qui ont développé une pensée éducative qui débouche sur l'action et la mise en œuvre d'une politique éducative. Avant la réforme scolaire associée à la Révolution tranquille, deux figures politiques méritent une attention spéciale: Louis-Athanase David, secrétaire de la province sous le gouvernement de Louis-Alexandre Taschereau, et Hector Perrier, qui lui succède au même poste quelques années plus tard sous le gouvernement d'Adélard Godbout. Par sa pensée éducative, Athanase David ouvre de larges perspectives sur les liens entre l'éducation et l'avenir de la société québécoise durant l'entre-deux-guerres. De son côté, Hector Perrier, convaincu de la nécessité d'instituer l'enseignement public obligatoire, s'attaque à ce dossier délicat avec succès en s'appuyant sur certains alliés qu'il a au sein du Comité catholique de l'Instruction publique, parmi les membres laïcs comme parmi ceux de l'épiscopat. David et Perrier peuvent être considérés comme des pionniers dans la mise sur pied d'institutions publiques pour l'enseignement des arts, le premier en créant l'École des beaux-arts de Montréal et l'École des beaux-arts de Québec, le second en créant le Conservatoire de musique de la province de Québec.

MOTS-CLÉS

Athanase David; Hector Perrier; culture générale; enseignement spécialisé, enseignement des arts et enseignement de l'anglais; ministère de l'Instruction publique; loi de l'Instruction publique obligatoire.

1. INTRODUCTION

La pensée éducative, telle que l'ont définie Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (2019, p. 3-6), ne se réduit pas à une pensée pédagogique associée au comment transmettre; elle répond plutôt au pourquoi éduquer en lien avec un large contenu. En posant la question essentiellement culturelle du sens et des finalités, la pensée éducative pourrait dès lors se confondre avec la longue tradition de la philosophie de l'éducation. Elle s'en distingue pour une bonne part par ses ancrages sociologiques davantage orientés en fonction de valeurs à défendre, de problèmes à résoudre, d'objectifs à atteindre, de réformes à entreprendre. La philosophie de l'éducation propose en effet des réflexions critiques plus générales sur les finalités de l'éducation.

Dans la mesure où la pensée éducative émerge d'une société en particulier, l'identification des différents acteurs qui la produit s'impose. Le rôle des intellectuels est évidemment central à cet égard. La définition de l'intellectuel désigne généralement une personne qui exprime un discours critique et médiatisé, lequel laisse des traces dans les journaux, les revues et les médias en général (Lamonde, 2015). Ce discours vise à convaincre tant le pouvoir que l'opinion publique. Certaines positions dans la structure sociale sont particulièrement favorables à cette fonction d'intellectuel critique: les professeurs, les chercheurs, les journalistes, les écrivains et les clercs. Toute pertinente qu'elle soit, cette conception de l'intellectuel laisse un angle mort pour une histoire de la pensée éducative. Les autres acteurs associés à l'action qui élaborent leurs propres réflexions sur l'éducation et la culture risquent d'être mis de côté. Ils sont pourtant actifs dans les institutions scolaires ainsi qu'au gouvernement pour élaborer des politiques éducatives.

Au Québec, avant la création du ministère de l'Éducation, plusieurs acteurs qu'on pourrait qualifier d'«intellectuels organiques¹»

Nous empruntons librement à Antonio Gramsci le concept d'intellectuel organique, qu'il considère pour sa part comme une fonction de direction technique et politique

ont ainsi développé une pensée éducative tout en œuvrant dans une institution. Édouard Montpetit, qui occupa diverses fonctions à l'Université de Montréal de 1920 à 1952 est exemplaire de ce type d'intellectuel qui annonce déjà l'apparition de l'« expert », à proximité du pouvoir et conseiller du Prince. Victor Doré, président de la Commission des écoles catholiques de Montréal et partisan de l'instruction obligatoire durant l'entre-deux-guerres, est également représentatif de ces intellectuels qui sont intégrés dans des postes clés du système scolaire. Dans le domaine connexe de la culture, on peut retenir le nom de l'historien Jean Bruchési, sous-secrétaire de la province de 1937 à 1959 (Harvey, 2014).

Par ailleurs, il faut aussi compter parmi les acteurs qui ont développé une pensée éducative quelques hommes politiques visionnaires qui ont appuyé leurs décisions sur une réflexion personnelle, influencée en cela par des courants de pensée issus du milieu ou de l'étranger. Parmi ces politiciens, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, surintendant de l'Instruction publique (1855-1867), puis premier ministre du Québec (1867-1873), fait figure de pionnier (Sabourin, 2003). Deux autres figures publiques méritent également qu'on s'y intéresse pour avoir su fonder leur action sur une vision à long terme de l'éducation: Louis-Athanase David, secrétaire de la province dans le gouvernement d'Alexandre Taschereau et Hector Perrier, qui lui succède plus tard dans le gouvernement d'Adélard Godbout.

Une remarque préliminaire s'impose au sujet de la pensée éducative des hommes politiques; celle-ci s'élabore surtout dans l'oralité du discours plutôt que par l'écrit, comme c'est le cas de la pensée des intellectuels critiques. Un politicien s'exprime généralement en Chambre et lors de conférences ou d'interventions publiques. Ses interventions peuvent prendre la forme de documents écrits, mais ceux-ci sont alors destinés à être lus et ne sont pas exempts d'effets rhétoriques.

exercé par un groupe dominant ou qui tend vers une position dominante (Attilio Monasta, 2020).

2. ITINÉRAIRE BIOGRAPHIQUE DE LOUIS-ATHANASE DAVID

Louis-Athanase David appartient à une grande famille libérale du Québec. Né à Montréal en 1882, il était le fils de Laurent-Olivier David (1840-1926). Son père, avocat, historien et ami personnel de Sir Wilfrid Laurier, avait longtemps œuvré dans le journalisme, notamment comme cofondateur de *L'Opinion publique* en 1870. Ardent nationaliste, dans la perspective pancanadienne de Laurier, il est élu président de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal en 1887 et compte parmi les promoteurs actifs de la construction du Monument national.

C'est dans cet environnement familial que se développe la pensée du jeune Louis-Athanase, nourrie par la mémoire des Patriotes de 1837, par les idées libérales en matière d'éducation et par l'idéologie nationaliste pancanadienne de son temps qui prône la conquête du pouvoir économique par les Canadiens français. Après des études en droit, David est admis au barreau en 1905 et pratique dans un cabinet privé avant de se lancer en politique. Député libéral du comté de Terrebonne à l'Assemblée législative à partir de 1916, il devient secrétaire provincial en 1919 dans le gouvernement de Lomer Gouin. Il continue d'assumer cette fonction dans le gouvernement de Louis-Alexandre Taschereau l'année suivante, sans interruption jusqu'au 27 juin 1936. Lui et son ami Jules-Édouard Prévost, député libéral du même comté au niveau fédéral et rédacteur-propriétaire de L'Avenir du Nord à Saint-Jérôme, constituent durant plusieurs années un véritable tandem politique et partagent les mêmes idées sur la nécessité de développer l'instruction publique au Québec (Laurin, 1999, p. 208-224). Après une longue carrière en politique provinciale, Athanase David est nommé au Sénat canadien en 1940. Il meurt à Montréal en 1953.

3. L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES

À titre de secrétaire de la province, Athanase David se voit confier la responsabilité de l'enseignement spécialisé et de l'octroi des subventions au réseau scolaire. Ces responsabilités expliquent, pour une

bonne part, son intérêt pour les questions relatives à l'éducation. Partisan de certaines réformes à l'intérieur du système scolaire, il doit cependant tenir compte de l'hostilité du clergé et des partisans de l'école confessionnelle. Depuis l'abolition du ministère de l'Instruction publique par le gouvernement de Boucherville en 1875, l'éducation au Québec relève d'un organisme apolitique: le Conseil de l'instruction publique, lui-même divisé en deux comités, soit un Comité catholique où siègent tous les évêques du Québec et un nombre égal de laïcs, et un Comité protestant. Le Conseil de l'instruction publique reçoit ses octrois du secrétaire de la province, mais n'a pas de compte à lui rendre quant aux orientations et à la gestion de l'enseignement public.

Une première brèche dans ce système confessionnel est pratiquée par le gouvernement de Lomer Gouin en 1907 avec la création de l'École des hautes études commerciales, suivie de l'établissement de trois écoles techniques placées sous le contrôle direct de l'État. Le gouvernement Taschereau agrandit cette brèche grâce à l'initiative d'Athanase David qui crée l'École des beaux-arts de Québec (1922) et l'École des beaux-arts de Montréal (1923). La formation professionnelle et technique échappe donc au monopole de l'Église catholique qui conserve toutefois l'enseignement général à tous les niveaux pour le secteur francophone.

À travers ses discours sur l'éducation, Athanase David se révèle un réformiste prudent, constamment à la recherche d'un équilibre entre les acquis du passé et les nouveaux défis de l'avenir pour le Québec. Ses observations sont souvent générales et allusives, évitant toute référence à des exemples trop précis afin de ménager la susceptibilité du clergé catholique. Il importe de rappeler que l'action des politiciens progressistes de l'entre-deux-guerres est limitée par trois verrous posés par les forces conservatrices et le clergé: d'abord, l'impossibilité de recréer un ministère de l'Instruction publique après la tentative avortée du gouvernement de Félix-Gabriel Marchand en 1897; ensuite, l'opposition à tout projet de loi pour l'instruction obligatoire; enfin, le contrôle des manuels scolaires par le Comité catholique de l'instruction publique.

4. LA PENSÉE ÉDUCATIVE D'ATHANASE DAVID

Compte tenu des contraintes de l'époque, c'est en s'appuyant sur des principes généraux qu'Athanase David étaye son argumentation en faveur de l'éducation. Il aborde ainsi diverses thématiques concernant l'éducation et la question nationale, les relations entre la culture générale et la formation professionnelle, ainsi que la nécessité de former une élite d'experts pour résoudre les problèmes sociaux.

4.1 L'éducation et la question nationale

Dans l'esprit d'Athanase David, le développement de l'éducation est inséparable de la question nationale pour le Canada français: «Si l'enseignement du peuple est une condition de progrès et d'ordre dans tout pays, affirme-t-il, il est chez nous une condition *sine qua non* de survivance nationale. Il revêt, à ce titre, un tel caractère que négliger de le dispenser même temporairement ferait plus que nous affaiblir, ce serait nous tuer².»

Cette préoccupation pour hausser le niveau d'éducation est omniprésente dans les propos de David. Il en fait une condition pour le développement économique, social et culturel du Québec. Cependant, contrairement à son ami Jules-Édouard Prévost, il évite de prôner l'instruction obligatoire, pour les raisons politiques évoquées précédemment.

4.2 Culture générale et enseignement spécialisé

Dans le nouveau contexte économique et social du XX^e siècle, David considère qu'un peuple doit tendre à la spécialisation des jeunes, sans sacrifier pour autant l'importance de la culture générale. Formé, comme les élites de son époque, dans le moule du cours classique qui valorise la culture générale, le secrétaire de la province se garde bien de remettre en cause sa pertinence ou son existence. « Nous avons une élite, reconnaît David. Dans tous les domaines, notre système

^{2.} David cité dans Harvey, 2012, p. 106. De plus, toutes les citations attribuées à Athanase David dans le présent texte sont puisées dans cet ouvrage.

d'éducation a déjà produit des hommes qui ont marqué l'esprit de notre province d'une empreinte profonde et durable.» (p. 115) Inversant habilement le fardeau de la preuve, il considère que les professions libérales et le sacerdoce « ont donné à notre province les hommes les plus marquants » (p. 21-22). Il croit juste, s'empresse-t-il d'ajouter, que le commerce, l'industrie et la finance apportent leur contribution au domaine de l'instruction. Il faut, pour David, que les idéaux soutenus par les uns puissent trouver des modalités d'application grâce à la richesse produite par les autres.

David croit au juste équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée:

L'élément français doit trop à la culture générale, affirme-t-il, pour s'orienter aujourd'hui vers une spécialisation exagérée qui diminuerait la puissance qu'il en a tirée jusqu'ici. Ma pensée se borne à distinguer, entre une culture générale qui, je l'admets, fait les hommes et les trempe au point de vue moral, et celle [la formation professionnelle] qui donne les moyens d'atteindre la fin immédiate de tout individu: *Vivre!* C'est-à-dire gagner sa vie. (p. 101)

Toujours selon David, « Il se trouvera peut-être encore quelques théoriciens ou certains bons pédagogues enfermés dans leur tour d'ivoire pour discréditer la richesse matérielle; mais je doute qu'il y ait un homme, quelle que soit sa haute culture, qui n'admette et ne reconnaisse sa nécessité et sa puissance. » (p. 101)

Pour David, un peuple qui tend à la spécialisation sans sacrifier la culture générale et qui forme les jeunes « pour la lutte dans le domaine pratique » contribue à « la fortune nationale » (p. 102). Il suffit de prendre exemple sur les États-Unis pour s'en rendre compte, s'empresse-t-il d'ajouter.

4.3 Distinguer le rôle de l'école en milieu rural et en milieu urbain

David établit une distinction entre l'instruction en milieu rural et celle en milieu urbain. L'instituteur en milieu rural se doit de former une relève plus instruite, mais qui demeurera sur la ferme. Se gardant bien d'encourager l'exode rural vers la ville, il définit le rôle

de l'instituteur comme gardien des valeurs traditionnelles adaptées au monde moderne:

L'amour du sol, le respect des traditions terriennes, du sentiment du devoir national, l'obligation économique, autant de leçons que l'instituteur, ayant apprises lui-même, devra, avec enthousiasme, enseigner aux petits enfants de notre peuple. Agissant ainsi, les modestes instituteurs et institutrices, qui sont les grands professeurs de patriotisme, feront incliner, dans un salut quotidien au sol, ceux que nous leur confions, et créeront pour leur race, leur province, leur pays, une force sur laquelle tous pourront compter. (David cité dans Harvey, 2012, p. 109)

Le rôle de l'instituteur dans les villes lui apparaît cependant différent et plus complexe. En milieu urbain, concède David, le problème est tout autre; il réside dans le respect du droit et l'obligation entre patrons et ouvriers afin d'assurer la stabilité de la vie sociale. Or, cet équilibre des forces sociales en présence est assumé, selon David, par l'école urbaine « qui moule le cerveau et fait la mentalité de celui que nous retrouvons plus tard dans l'industrie» (p. 111). La formation reçue à l'école va ainsi marquer la conduite de l'ouvrier tout autant que celle de l'industriel. Dans ce contexte, l'instituteur devient un « professeur de civisme qui pour le bien de la collectivité, doit murir les cerveaux qui, demain, iront refléter leur culture dans les milieux où on les aura dirigés » (p. 112). En somme, David voit dans l'instituteur l'agent qui peut inculquer à l'enfant le sens de sa responsabilité vis-à-vis de la société où il doit vivre.

4.4 Former une élite de spécialistes et développer l'enseignement supérieur

Athanase David revient sans cesse sur l'idée de développer une élite de spécialistes. S'opposant au stéréotype du Canadien français « scieur de bois et porteur d'eau », il reconnaît que le système d'éducation du Québec a produit une élite politique, littéraire et artistique dont les origines remontent aux années 1840. Mais il faut maintenant se tourner vers la formation d'experts dans tous les domaines, croit-il. La science économique, par exemple, permet de « comprendre l'importance de l'observation et de l'analyse des faits »; ce qui confère à ses

diagnostics le sceau de l'autorité scientifique. Puisque les temps ont changé, il importe donc de former des spécialistes, plus particulièrement dans les secteurs industriels et commerciaux, afin d'exploiter nos forêts, nos mines et nos ressources hydrauliques à notre profit. Ses propos rejoignent ceux de son propre père Laurent-Olivier David et de l'économiste Errol Bouchette quant à la nécessité d'une éducation plus pratique afin de résoudre la question de l'infériorité économique des Canadiens français (Zoltvany, 1969, p. 426-430).

David soutient, en outre, que la formation de tels spécialistes doit aussi s'étendre au domaine des relations de travail afin que l'on puisse arbitrer les conflits entre patrons et ouvriers, alors que de nouveaux problèmes surgissent avec le développement industriel du Québec:

Si dans notre province s'impose le développement industriel, il en résulte un problème de même nature qui requerra des compétences pour le résoudre. Ces compétences, nous ne pourrons les avoir que par la spécialisation en questions sociales. L'arbitrage, dans ces conflits, est de plus en plus appelé à jouer un grand rôle. Celui qui pourra imposer ses connaissances sociales, doublées d'une connaissance approfondie de la science économique, verra sa décision accueillie avec plus de confiance par les deux classes. (David cité dans Harvey, 2012, p. 123)

Les propos de David sur la nécessité de former des spécialistes l'amènent à aborder la question de l'enseignement supérieur. Sans vouloir attaquer le clergé qui dirige les institutions universitaires francophones, il constate que le Québec produit surtout des diplômés qui se dirigent vers les professions libérales déjà encombrées. D'où la nécessité d'orienter de futurs étudiants vers la science industrielle pour faire en sorte que les Canadiens français profitent du développement économique de leur province: « Nos forêts, nos mines, nos forces hydrauliques, faute d'initiative de la part des nôtres, et aussi de compétence et de capitaux, sont exploitées par le capital étranger. Pourquoi? - Parce que nous n'avons pas, à peu d'exceptions près, formé de compétences industrielles qui puissent organiser et diriger de vastes entreprises » (David cité dans Harvey, 2012, p. 120). Pour lutter contre l'infériorité économique des Canadiens français, David mise sur les grandes écoles créées par le gouvernement du Québec : les écoles techniques, l'École polytechnique et l'École des hautes études

commerciales. Les diplômés de ces institutions pourront par la suite aller parfaire leur spécialisation à l'étranger, encouragés en cela par le programme de bourses créé par le gouvernement.

4.5 Le passé, le présent et l'avenir conjugués par Athanase David

David développe sa vision de l'éducation et de la culture dans une perspective évolutive où cohabitent le passé, le présent et l'avenir. Ce trait caractéristique de sa pensée est particulièrement manifeste dans une allocution qu'il prononce en 1942 alors qu'il a quitté la politique active pour siéger au Sénat canadien. Pour lui, vouloir améliorer le présent et l'avenir n'est en aucune façon condamner le passé. «Ceux-là qui connaissent quelque peu l'histoire de l'instruction publique dans la province de Québec ne peuvent que se féliciter du dévouement et du zèle que peu de minorités dans le monde ont connus» (125). Il reconnaît le rôle joué par le clergé au lendemain de la conquête anglaise pour créer les premières écoles dans un contexte difficile. À ceux qui critiquent les graves lacunes du système d'éducation au XIXe siècle, il répond que ce système où les collèges classiques ont joué un rôle déterminant a permis de former les premières élites intellectuelles du Québec; elles ont su «conserver chez nous une parcelle de lumière, de clarté que la France y avait allumé» (p. 125).

Considérant que « les temps ont changé », David veut éviter que le Québec se cantonne dans une pensée traditionaliste qui valorise le passé pour lui-même. Il serait temps, lance-t-il, de cesser de parler de *survivance* pour aborder pleinement l'avenir : « Nous ne pouvons plus vivre d'hier, à peine pouvons-nous vivre d'aujourd'hui. Il nous faut, et tout de suite, nous mettre à la page si déjà nous ne voulons pas être en retard. » (David cité dans Harvey, 2012, p. 128).

Dégagé des contraintes de la politique active, le sénateur David se fait plus critique à l'égard de la marge de manœuvre dont il disposait dans le domaine de l'éducation quand il était secrétaire de la province: «Je me rappelle une époque, dit-il, où parler éducation ou, si vous le préférez, instruction – ce qui ne correspond en aucune façon à ma manière de comprendre l'école – était pour un laïque, s'immiscer dans un domaine qui ne lui appartenait pas. Les temps,

quoique non révolus, sont quelque peu changés...» (p. 124). Et David s'insister sur le nouveau rôle des parents en éducation. Ceux-ci souhaitent désormais que leurs enfants «soient supérieurs à ce qu'ils ont été» (p. 125), mais pour cela il importe que les défauts du système soient corrigés: «Il a semblé trop longtemps, dans Québec, que vouloir réformer voulait dire démolir» (p. 125) conclut-il.

Bien qu'il n'ait pas eu le champ libre pour procéder à des réformes éducatives en son temps, Athanase David, par sa vision de l'éducation, fait figure de précurseur des réformes réalisées lors de la Révolution tranquille.

5. ITINÉRAIRE BIOGRAPHIQUE D'HECTOR PERRIER

Après le bref premier mandat du gouvernement Duplessis, les libéraux dirigés par Adélard Godbout reprennent le pouvoir le 25 octobre 1939. Le nouveau premier ministre souhaite relancer le dossier de l'instruction obligatoire et voit en Hector Perrier l'homme capable de mener à bien ce délicat dossier. La démission d'Athanase David à titre de député de Terrebonne en 1940 permet à Perrier de s'y présenter et de s'y faire élire lors d'une élection partielle. Il est aussitôt nommé secrétaire de la province

Le nouveau ministre affiche une feuille de route impressionnante et crédible comme personnalité publique. Détenteur d'une licence en droit ainsi que d'une licence en sciences politiques, économiques et sociales de l'Université de Montréal, il est admis au barreau en 1922. Il pratique le droit de 1920 à 1947 en s'associant au cabinet d'Athanase David. L'enseignement universitaire s'ajoute à son expertise, puisqu'il enseigne le droit industriel à la Faculté des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université de Montréal, de 1930 à 1947. Il y côtoie régulièrement Édouard Montpetit, doyen de la Faculté. On le retrouve également très tôt dans l'organisation scolaire. Il est membre de la Commission des écoles catholiques de Montréal, de 1928 à 1937, et président de son Comité de législation. C'est là qu'il fait la connaissance de Victor Doré, le nouveau président de la CECM, avec qui il se lie d'amitié. Les deux hommes partagent, du reste, les mêmes vues sur les réformes à apporter au système

d'éducation au Québec. En 1933, Perrier est nommé au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Ses liens professionnels et politiques avec Athanase David, de 13 ans son aîné, ne sont certainement pas étrangers à l'intérêt qu'il porte pour l'éducation et la culture. Par rapport à Athanase David, qui projette une image d'aristocrate, Hector Perrier, issu d'une famille ouvrière, a plutôt la réputation d'être un homme modeste et travailleur, selon Oswald Mayrand, un ami journaliste³. Rouge de tradition, ses idées réformistes suscitent maintes critiques en provenance des milieux conservateurs et nationalistes. Accusé, à tort, d'être un anticlérical, ce neveu de l'abbé Philippe Perrier, vicaire général de l'archidiocèse de Montréal, intente un procès à Arthur Laurendeau du Groupe de l'Action nationale en mars 1939 pour laver sa réputation (Rumilly, 1968, p. 237). De plus, les prises de position qu'il partage avec Athanase David en faveur d'un enseignement amélioré et précoce de l'anglais au niveau primaire de même que son idée de produire un manuel unique en histoire du Canada, qui serait publié en français et en anglais, lui vaudront également l'inimitié des milieux nationalistes (Lanoix, 2007). Dans les faits, il se dit favorable au nationalisme pourvu qu'il soit ouvert aux autres et non replié sur lui-même. Ses idées dans ce domaine le rangent parmi les défenseurs d'un Canada biculturel et égalitaire, comme son prédécesseur Athanase David.

5.1 La longue lutte en faveur de l'instruction obligatoire avant 1940

L'action de Perrier en faveur l'instruction publique obligatoire a été précédée d'une longue histoire de luttes idéologiques et politiques dont les origines remontent à la fin du XIX^e siècle. Sans reprendre ici toutes les étapes de cette *saga*, opposant conservateurs et ultramontains d'une part et libéraux radicaux ou modérés d'autre part, mentionnons quelques rappels qui s'imposent. Sous le gouvernement libéral de Félix-Gabriel Marchand, une tentative est faite pour ressusciter le ministère de l'Instruction publique qui avait été aboli en 1875.

Oswald Mayrand, Hommage à Hector Perrier, 7 février 1944, 4p. BAnQ – Montréal, Fond Hector Perrier P142.

Une loi est votée en ce sens par l'Assemblée législative en 1897, mais elle est bloquée au Conseil législatif, dominé par les conservateurs et les ultramontains (Audet, 1963, p. 150-151).

Après cette tentative avortée, un groupe d'hommes politiques et d'intellectuels libéraux, héritiers des idéaux de l'Institut canadien de Montréal, avaient poursuivi la lutte pour obtenir une loi de l'instruction obligatoire, à défaut d'un ministère de l'Instruction publique. Le plus radical d'entre eux, Godfroy Langlois, fondateur en 1910 du journal Le Pays, nouvelle version, préconisait une réforme du système scolaire en quatre volets: instruction obligatoire, gratuité scolaire, refonte des programmes et ministère de l'Instruction publique. Il va sans dire que cette position heurtait de front les évêques, d'autant plus qu'il était de notoriété publique que Langlois appartenait à la loge maçonnique de l'Émancipation (Laurin, 1999, p. 200-201). On pourrait aussi ranger parmi les radicaux de l'époque T.-D. Bouchard, propriétaire du Clairon de Saint-Hyacinthe et député du même comté presque sans interruption, de 1912 à 1944, en plus d'avoir été ministre dans les cabinets de Taschereau et de Godbout. En 1916, il avait prononcé un discours retentissant au Club de Réforme de Québec sous le titre «Les libéraux et l'instruction publique» (Bouchard, 1916).

Jules-Édouard Prévost, journaliste et homme politique, est un autre acteur important dans la lutte pour l'instruction obligatoire au début du XXe siècle. Député fédéral du comté de Terrebonne, de 1917 à 1929, puis sénateur représentant la division de Mille-Îles, il est nommé au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique par le premier ministre Lomer Gouin en 1910 et en demeure membre jusqu'à son décès en 1943. Plus modéré que les Godfroy Langlois et T.-D. Bouchard dans ses idées de réforme et sans doute plus stratégique, Prévost partage néanmoins avec Langlois l'idée de la gratuité scolaire et de l'uniformisation des manuels scolaires, mais se montre prudent en ce qui concerne une loi de l'instruction obligatoire et la création à plus long terme d'un ministère de l'Instruction publique. En 1918, il croit pourtant que le contexte se prête à une législation sur l'instruction obligatoire, d'où sa proposition de modifier la loi de l'instruction publique afin de permettre aux villes ayant une

population supérieure à 1000 habitants d'obliger les enfants de 7 à 14 ans à fréquenter l'école. Chiffres des recensements fédéraux à l'appui, il fait valoir que le Québec détient le triste championnat de l'analphabétisme et du décrochage scolaire au Canada. Malgré sa démarche conciliante au sein du Conseil, il se heurte à l'opposition de M^{gr} Paul-Eugène Roy, évêque auxiliaire de Québec, qui réussit à faire rejeter la motion après en avoir réfuté les arguments (Laurin, 1999, p. 201).

Le débat entre partisans et adversaires de cette législation controversée se poursuit à l'Assemblée législative en 19194. Le fougueux T.-D. Bouchard mène la charge en faveur d'une telle législation, mais la plupart des députés du gouvernement Gouin, sans compter ceux de l'opposition conservatrice, se prononcent contre cet amendement à la loi de l'instruction publique pour des raisons idéologiques ou stratégiques. En dehors de la Chambre, les partisans du principe de la liberté scolaire pour les parents trouvent un porte-parole sans compromis en la personne de Charles-Joseph Magnan, inspecteur général des Écoles catholiques et auteur de deux études statistiques qui prônent le statu quo en éducation (Magnan, 1919; 1922). Dans son second ouvrage, celui-ci revient à la charge pour condamner le principe de l'instruction obligatoire: «L'Histoire nous l'apprend, l'instruction obligatoire, puis l'école obligatoire ont été inventés dans les loges maçonniques et sont devenues aux mains des ennemis des traditions catholiques de France des armes perfides et puissantes [...]. Il en sera de même dans la province de Québec.» (Magnan, 1922, p. 175)

Au milieu des années 1930, les positions idéologiques tranchées contre l'instruction obligatoire commencent à évoluer. Des journaux comme *Le Jour, Le Canada, La Patrie, The Gazette* critiquent les parents négligents et considèrent qu'on devrait les forcer à envoyer leurs enfants à l'école. Le pape Pie XI intervient également sur le sujet en 1929 dans son *Encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*. Il se prononce en faveur d'une intervention de l'État dans le domaine

^{4.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 20 février et 15 mars 1919.

de l'éducation, en plus de décréter symboliquement l'instruction obligatoire à la Cité du Vatican:

Il appartient spécialement à l'État, écrit-il, dans l'ordre du bien commun, de promouvoir de toutes sortes de manières l'éducation et l'instruction de la jeunesse. [...] En outre, l'État peut exiger, et dès lors faire en sorte que tous les citoyens aient la connaissance nécessaire de leurs devoirs civiques et nationaux, puis un certain degré de culture intellectuelle, morale et physique, qui, vu les conditions de notre temps, est vraiment requis par le bien commun⁵.

5.2 Hector Perrier prend en main le dossier de l'instruction obligatoire

Au seuil de la Seconde Guerre mondiale, les mentalités s'étaient progressivement transformées au Québec. Les adversaires de l'instruction obligatoire ne pouvaient plus évoquer la doctrine catholique ou la menace maçonnique pour s'y opposer. L'idée d'un ministère de l'Instruction publique allait néanmoins demeurer taboue jusqu'à la Révolution tranquille. Restaient la question de l'instruction obligatoire, la réforme pédagogique rattachée à la formation des maîtres ainsi que la révision des programmes et l'uniformité des manuels scolaires.

Lorsqu'il prend en charge le dossier des réformes en éducation, Hector Perrier sait qu'il devra jouer de prudence, instruit de l'expérience malheureuse de son ami Jules-Édouard Prévost et de tous les hommes politiques et journalistes progressistes qui avaient frappé un mur au cours des décennies précédentes. Par-dessus tout, il lui faut éviter de heurter les évêques de front. C'est donc au sein du Comité catholique qu'il doit d'abord trouver des alliés afin de ne pas obliger le gouvernement Godbout à faire machine arrière, comme ce fut le cas pour le gouvernement Marchand en 1897.

Perrier connaît bien le milieu scolaire et ses principaux intervenants, comme on l'a rappelé précédemment. Il peut compter sur un allié sûr en la personne de Victor Doré, un éducateur à l'esprit

^{5.} *Divini illius magistri*, Lettre encyclique de sa Sainteté le pape Pie XI sur l'éducation chrétienne, 1929: http://www.vatican.va/content/pius-xi/fr/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

réformiste dont la compétence et l'ouverture au changement lui valent d'être nommé surintendant de l'Instruction publique par le premier ministre Godbout en 1939 sur les instances de Perrier. Le ministre réussit également à rallier à sa cause le cardinal Rodrigue Villeneuve, archevêque de Québec, qui s'était beaucoup investi dans les questions sociales et les mouvements d'action catholique (LeBlanc, 2002, p. 859-866).

Politicien orienté vers la résolution de problèmes plutôt que vers des considérations plus philosophiques sur l'éducation, comme l'est Athanase David, Hector Perrier s'appuie sur l'arme statistique pour développer sa pensée éducationnelle. Il inverse ainsi l'argumentation dont s'était servi Joseph-Charles Magnan et les opposants à l'instruction obligatoire au cours des années 1920. Peu de temps après son entrée en fonction comme secrétaire provincial, Perrier charge le jésuite Paul-Émile Beaudoin d'effectuer une étude statistique détaillée concernant les taux de fréquentation scolaire au Québec. Il lui demande, en outre, d'examiner les législations des provinces canadiennes et celles des pays étrangers en matière d'instruction obligatoire. De toute évidence, Perrier cherche à éviter le terrain idéologique, privilégiant celui, jugé plus sûr, des données quantitatives. Le 10 décembre 1941, le Comité catholique vote une résolution unanime appuyant le projet d'enquête du père Beaudoin⁶.

Cette étude statistique vise à préparer les esprits, mais Perrier se garde bien d'aborder la question de l'instruction obligatoire à l'Assemblée législative, préférant attendre le moment approprié. Sa prudence, comme celle de Godbout, n'était pas nouvelle. Lors de son discours d'investiture à titre de nouveau député de Terrebonne, le 3 novembre 1940, Perrier avait affirmé sa volonté de procéder à des réformes en éducation, sans trop en préciser la nature:

Il n'est rien qui m'empêchera, si la chose est possible, de faire les réformes qui s'imposent pour donner à notre jeunesse, selon l'expression du Premier Ministre, un enseignement plus pratique et plus réaliste. [...] Depuis quinze ans, je travaille dans le domaine

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 17 déc. 1942. Voir l'historique de la démarche du Comité par Victor Doré, p. 7-13. Sur l'enquête du père P.-É. Beaudoin: p. 9.

éducationnel avec toutes les sommités religieuses et civiles et partout on reconnaît les lacunes qui existent dans notre enseignement et on veut y remédier. Est-ce qu'il serait plus criminel pour moi de le dire tout haut que pour d'autres de le penser tout bas⁷?

Le discours du trône du 7 janvier 1941 à l'Assemblée législative va dans le même sens. On y affirme que les conditions actuelles de la guerre et celles de l'après-guerre « exigent un enseignement pratique et réaliste qui mettra notre jeunesse en état de conquérir une place plus importante dans la vie économique de notre pays⁸ ».

C'est à l'occasion d'un débat percutant en Chambre que Perrier utilise les statistiques colligées par le père Beaudoin et les inspecteurs d'école pour pousser plus loin son plan de réforme (Genest, 1996, p. 241). Après avoir évoqué le sous-financement des commissions scolaires et la stagnation du salaire des enseignants, il s'attaque au problème fondamental du faible taux de fréquentation scolaire au niveau primaire.

	QUÉBEC		ONTARIO
ANNÉES DE SCOLARITÉ	CATHOLIQUES (%)	PROTESTANTS (%)	(%)
6º année	41,4	89,7	95
7 ^e année	29,3*	83,0	78
12e année	9,4**	19,8	26

TABLEAU 1 Fréquentation scolaire comparée au Québec et en Ontario (1941)⁹

^{* 26,9 %} inscrits en 7º année dans les écoles primaires, pour un total de 29,3 % en incluant la première année du cours classique.

^{**} Pour la 12º année, cela inclut le cours classique et les écoles techniques et spécialisées. Idem pour le pourcentage en Ontario.

Discours de l'honorable Hector Perrier, c.r., prononcé au Théâtre Rex, à Saint-Jérôme, le 3 novembre 1940, p. 10. BAnQ - Montréal, Fonds Hector Perrier, P 142.

^{8.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 7 janvier 1941, p. 4.

^{9.} Tableau constitué par Fernand Harvey à partir des statistiques fournies par Hector Perrier à l'Assemblée législative, 23 et 24 avril 1941.

Les statistiques commentées par Perrier démontrent un écart considérable entre élèves catholiques et protestants à l'intérieur du Québec, en ce qui concerne la persévérance scolaire. La comparaison entre le Québec et l'Ontario s'avère encore plus désastreuse. «Dans notre province, dit-il, nos enfants fréquentent les écoles jusqu'à la 5^e, la 6^e et la 7^e année, mais pas tout le temps. Dans nos campagnes, nombreux sont les cas de fréquentation scolaire de deux ou trois mois pendant la 1ère, 2e et 3e année, ce qui fait une assiduité réelle de quatre ans sur sept comme résultat »10. Les causes de cette situation sont multiples, d'affirmer le ministre. Il y a, certes, le fait que nos familles sont nombreuses, mais le principal facteur est l'ignorance ou l'insouciance des parents qui se contentent du statu quo et ne se rendent pas compte des besoins et des nouvelles exigences pour leurs enfants. Considérant que la situation ne peut plus durer, il ajoute qu'il existe des remèdes à cet état de choses, sans préciser davantage sa pensée. Il espère, pour le moment, que les statistiques brutales qu'il a déposées en Chambre contribueront à «réveiller les consciences».

Perrier poursuit son exposé en mettant de l'avant d'autres idées de réformes concernant l'uniformité des manuels scolaires et l'enseignement de l'anglais. «La connaissance de l'anglais, affirme-t-il, est une arme de défense et de conquête chez nous, et mériterait d'être instruite en tête du programme de toutes nos écoles.» L'anglais, selon lui, est mal enseigné dans les écoles francophones et il importe de former des enseignants plus compétents en cette matière. Pour atteindre cet objectif, il annonce des crédits de 100 000\$ rendus disponibles par le Trésorier provincial, Samuel James Mathewson¹². Ces mesures en faveur de l'enseignement de l'anglais lui vaudront d'être accusé de mener une politique d'assimilation par les milieux nationalistes; ce dont il se défendra¹³.

^{10.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 24 avril 1942, p. 21-22.

^{11.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 24 avril 1942, p. 21-22.

^{12.} Le Trésorier provincial J.-A. Mathewson (1890-1963), avocat de profession et député de Montréal - Notre-Dame-de-Grâce (1939-1948), avait été président de la Commission des Écoles protestantes de Montréal (1930-1933). C'était un allié de Perrier en matière de financement des commissions scolaires, des écoles techniques et du Conservatoire de musique de la province de Québec.

^{13.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 24 avril 1942, p. 21-22.

Les réformes en éducation proposées par Perrier allaient donc dans plusieurs directions, mais l'adoption d'une loi de fréquentation scolaire obligatoire demeurait son objectif principal. Au début de l'année 1942, il se dit prêt à déposer un projet de loi en ce sens à l'Assemblée législative, mais le cardinal Villeneuve lui demande de surseoir d'un an à ce dépôt. Il souhaite réussir à convaincre les évêques encore récalcitrants de se rallier au principe de l'instruction obligatoire. Finalement, le 6 novembre 1942, le Comité catholique adopte à la majorité (21 pour, 6 contre) une résolution en faveur de l'instruction obligatoire, présentée par Jules-Édouard Prévost et appuyée par Mgr Joseph Charbonneau, archevêque de Montréal¹⁴.

Selon Perrier, le cardinal Villeneuve a joué un rôle crucial au sein du Comité catholique en faveur de cette motion qui laissait désormais le champ libre au gouvernement Godbout (Taylor, 1973, p. 34). Dans ses remarques consignées dans le procès-verbal du Comité catholique, le cardinal Villeneuve affirme que ce renversement de situation ne constitue pas un blâme à l'égard du passé, alors que les évêques s'opposaient à l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation. Il faut, dit-il, se mettre dans le contexte de cette époque où les réformes adoptées par les pays européens étaient «inspirées par l'esprit révolutionnaire et mises de l'avant par des francs-maçons notoires »¹⁵. Contrairement à ses prédécesseurs au siège épiscopal de Québec, soit le cardinal Louis-Nazaire Bégin et Mgr Paul-Eugène Roy qui tous deux s'opposaient à l'instruction obligatoire, le cardinal Villeneuve considère que la doctrine catholique est maintenant « nette et ferme sur ce point jadis discuté » à la suite de l'encyclique de Pie XI. «La question d'opportunité toutefois demeure, c'est une matière libre »16, s'empresse d'ajouter le cardinal, un expert en casuistique et en philosophie morale. Dans son esprit, l'instruction obligatoire n'est pas une panacée, mais constitue néanmoins un pas important pour faire prendre conscience aux parents de leur devoir en

^{14.} Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 17 décembre 1942, p. 16.

^{15.} Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 17 décembre 1942, p. 16.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Procès-verbal du 17 décembre 1942, p. 14.

matière d'éducation de leurs enfants. L'intervention de l'État dans ce domaine ne lui apparaît donc pas comme une étape vers la laïcisation de l'enseignement, mais plutôt comme une adaptation de l'éducation chrétienne aux conditions du monde moderne.

Le feu vert du Comité catholique laisse désormais le champ libre à Perrier qui ne manque pas de manifester sa joie dans deux lettres qu'il adresse à son vieil ami, le sénateur Jules-Édouard Prévost en décembre 1942: «J'ai regretté vivement votre départ si hâtif, mardi dernier. J'aurais voulu célébrer avec vous et monsieur Doré, la décision prise par le Comité catholique et qui couronnait la dure lutte que vous avez menée depuis trente-cinq ans¹⁷.»

Perrier dépose le projet de loi 21 sur l'instruction obligatoire au printemps de 1943. Lors du débat en seconde lecture, le 15 avril, le ministre rappelle qu'il y a deux ans, il avait présenté en Chambre des statistiques « qui n'ont jamais été contredites ». On y apprenait qu'en 1941-42, pour 75 % des élèves franco-catholiques, la fréquentation scolaire se terminait à l'âge de 12 ou 13 ans. De plus, on comptait 48 930 enfants de 6 à 14 ans qui n'étaient pas inscrits dans une école, par rapport à 522 910 inscrits. Par ailleurs, beaucoup d'enfants inscrits officiellement ne fréquentaient l'école que la moitié du temps. Plusieurs facteurs expliquent à la fois la non-fréquentation scolaire des uns et le décrochage ou la non-persévérance scolaire des autres, avait déjà précisé Perrier. Il y a d'abord certains facteurs objectifs tels que l'éloignement des écoles, la mauvaise santé des enfants et la pauvreté des familles. À cela s'ajoutent des facteurs subjectifs liés à l'attitude des parents qui préfèrent garder leurs enfants à la maison pour obtenir leur aide et qui ne voient pas l'utilité de l'école. Le gouvernement doit donc intervenir sur les plans du financement et de la santé publique, d'une part, tout en forçant les parents négligents à inscrire leurs enfants à l'école le plus longtemps possible, d'autre part. Il rappelle que l'instruction obligatoire est la norme dans presque tous les pays du monde. Le ministre prévoit aussi d'autres mesures après l'adoption de la loi : une réforme des programmes, suivie de l'uniformité et de la gratuité des manuels scolaires. Cette tâche sera évidemment confiée

^{17.} Hector Perrier à Jules-Édouard Prévost, 19 décembre 1942 et 28 décembre 1942. BAnQ Montréal, Fonds Hector Perrier.

au Conseil de l'Instruction publique, s'empresse-t-il d'ajouter pour respecter les sphères de compétence du système scolaire de l'époque¹⁸.

La stratégie à la fois prudente et insistante de Perrier a finalement porté fruit. L'opposition unioniste se voit forcée de retraiter en marge de l'essentiel. Son principal porte-parole, Onésime Gagnon, député de Matane, doit admettre que l'Église ne s'oppose plus à l'enseignement obligatoire et que les évêques y sont en majorité favorables. Mais il considère que le projet de loi est prématuré, en plus d'introduire, à tort, un principe pénal pour les parents fautifs. Il rappelle que, par le passé, même les premiers ministres Lomer Gouin et Alexandre Taschereau s'étaient prononcés contre le principe de la coercition en éducation. Il vaudrait mieux, ajoute-t-il, que le gouvernement crée les conditions favorisant la fréquentation scolaire en aidant financièrement les parents et les commissions scolaires et en construisant de nouvelles écoles, comme le préconise le programme de l'Union nationale. L'amendement de l'opposition est cependant battu en Chambre¹⁹.

Le projet de loi 21 est finalement adopté par l'Assemblée législative en 1943, puis par le Conseil législatif qui ne s'y oppose pas. Elle oblige les enfants de 6 à 14 ans à fréquenter l'école et prévoit l'imposition d'amendes aux parents qui en retirent leurs enfants avant l'âge permis. Elle dicte aussi les bases de la gratuité scolaire.

Quel a été l'impact à long terme de la loi sur l'Instruction obligatoire de 1943? Le retour au pouvoir de l'Union nationale l'année suivante ne semble pas avoir favorisé l'application de la loi Perrier dans toute sa rigueur. Le premier ministre Maurice Duplessis a toujours préféré une politique de construction de nouvelles écoles plutôt qu'une politique légale basée sur la coercition à l'égard des parents récalcitrants (Desjardins, 1950, p. 104-105). Quoi qu'il en soit, l'adhésion de l'État québécois au principe de l'instruction obligatoire faisait sauter l'un des verrous qui bloquaient les réformes dans le domaine de l'éducation. La loi constituait en cela une victoire

^{18.} Québec, *Débats de l'Assemblée législative*, 15 avril 1942, «Fréquentation scolaire», p. 1-6.

^{19.} Québec, Débats de l'Assemblée législative, 27 avril 1943, p. 2-10.

symbolique majeure; elle a contribué à sensibiliser les parents et l'opinion publique à la nécessité d'une éducation plus poussée pour les jeunes dans une économie industrielle d'après-guerre en pleine expansion. Le Québec faisait ainsi un trait sur les débats idéologiques sans fin du passé, sans s'aliéner le clergé pour autant. Cet acquis préfigurait les réformes en profondeur à venir avec la création du ministère de l'Éducation en 1964.

6. CONCLUSION

Athanase David et Hector Perrier auront été, chacun à sa façon, des pionniers dans les réformes souhaitées ou réalisées pour le système scolaire québécois avant les années 1960. Leur pensée libérale en éducation s'inscrit dans un réseau d'alliances entre divers acteurs de leur génération issus du milieu institutionnel et politique. La pensée éducative de David est sans doute plus philosophique et plus élitiste que celle de Perrier, qui est axée sur l'instruction obligatoire au niveau primaire. Toutefois, les deux hommes se rejoignent quant à la nécessité des réformes pour combler le retard du Québec dans le domaine de l'éducation. Tous deux ont aussi été des pionniers dans l'enseignement public des arts: David, en créant l'École des beaux-arts de Montréal et celle de Québec en 1922-1923, Perrier, en instituant le Conservatoire de musique de la province de Québec en 1942. Inspiré du modèle français, cet enseignement public se voulait à la fois laïc, gratuit et mixte. Une innovation pour l'époque.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, L.-P. (1959). La querelle de l'Instruction obligatoire. *Les Cahiers des Dix*, (24), p. 133-150.
- Audet, L.-P. (1963). Le projet de ministère de l'instruction publique en 1897. Mémoires de la société royale du Canada, 1(4° série), p. 133-161.
- Bouchard, T.-D. (1916). *Les libéraux et l'instruction publique*. Saint-Hyacinthe, Québec: Imprimerie Yamaska.
- Bouchette, E. (1906). *L'indépendance économique du Canada français* (réédité en 1977). Montréal, Québec: Les éditions La Presse.

- Daoust-Boisvert, A. (2010, 25 sept.), Victor Doré Le surintendant garde les élèves en classe. *Le Devoir*, [en ligne] https://www.ledevoir.com/societe/education/296839/victor-dore-le-surintendant-garde-les-eleves-en-classe
- David, A. (1943). Armons notre jeunesse (Allocution prononcée le 24 novembre 1942). *Le Club Musical et Littéraire de Montréal*, (13), p. 47-56.
- Deschênes, Gaston (1993). «Athanase David», *Dictionnaire des parlementaires du Québec* 1792-1992, Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval. p. 204.
- Desjardins s.j., G. (1950). Les écoles du Québec. Radio-causeries. Montréal, Québec: Bellarmin.
- Doré, V. (1942). Enquête scolaire. L'Enseignement primaire, 1, no 5, p. 452.
- Genest, J.-G. (1996). Godbout. Québec, Québec: Septentrion.
- Harvey, F. (2012). La vision culturelle d'Athanase David. Montréal, Québec: Del Busso Éditeur.
- Harvey, F. (2011). «Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 », *Les Cahiers des Dix*, (65), p. 251-281.
- Harvey, F. (2012). «Le ministre Hector Perrier et la création du Conservatoire de musique de la province de Québec en 1942 », Mireille Barrière, dir., *Les 100 ans du prix d'Europe*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 143-161.
- Harvey, F. (2014). Le gouvernement Duplessis, l'éducation et la culture, 1944-1959, *Les Cahiers des Dix*, (68), p. 169-247.
- Lamonde, Y., Bergeron, M.-A. et Livernois, J. (2015), Les intellectuels au Québec: Une brève histoire, Montréal, Québec: Del Busso.
- Lanoix, Alexandre (2007). Historica & Compagnie. L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007, Montréal, Lux, p. 29-60.
- Laurin, S. (1999). Rouge, bleu. La Saga des Prévost et des Nantel. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- LeBlanc, J. (2002). Dictionnaire biographique des évêques catholiques du Canada. Montréal, Québec: Wilson & Lafleur.
- Magnan, C.-J. (1919). À propos d'instruction obligatoire. La situation scolaire dans la province de Québec; suivi d'appendices documentaires. Québec, Québec: L'Action sociale.
- Magnan, C.-J. (1922). Éclairons la route à la lumière des statistiques, des arts et des principes. Québec; Québec: Garneau.
- Monasta, A. (2020). L'intellectuel organique selon Gramsci. Dans *Encyclopédie de L'Agora*: en ligne: http://agora.qc.ca/documents/intellectuel--lintellectuel_organique_selon_gramsci_par_attilio_monasta
- Ouimet, R., dir. (1937). «Victor Doré: Président général de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal » *Biographies canadiennes françaises*. [en ligne] http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/encyclopedia/VictorDore.htm

- Pie XI. (1929). Divini illius magistri, Lettre encyclique de sa Sainteté le pape Pie XI sur l'éducation chrétienne: http://www.vatican.va/content/pius-xi/fr/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Rumilly, R. (1968). Histoire de la province de Québec. Montréal, Fides.
- Sabourin, H. (2003). À l'école de P.-J.-O. Chauveau. Éducation et culture au XIX^e siècle. Montréal, Québec: Leméac.
- Simard, D., Cardin, J.-F. et Lemieux, O., dir., *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2019.
- Taylor, J. (1973). The Honorable Hector Perrier and the Passage of Compulsory School Attendance Legislation in the Province of Quebec 1940-1943 [mémoire de maîtrise]. Université d'Ottawa, Ottawa.
- Zoltvany, Y.-F. (1969). Laurent-Olivier David et l'infériorité économique des Canadiens français, *Recherches sociographiques*, 10(2-3), p. 426-430.

Pensées et actions éducatives de Marie-Victorin: des œuvres et des combats à connaître, poursuivre et actualiser

Thomas Berryman, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce chapitre propose d'explorer la pensée et les actions éducatives de Marie-Victorin, d'en dégager une synthèse et, de là, de porter un regard critique sur la situation actuelle au Québec. Après une brève introduction brossant une vue d'ensemble des réalisations de Marie-Victorin, le texte revient sur ses années de formation en enseignement, en création littéraire et en botanique. On peut déjà y lire les germes du programme qu'il portera toute sa vie. Le texte se tourne ensuite vers les années où il cherche à édifier, à organiser et à diriger un ensemble d'institutions vouées à l'éducation et à la recherche en sciences naturelles au Québec. Au travers de ces réalisations, on observe une institutionnalisation de sa conception de l'éducation, de sa conception des êtres humains tels qu'il souhaite les voir se former dans une société s'émancipant de son ignorance de la nature. Puis, à partir d'une série de propos de Marie-Victorin, les grands éléments de sa vision de l'éducation sont présentés, ce qui permet de constater la manière forte avec laquelle il parlait et sa critique de la forme scolaire de l'éducation et du livresque. Le texte propose ensuite quatre pistes à explorer, témoignant de l'actualité des idées de Marie-Victorin et invitant à transformer des pratiques de formation et de recherche au Québec : connaître de manière expérientielle la nature du pays, soigner cette nature, résister à une vision fragmentaire, individualiste et marchande de l'université, et enfin, établir des ponts entre les savoirs et les disciplines pour développer la culture générale.

MOTS-CLÉS

Frère Marie-Victorin; éducation à la nature; sciences naturelles; histoire de l'éducation; réforme et révision de curriculum; forme scolaire.

1. INTRODUCTION

L'œuvre de l'éducation demanderait la connaissance complète de l'âme humaine et une expérience complète aussi de ses défaillances; il faudrait être à la fois Dieu et démon pour être éducateur parfait.

Marie-Victorin, 1905/2004, p. 170

Le jeune enseignant inscrivant cette étonnante entrée dans son journal intime le 6 juin 1905 a tout juste 20 ans. Il enseigne dans les établissements des frères des Écoles chrétiennes depuis 1903. Cette phrase condense de grands thèmes de l'action éducative autour du rapport aux autres, du rapport à soi, du rapport aux savoirs ainsi que des limites humaines dans ces relations éducatives. Hormis la dimension religieuse, le bref énoncé peut encore résonner fortement chez bien des éducateurs et des chercheurs plus de 115 ans plus tard. Le jeune Marie-Victorin, né Conrad Kirouac (1885-1944), pose ici les bases d'un très vaste programme dont il reconnaît en toute humilité le caractère impossible: «être éducateur parfait».

Chez Marie-Victorin, les pensées, les projets et les actions à portée éducative se développeront de manière large et forte pendant les 40 années suivantes, entre 1904 et 1944, particulièrement à partir de 1920. Durant cette période d'environ 25 années, entre l'âge de 35 ans et 59 ans, Marie-Victorin se trouve au cœur d'initiatives importantes et structurantes en éducation au Québec avec des projets mobilisateurs où le monde de l'éducation et tous les ordres d'enseignement sont interpellés: développement de la Faculté des sciences (1920) à l'Université de Montréal, laquelle est nouvellement autonome par rapport à l'Université Laval, avec son Laboratoire de botanique puis son Institut botanique qui deviendra l'Institut de recherche en biologie végétale; fondation de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) ainsi que de la Société canadienne d'histoire naturelle en 1923; développement des Cercles des Jeunes Naturalistes (1931); création de l'École de la Route (1931); publication de Flore laurentienne (1935); création du Jardin botanique de Montréal, ouvert en 1938; soutien à l'École

de l'Éveil (1935) de sa proche collaboratrice Marcelle Gauvreau; et direction d'une série radiophonique destinée aux jeunes, « *La Cité des plantes* » à Radio-Canada, entre 1941 et 1943.

Ces réalisations de Marie-Victorin en terre québécoise représentent autant de pensées éducatives traduites en actions, en projets et en institutions de même qu'en écrits, dont certains que Rumilly (1949) et Gingras (2019) nomment des textes de combats. Le texte qui suit invite à explorer la pensée et les actions éducatives de Marie-Victorin, à en dégager une synthèse et, finalement, à l'aune de cette exploration, à porter un regard critique sur la situation actuelle dans le monde de l'éducation au Québec¹.

2. DES ANNÉES FORMATRICES EN ENSEIGNEMENT, EN CRÉATION LITTÉRAIRE ET EN BOTANIQUE: 1901-1920

Dans *Mon miroir*, le volumineux journal intime que tient Marie-Victorin entre 1903 et 1920, l'avant-propos des éditeurs signale que ce journal est composé de 10 cahiers manuscrits pour un total de 1 688 pages utilisées (Marie-Victorin, 2004, p. 6). Dans ces écrits de Marie-Victorin, on peut lire ou entrevoir, à rebours, la genèse et le développement des lignes de force de ses pensées et de ses actions éducatives.

Presque deux ans avant l'entrée de 1905 citée plus haut sur l'éducation et «la connaissance complète de l'âme humaine», il rédige cette autre entrée en date du 18 juillet 1903 : « C'est si beau la science au service de la religion. Que je serais heureux de consacrer au service du Bon Maître² avec un cœur aimant une intelligence éclairée par la foi et la science!» Ceci devient une sorte de maxime ou de credo chez lui. Le 30 novembre 1906, il ouvre son quatrième cahier en signalant

Les livres de Rumilly (1949) et de Lavallée (1983) sont des biographies de Marie-Victorin. Couture (2011) propose une biographie en ligne alors que l'exposition virtuelle de Baillargeon (2004) permet d'explorer la vie et l'œuvre de Marie-Victorin. Gravel (1997) propose quant à elle un long métrage documentaire sur la vie de Marie-Victorin. Deux livres sont consacrés aux dimensions éducatives de l'œuvre de Marie-Victorin, Audet (1942) et Lefebvre (1987).

^{2.} Le Bon Maître désigne Jésus.

« je ne crois qu'à Dieu et à la science ». Nous avons ici des articulations fortes entre éducation, religion et science.

Deux entrées additionnelles de son journal laissent entrevoir d'autres ancrages importants pour le jeune Marie-Victorin.

Le ciel étoilé m'a encore <u>médusé</u>³, ce soir. Que cela dilate l'âme, la pensée de cette poussière de mondes perdus dans les profondeurs sidérales. En suivant le rayon qui aboutit jusqu'à ma prunelle, je me transporte dans cette portion inconnue de l'univers, pleine de mystère, pleine d'attrait pour l'âme assoiffée de connaître et de savoir... (16 septembre 1903, 18 ans).

Cet émerveillement de Marie-Victorin pour la nature, cosmique ou terrestre, et cette soif de la connaître et de la faire connaître sont aussi portés par la forte présence de la mort et de sa propre mort, de sa finitude, avec la tuberculose et ses hémorragies, dès décembre 1903 : « Cette hémorragie n'est qu'un symptôme, mais quel symptôme!... Dieu, dans ses secrets desseins, veut-il cueillir la fleur de ma jeunesse avant qu'elle ne flétrisse dans les poussières de la vie, qu'elle dépérisse dans les émanations de ce siècle de fièvre? » (4 janvier 1904, 18 ans)

L'encouragement à prendre de l'air pour les personnes atteintes de tuberculose offre au jeune Marie-Victorin des occasions d'explorer la nature. Il tente d'identifier des plantes au printemps 1904 et la botanique entre dans sa vie pour y rester. «Je m'occupe de botanique. J'ai déjà recueilli et classé une douzaine de plantes. Je prendrai l'habitude de consigner la date de leur découverte dans mon journal. J'espère aussi me servir de cette étude pour m'élever dans la reconnaissance et l'amour du Bon Maître.» (25 mai 1904)

Nous avons ici d'autres indices sur des inspirations ou encore de grandes orientations pour la vie de Marie-Victorin. À l'éducation, la religion et la science, mentionnées plus haut, s'ajoutent la nature, dont l'expérience et la connaissance de la nature, une prose littéraire avec des allégories et des métaphores croisant la botanique, l'organique et le spirituel, une certaine fragilité du côté de la santé et un regard inquiet sur l'état du monde avec l'évocation des «émanations

^{3.} Souligné dans le manuscrit.

de ce siècle de fièvre ». Outre les liens ou les ponts qu'établit Marie-Victorin entre le terrestre et le spirituel, la botanique, l'enseignement de la botanique et l'éducation scientifique deviendront les grandes lignes de force de son œuvre vouée à former une population nationale s'émancipant autant de l'ignorance que du livresque. Pour lui, il faut connaître la nature du pays, en commençant par sa flore avec ses déterminants climatiques et géologiques. Toutefois, en 1905, le jeune Marie-Victorin n'en est pas encore là.

Pendant qu'il poursuit son travail d'enseignement, sa passion pour la botanique et les sorties pour herboriser gagnent en importance. Le botaniste amateur entre en relation avec des botanistes professionnels et il rédige des articles pour la revue scientifique *Le Naturaliste canadien* dès 1907. Au Collège de Longueuil où il enseigne, il crée le Cercle La Salle, un cercle littéraire. Comme le souligne son biographe Rumilly (1949, p. 22): «La classe, le Cercle La Salle et la botanique forment un tout, qui doit s'ordonner pour la gloire de Dieu.» Et Rumilly d'ajouter:

En classe, le Frère Victorin est étonnant, par sa manière d'enchaîner les idées comme par son don d'éveiller la curiosité, le sens de l'observation. Partant d'un théorème, il reconstitue tout un chapitre de géométrie. Toutes ses explications sont lumineuses, en littérature comme en mathématiques. Il communique une véritable fièvre de s'instruire. (Rumilly, 1949, p. 22-23)

Johanne Thibodeau, rédactrice des textes de l'exposition virtuelle *Marie-Victorin: L'itinéraire d'un botaniste*, précise qu'au Cercle La Salle,

les 30 à 40 membres y traitent de sujets aussi variés que le Canada, la forêt, la presse, les personnages célèbres, etc. On y monte des pièces de théâtre (deux ou trois par année), dont la pièce Charles Le Moyne, écrite par Marie-Victorin lui-même. Le Cercle encourage aussi les manifestations musicales de l'orchestre collégial. Le frère Marie-Victorin préside chaque séance. Au cours des vingt prochaines années, il en présidera plus de 600 et composera plusieurs œuvres littéraires à l'usage du Cercle (Baillargeon, 2004).

Au terme de ces années de formation, nous sommes en présence d'un homme engagé en éducation formelle en tant qu'enseignant et aussi engagé en éducation moins formelle avec le Cercle La Salle. La religion occupe une place importante dans la vie du frère Marie-Victorin comme chez tous les frères des Écoles chrétiennes. Marie-Victorin s'est toutefois engagé à fond dans les explorations de la nature de plusieurs endroits du Québec pour herboriser, pour identifier la flore du pays laurentien et pour tenter de comprendre ses dynamiques. Il rédige des textes scientifiques en botanique. Dans son enseignement comme dans l'éducation au sein du Cercle La Salle, les sciences occupent une place importante tout comme la culture générale. Dans l'organisation du laboratoire du collège et dans celle du Cercle, on découvre aussi chez Marie-Victorin les forces d'un organisateur, d'un leader. Ces forces s'ajoutent aux autres lignes de force mentionnées ci-dessus: religion, science, éducation, nature, culture générale, littérature et sens de sa finitude. Dans son journal, l'entrée du 6 avril 1910, alors qu'il vient tout juste d'atteindre l'âge de 25 ans, condense en trois phrases le passé et le présent de Marie-Victorin ainsi que l'avenir tel qu'il l'envisage.

Mes 25 ans me trouvent dans un corps religieux, appliqué à l'éducation de la jeunesse en pleine activité, avec en plus des projets littéraires et scientifiques plein la tête.

Probable que quand Charles Le Moyne sera «consommé», un autre sujet me trottera dans la cervelle. Et la «Flore de la Province de Québec», un autre rêve, sera caressé⁴. (Marie-Victorin, 2004, p. 470)

Récits laurentiens (1919) et Croquis laurentiens (1920) marquent en quelque sorte pour Marie-Victorin le terme de ces années formatrices en enseignement, en création littéraire et en botanique. Évoquant ces écrits et les sources ou encore la nature de ceux-ci, Rumilly observe ceci: «L'intérêt scientifique et l'intérêt humain se valent ici.» (1949, p. 79) Il note aussi que Marie-Victorin «parcourt ce pays en savant et en poète» (1949, p. 78) et qu'il «pourrait accomplir une œuvre littéraire, nourrie par l'observation du réel, si l'œuvre scientifique ne l'accaparait» (Rumilly, 1949, p. 80). Finalement, la

^{4.} Charles Le Moyne est une pièce de théâtre qui sera jouée au Cercle La Salle le 13 et le 14 mai 1910. Le rêve d'une Flore de la Province de Québec se transformera dans le vaste projet qui aura pour titre final Flore Laurentienne. Elle sera publiée 25 ans plus tard, en 1935.

parution « des *Récits Laurentiens* et des *Croquis Laurentiens* trompa le public sur la vocation de leur auteur » (1949, p. 83).

C'est porté par cette formation générale, qui réunit l'enseignant, l'éducateur, le botaniste, l'homme de lettres et l'organisateur, que Marie-Victorin entame une nouvelle étape de sa vie. Elle sera marquée par le développement d'institutions d'éducation et de recherche accordant une place centrale aux sciences naturelles. Dès 1917, il signe L'étude des sciences naturelles. Son développement chez les Canadiens français. Yves Gingras écrit à son sujet: «parsemé de ses références littéraires, ce texte constitue une sorte de point de passage vers une carrière de plus en plus marquée par des lectures scientifiques » (Gingras dans Marie-Victorin, 2019, p. 35). Ses lectures seront plus scientifiques, mais, en parallèle à des travaux de cette nature, il écrira des textes plus politiques et stratégiques, dont certains dits de combats, pour le développement de la culture scientifique au Québec et dès lors pour le développement de l'éducation dans tous les ordres d'enseignement ainsi que de la recherche. Le terrain et la pédagogie de terrain occupent une place centrale et transversale dans les pensées et les projets de Marie-Victorin pour l'éducation de la population québécoise.

Dans son texte de 1917, Marie-Victorin insiste sur l'éducation fondamentale qu'on trouve aussi dans l'étude des sciences naturelles. « Derrière l'enseignement, l'éducation reste toujours l'œuvre pas excellence, l'œuvre qui au fond nous tient le plus à cœur. » Pour lui, « la connaissance toujours plus approfondie de notre royaume sous le ciel » apparaît « comme un facteur puissant de perfectionnement moral » (Marie-Victorin, 1917 p. 277 / 2019, p. 39). De là, il explore la contribution des sciences naturelles ou de l'histoire naturelle à « l'éducation physique » (p. 39-40), à « l'éducation intellectuelle » (p. 40-42), à la « culture esthétique », dont « l'esthétique littéraire » (p. 42-48) et enfin à « l'éducation morale et religieuse » (p. 48-50). En ce qui concerne l'éducation physique, il voit dans la pratique des sciences naturelles « une science de plein air » (p. 40).

Quoi de plus hygiénique, de plus revigorant que ces courses au hasard des bois et des champs – la vraie méthode des sciences naturelles! Avec le goût de la nature, nulle promenade de collège n'est ennuyeuse,

nulle villégiature monotone. L'enfant, le jeune homme, la jeune fille sont attirés dehors. À chaque pas, ils rencontrent des objets connus, étudiés déjà, mais qui se présentent sous des aspects nouveaux; à côté, ils en découvrent d'inconnus, mais qui généralement s'organisent dans les cadres déjà construits. (Marie-Victorin, 1917 p. 278 / 2019, p. 40)

La connaissance du milieu par l'étude des sciences naturelles est au centre du projet éducatif de Marie-Victorin et le sera pour tous les ordres d'enseignement. «La cour, le jardin, le potager, le pré voisin, les arbustes, la haie, le bord de la rivière, la mare aux canards recèlent d'innombrables mystères pour nos élèves. Faites-les regarder, observer, expérimenter. » (Marie-Victorin, 1917 p. 280 / 2019, p. 41)

Nous avons là les germes du programme de Marie-Victorin. Et ce programme dépassera très rapidement le seul cadre de l'enseignement scolaire et de l'éducation. C'est un programme scientifique, éducatif et émancipateur pour toute la société québécoise qui se met en place.

3. ÉDIFICATION D'UNE SÉRIE COMPLÈTE, ORDONNÉE, ET PUISSAMMENT ORGANISÉE D'INSTITUTIONS CULTURELLES: L'INSTITUANT, ENTRE 1920 ET 1944

Entre l'âge de 35 ans et de 59 ans, Marie-Victorin sera engagé dans la production scientifique, dans des écrits pour populariser ou «vulgariser» les sciences ainsi que dans la production de textes plus politiques ou stratégiques afin de soutenir la création, l'établissement, l'organisation et la direction d'une série d'institutions vouées à l'éducation et à la recherche scientifique.

Le titre de cette section du chapitre reprend un propos de Marie-Victorin publié en 1943, peu avant sa mort soudaine dans un accident de voiture en 1944, en réponse à une demande d'André Laurendeau l'invitant à produire «un texte faisant le point sur la vie scientifique au Canada français» (Gingras, dans Marie-Victorin 2019, p. 167). Marie-Victorin produit alors un texte «rédigé à la hâte

au travers mille autres choses⁵ ». C'est dans «Vingt-cinq ans de vie scientifique au Canada français » que Marie-Victorin affirme:

que ceux qui ont pour mission de parler aux nôtres se persuadent eux-mêmes, et fassent comprendre aux autres que notre petit groupe ethnique ne peut survivre que par le spirituel au sens le plus large du mot, que par l'édification d'une série complète, ordonnée et puissamment organisée, d'institutions culturelles où la nation aura mis toutes ses ressources et sa sève (Marie-Victorin, 1943, p. 48 / 2019, p. 170).

Marie-Victorin et les personnes avec qui il collabore sont alors des forces instituantes au Québec et pour le Québec. Ils développent un discours éducatif et institutionnel tout en mettant aussi en place des institutions. Les pensées et les actions éducatives de Marie-Victorin deviennent ici plus lisibles, plus affirmées, plus incarnées.

3.1 Former une élite scientifique pour aider à devenir maîtres de la nation par la connaissance d'abord

Marie-Victorin devient professeur de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Montréal dès sa création en 1920. Il produit sa thèse de doctorat en 1922. Il mène notamment un combat pour valoriser les sciences jusqu'alors peu reconnues. Il insiste cependant sur l'importance des diverses contributions éducatives pour développer une culture générale. Dans Le Devoir du 30 septembre 1922, il publie «Vers la haute culture scientifique». Tout en insistant sur la formation scientifique, il soutient l'importance d'une solide culture générale et pose la question des gains possibles, pour « nos lettres elles-mêmes », d'un « contact avec la science en marche » (Marie-Victorin, 1922, p. 2 / 2019, p. 56). Il invite en quelque sorte à un dialogue des savoirs. «Ceux qui ont présidé à la création de la Faculté des sciences ont voulu avec raison combattre une spécialisation trop hâtive en mettant à la base de l'organisation une solide culture générale.» (Marie-Victorin, 1922 p. 2 / 2019, p. 57) Cependant, selon lui, la culture scientifique fait cruellement défaut

Dans la présentation de ce texte, Yves Gingras cite une lettre de Marie-Victorin à André Laurendeau, 29 décembre 1942, Archives de l'Université de Montréal, Fonds de l'Institut botanique, E118, A1/906.

dans le monde universitaire et plus généralement au Québec. Le pays est en quelque sorte atrophié tout comme sa population par une telle absence de culture scientifique.

Le frère Marie-Victorin enseigne encore au Collège de Longueuil, il poursuit ses engagements avec le Cercle La Salle et, durant la période estivale, il voyage au Québec avec des groupes de collègues pour herboriser. Il est à la fois charmé par la nature du Québec et inquiet de constater qu'une «œuvre de destruction inouïe se poursuit, sans souci de l'avenir » (Marie-Victorin, 1925 p. 1 / 2019, p. 62). De même, l'exploitation de ses «compatriotes » le révulse tout comme celle du territoire. Évoquant l'exploitation forestière, il trace le portrait d'un homme dont on abuse: «Et pour que les siens ne crèvent pas de faim, pour ramasser quelques piastres que lui jette le *jobber*, lui-même serré à la gorge par la grande compagnie, l'homme bûchera des étoiles aux étoiles. » (Marie-Victorin, 1925, p. 2 / 2019, p. 63)

Dans le Québec d'alors, les rapports entre les anglophones, qui sont majoritairement protestants, et les francophones demeurent parfois tendus. Les élites francophones n'ont pas la puissance économique des élites anglophones protestantes. Les leaders de l'Église catholique usent de ceci pour servir diverses causes. Chez Marie-Victorin toutefois, au confluent de la culture scientifique, de ses explorations sur le terrain et de sa propre foi, le regard devient aussi plus économique et politique. C'est notamment au moment de la fondation de l'ACFAS avec Léo Pariseau qu'une telle critique sociale prend plus nettement forme dans les propos de Marie-Victorin. Le discours prononcé par Léo Pariseau lors de l'inauguration de l'ACFAS en mai 1925 comporte des similitudes avec un texte que publie Marie-Victorin dans *Le Devoir* quelques mois plus tard en septembre 1925: «La province de Québec, pays à découvrir et à conquérir. À propos de culture scientifique et de libération économique».

Au moment d'écrire ce texte, Marie-Victorin est professeur d'université depuis 5 ans. Il est alors âgé de 40 ans. Dans cet écrit de combat, il déplore d'abord et avec force l'ignorance de la nature du pays chez ses habitants et le maintien cette ignorance. Il dénonce ensuite une exploitation de la nature du pays et aussi celle de ses

habitants par des «capitaux étrangers» (Marie-Victorin, 1925 p. 2 / 2019, p. 67). Il invite à une libération face à l'ignorance et face à une appropriation de la nature du pays par des intérêts étrangers. Pour Marie-Victorin, la connaissance a ici un rôle primordial à jouer dans cette émancipation, dans cette libération. Il mentionne diverses sciences pouvant contribuer à cette mission salvatrice et libératrice: «géologie», «zoologie», «entomologie», «botanique», «géobotanique», «paléobotanique», «cytologie», «bactériologie», «mycologie», «phytopathologie», «algologie», «bryologie», «lichénologie», «écologie», «génétique», «morphologie», «physiologie et systématique des plantes» (Marie-Victorin, 1925 p. 2 / 2019, p. 64-67).

Presque 100 ans plus tard, on peut être étonné de lire un tel projet de mobilisation des sciences pour un projet national d'émancipation. Pour Marie-Victorin, les sciences naturelles et les chercheurs dans ces sciences peuvent et doivent servir un intérêt supérieur. Il en fera clairement part une dizaine d'années plus tard au sortir de la crise économique. Dans un texte de combat justement intitulé « Après la bataille, les œuvres de la paix », Marie-Victorin « utilise une nouvelle fois les pages du *Devoir* pour faire connaître au nouveau gouvernement de l'Union nationale les revendications des chercheurs » (Gingras, dans Marie Victorin, 1936/2019, p. 119). « L'Université n'existe pas spécifiquement pour multiplier les "jobs" pour messieurs en redingotes, elle existe d'abord pour le bénéfice de l'idée, de la culture, et ensuite (oui, je dis bien: ensuite), pour le bénéfice de notre groupe ethnique. » (Marie-Victorin, 1936 p. 1 / 2019, p. 123)

L'Université, rajeunie par l'épreuve et remodelée avec l'aide d'hommes publics éclairés d'abord, et patriotes ensuite, devra rajuster et simplifier ses cadres, modérer les exigences individualistes, mettre à la raison les cumulards sans vergogne, éloigner les mercantis et les charlatans, exiger plus de culture et plus de compétence technique chez ses professeurs et leur assurer, en même temps, la vie matérielle et l'indépendance intellectuelle. (Marie-Victorin, 1936 p. 1 / 2019, p. 123)

Il importe toutefois de revenir sur le texte de 1925 car on y trouve en condensé les grandes lignes du projet éducatif que Marie-Victorin dessine pour le Québec. L'ignorance ou «l'inculture» qu'il constate, les limites de l'éducation telle qu'elle existe et le projet qu'il envisage pour les contrer sont clairement exposés dès les premiers paragraphes de son texte sur la culture scientifique et la libération économique:

Quelqu'un déclarait un jour avec beaucoup de raison que c'est une terrible inculture d'ignorer tout ou à peu près tout du merveilleux habitacle organique qui abrite son moi, et que cette inculture de la part des hommes intelligents, assoiffés par ailleurs de connaître et de préciser dans le domaine des idées, serait un mystère insondable, si ce n'était pas avant tout le déplorable effet d'une pédagogie à rebours.

Et j'ajoute. Terrible inculture aussi de ne soupçonner même pas l'architecture intime et le fonctionnement de cette grande maison humaine qui s'appelle l'univers, de fouler sans le connaître le sol de sa patrie, écrasant en aveugle sous son talon les reliques innombrables de la vie d'hier et le bouillonnement généreux de la vie de demain. (Marie-Victorin, 1925 p. 1 / 2019, p. 60)

Il se fait alors un critique sévère des grandes lacunes qu'il constate en éducation, notamment cette éducation qui tourne le dos au monde de la vie et s'enferme dans l'enceinte scolaire et le livresque:

Cet homme aveugle, sourd et muet, qui ignore le monde que Dieu fit pour lui et qui s'acharne à s'en bâtir un autre, irréel et plat, c'est moi, c'est vous, c'est à peu d'exceptions près, chacun de nos compatriotes cultivés. Comment nos parents et nos maîtres, nos maîtres surtout, ont-ils pu accomplir ce criminel tour de force: transformer les enfants curieux et questionneurs que nous étions, en ces êtres satisfaits et payés de mots que nous sommes devenus?

Les choses étant telles, n'est-il pas véritablement absurde que l'on ait accoutumé d'attribuer la culture générale à l'homme qui ignore le tout de cela, qui est étranger à lui-même et au monde extérieur, pourvu qu'il respecte à peu près les conventions subtiles par quoi les grammairiens ont encrassé le mécanisme naturel de la langue, qu'il jongle avec les mots et les abstractions et qu'il soit apte à démontrer avec un égal bonheur le pour et le contre de la même question. (Marie-Victorin, 1925, p. 1 / 2019, p. 61)

Ce que Marie-Victorin dénonce dans cet écrit, comme dans d'autres, c'est une véritable aliénation des Québécois: aliénés par rapport à leur propre biologie, aliénés par rapport à la nature du pays et aussi aliénés en matière économique. Pour lui, ces formes d'aliénations sont étroitement liées. «Étrangers dans cet univers,

oui, et, par voie de conséquence, éminemment étrangers dans notre patrie. Ne devenons-nous pas de plus en plus étrangers au développement économique de cette terre québécoise qui est nôtre?» (Marie-Victorin, 1925 p. 1 / 2019, p. 62)

Le programme éducatif est clair. Il s'agit de s'approprier le pays par la connaissance intime et rigoureuse de celui-ci. Institutionnalisant ce programme dans le monde universitaire, Marie-Victorin l'envisage dans tous les ordres d'enseignement et plus largement dans la société. Rappelons qu'il s'agit finalement de «l'édification d'une série complète, ordonnée, et puissamment organisée d'institutions culturelles» (Marie-Victorin, 1943 p. 48 / 2019, p. 170).

Fort de son expérience d'enseignement à tous les ordres, fort de la culture scientifique qu'il a développée en sciences naturelles et enfin, fort de ses expériences de terrain, Marie-Victorin observe la situation du pays, dresse un bilan et vise à corriger ce qu'il considère comme des lacunes. En 1934, lors du dixième anniversaire de la Société canadienne d'histoire naturelle, Marie-Victorin évalue positivement le chemin parcouru pour le développement des sciences naturelles:

En toute objectivité, sans fausse modestie ni puérile vanité, nous pouvons nous rendre le témoignage que nous avons créé quelque chose, que nous avons servi une cause utile, que nous avons fait avancer la science de quelques microns peut-être, mais surtout que nous avons suscité dans le monde de l'éducation, et dans le public en général, un mouvement considérable en faveur des sciences naturelles. Nous avons gagné que l'on ne parle plus légèrement des « petites sciences », expression inconsciemment bouffonne par quoi l'on entendait le groupe des plus effarants des problèmes du Cosmos et de la Vie. Nous avons gagné aussi, pacifiquement, l'entente cordiale des trois ordres de l'enseignement sur la place à accorder aux sciences de la nature dans le cycle de nos préoccupations culturelles et dans l'économie de l'éducation nationale. (Marie-Victorin, 1934, p. 33-34)

Valoriser les sciences naturelles dans la culture générale et leur consacrer des institutions occupe une place centrale dans la pensée et dans les actions éducatives de Marie-Victorin. Il constatait d'importantes lacunes à cet égard au Québec et il a œuvré pour transformer la situation. En 1926, lors de son premier discours présidentiel de

la Société canadienne d'histoire naturelle, intitulé «La science et nous. Une question d'attitude», Marie-Victorin examine «la peur de la science», notamment, «dans le monde de l'éducation». Ce n'est pas l'unique occasion de remettre en question la place occupée par les lettres par rapport aux sciences. «Une culture de l'esprit qui reste exclusivement littéraire, tout aussi bien qu'une culture exclusivement scientifique, ne peut décemment s'appeler culture générale.» (Marie-Victorin, 1926, 13 novembre, p. 4 / 2019, p. 73-74) Alors qu'il a combattu pour que les sciences naturelles trouvent une place à l'université et pour les y développer et organiser, il revient également sur les autres ordres d'enseignement où se trouvent ses racines de praticien en éducation formelle et non formelle. Bien au-delà du seul monde universitaire, mais en lien intime avec lui, en toute cohérence avec ses expériences éducatives avec les plus jeunes, Marie-Victorin cherche aussi à institutionnaliser une éducation qui ouvre à la culture scientifique et à une connaissance du pays, et de la nature du pays, pour les plus jeunes. Là encore, ce n'est pas gagné d'avance. Voici d'ailleurs comment l'exprime Marie-Victorin lors du discours qu'il prononce en 1933 lors du premier congrès de l'ACFAS:

À l'occasion de la fondation des C.J.N. [Cercles des Jeunes Naturalistes] et de la part qu'y a prise un groupe d'universitaires, certains esprits claquemurés dans une conception collet monté du rôle de l'Université, nous ont accusés, si l'on peut dire, de faire entrer l'école primaire dans l'université. J'estime qu'il faut s'exprimer autrement. L'Université s'est inclinée vers le collège et vers l'école pour les élever jusqu'à elle ... et ce salutaire mouvement de flexion était un peu en retard, avouons-le! La liaison est maintenant faite au moins dans certains domaines, et tout à bénéfice réciproque. Souhaitons qu'elle devienne de plus en plus étroite et que le collège, l'école soient constamment atteints et vivifiés par le rayonnement de nos Universités... Pour que le peuple sente que l'Université est sa maison, et pour que l'Université devienne de plus en plus ce qu'elle était au moyen-âge, la fontaine universelle du savoir! (Marie-Victorin, 1933, p. 2)

Dans cette même allocution, Marie-Victorin insiste par ailleurs sur les relations entre les institutions éducatives qu'il a contribué à instituer. «En même temps que le Congrès de l'ACFAS, et comme une partie intégrante de ce Congrès, se tiennent deux expositions

régionales des Cercles des Jeunes Naturalistes, l'une à Montréal, l'autre à Québec. » (Marie-Victorin, 1933, p. 2)

3.2 Former une « pacifique armée » de « Jeunes Naturalistes »

En matière pédagogique, Marie-Victorin émet régulièrement des doutes sur ce qu'on nommera plus tard la forme scolaire de l'éducation (Vincent, 1994), particulièrement en ce qui concerne les limites de la salle de classe et des livres. À partir de sa situation de professeur de botanique à la Faculté des sciences, il développera lui-même, en collégialité, des initiatives importantes pour vivre des relations éducatives avec la nature et pour en soutenir d'autres. Il soutiendra avec force le développement et la multiplication des Cercles des Jeunes Naturalistes et c'est à cette jeunesse qu'il destine la monumentale Flore Laurentienne qui demeure aujourd'hui, avec ses 925 pages, le principal ouvrage pour «offrir aux Canadiens français, un moyen d'acquérir une connaissance générale, mais aussi exacte que possible, de la flore spontanée de leur pays» (Marie-Victorin, 1935/1964, p. 1).

Il lance par ailleurs l'idée d'une École de la Route où des jeunes et des enseignants sillonnent le pays en autobus ou à plusieurs voitures afin d'apprendre sur la nature du pays. Marie-Victorin dirige 13 excursions « qui doivent familiariser les élèves avec les divers habitats » et où, en fin de journée, « il fait ressortir les rapports entre la physiographie et la végétation » (Rumilly, 1949, p. 358-359). L'École de la Route sert d'ailleurs « à former des directeurs pour les Cercles des Jeunes Naturalistes » (St-Arnaud, 2016, p. 13).

L'autre œuvre monumentale projetée par Marie-Victorin est la création d'un jardin botanique à Montréal. C'est lors de «son discours présidentiel» du 14 décembre 1929 à la Société canadienne d'histoire naturelle» qu'il «lance l'idée d'un jardin botanique» (Rumilly, 1949, p. 162). La crise économique ainsi que la Seconde Guerre mondiale n'épargnent pas le projet. Le rêve deviendra toutefois réalité et l'Institut de botanique de l'Université de Montréal y déménagera. Marie-Victorin dirigera alors le Jardin et l'Institut jusqu'à sa mort dans un accident de voiture, au retour d'une herborisation, le 15 juillet 1944. Le Jardin et l'Institut associent recherche

et éducation. Et pour Marie-Victorin, l'éducation des enfants et de la jeunesse demeure centrale. On trouvera alors des jardins d'écoliers au Jardin botanique.

Enfin, Marie-Victorin encouragera et soutiendra l'École de l'Éveil de sa proche collaboratrice Marcelle Gauvreau. Cette école maternelle pour les 4 à 7 ans occupera les locaux du Jardin botanique de Montréal de 1939 à 1957. Dans une longue lettre à Marcelle Gauvreau datée du 1^{er} septembre 1936, Marie-Victorin signale: «L'Éveil et le Jardin sont mes deux œuvres de prédilection.» (Marie-Victorin, 2018, p. 81)

4. LA PENSÉE ET LES ACTIONS ÉDUCATIVES DE MARIE-VICTORIN

En même temps que Marie-Victorin commence à tenter d'identifier la flore du pays, il découvre le vide au Québec en matière de sciences naturelles et d'éducation scientifique. Ses explorations du Québec pour herboriser le conduisent aussi à voir l'exploitation du pays par des capitaux étrangers ainsi que l'exploitation des habitants du pays. Le manque de connaissances sur la nature particulière du Québec, qu'il constate aussi bien sur le plan des sciences que sur celui des lettres, l'inquiète. «Y a-t-il, y aura-t-il une science française en Amérique? Nous sommes, il faut l'avouer, en mauvaise posture. » (Marie-Victorin, 1917, p. 274 / 2019, p. 37) Ces observations sont finalement celles qui nourriront toute l'œuvre de Marie-Victorin. L'émancipation nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques de la nature particulière du Québec. Et cet apprentissage passe par une éducation dans la nature. Plus largement, pour reprendre ici une formule utilisée en éducation plein air (Donaldson et Donaldson, 1958) et aussi en éducation relative à l'environnement (Lucas, 1979), Marie-Victorin propose en quelque sorte une éducation dans la nature, au sujet de la nature, et aussi, pour la nature. Plus largement, c'est aussi pour le peuple et pour le pays.

Pour soutenir cette interprétation de la pensée et des actions éducatives de Marie-Victorin, un florilège de ses propos est ici mis à contribution. Lire la succession des extraits qui vont suivre, sans commentaires additionnels de notre part, offre une sorte d'accès plus direct à la pensée éducative de Marie-Victorin.

Il faut à tout prix tirer l'enfant de ce milieu essentiellement artificiel et surchauffé pour le replacer dans les conditions normales de sa nature. On a beau être né en plein XX^e siècle, on est quand même physiquement et intellectuellement un animal, raisonnable, à fin surnaturelle, religieux comme on dit, oui! Mais un animal quand même, bâti pour vivre ici-bas parmi les pierres, les fleurs et les bonnes bêtes du bon Dieu. Le goût, l'étude des sciences naturelles offrent un dérivatif précieux et adéquat à ce mal social. Rien ne contribuera davantage à aérer les cerveaux surmenés et à rétablir l'équilibre rompu que cette reprise de contact avec la bonne nature. (Marie-Victorin, 1917, p. 289 / 2019, p. 48)

L'expérience est faite désormais. Il est possible d'intéresser nos enfants, nos jeunes gens, aux êtres qui les entourent, de les faire se pencher sur la vie qui bruit et sur la beauté qui passe, de les amener par la main jusqu'à cette grande source d'idées et de saines joies que Dieu a creusées de ses mains: La Nature! [...] (Marie-Victorin, 1930, p. 1) Vous savez maintenant, vous les parents, soucieux de l'hygiène intellectuelle de vos enfants, qu'il est possible de les occuper agréablement en vacances, de profiter des séjours à la campagne pour décaper leur esprit, toujours un peu oxydé par l'atmosphère artificielle de l'usine scolaire, de donner un aliment sain à leur activité et à leur curiosité [...]. (Marie-Victorin, 1930, p. 8) À ces enfants, à ces jeunes gens, à ces jeunes filles, il restera comme souvenir de ce concours, un herbier plus ou moins volumineux, plus ou moins soigné, des dessins, des photographies représentant une somme notable de travail. Il leur restera surtout, attaché aux pauvres plantes mortes, le souvenir d'agréables promenades en plein air, de sous-bois pleins d'ombre et de vie sourde, de lacs lumineux sertis dans la splendeur sombre des sapins, de prairies éclatantes de fleurs et de rosée. Tout cela, si l'on y pense, est merveilleusement moral, merveilleusement éducatif. (Marie-Victorin, 1930, p. 8)

J'ai quelquefois pensé que si nous réussissions à placer l'enfant devant la nature, et si nous l'amenions à se poser cette question: « Qu'est-ce que ça veut dire? » nous aurions transformé l'école et résolu un grand problème pédagogique.

Les mouvements d'idées qui se font autour de nos écoles primaires et secondaires ne prouvent pas nécessairement que ces écoles sont malades, encore moins qu'il faut les démolir pour leur apprendre à se mieux porter. Mais ces discussions traduisent chez ceux qui pensent et observent une obscure inquiétude, une vague conviction « que ça n'est pas tout à fait ça », et que si l'école n'est pas gravement malade, elle est bien un peu anémiée, un peu chlorotique.

La cause de cette anémie, – l'une des causes, au moins – ne réside-telle pas dans ce fait indéniable que l'école s'est par trop éloignée de la nature, et qu'elle est devenue trop exclusivement livresque? (Marie-Victorin, 1931, p. 2)

Il faut bien reconnaître que, si l'on n'y prend garde, le livre, le manuel scolaire en particulier, cesse vite d'être un miroir pour devenir un écran, et qu'au lieu d'élargir la pensée, il peut facilement la comprimer, la restreindre, la cadenasser dans la terrible prison des mots. (Marie-Victorin, 1931, p. 2)

Nous sommes au soir d'une exposition qui a démontré à l'évidence que certains principes pédagogiques sont applicables pourvu que l'on consente à déposer le manteau de plomb de la routine, à secouer l'oppression de traditions purement négatives, nées de nos déficiences d'autrefois, et qui par cela même, n'ont aucun droit au respect que l'on accorde aux belles choses d'un passé disparu. Et voilà pourquoi j'ai pensé faire œuvre utile en faisant de la causerie de ce soir une contribution à la pédagogie des Sciences naturelles.

Je vous arrive avec une proposition qui va me gagner tout de suite le cœur et les applaudissements de toute la jeunesse écolière. Je propose tout simplement ... que l'on ferme pour un mois toutes ces boîtes ennuyeuses que l'on nomme des classes, que l'on donne congé aux professeurs, et qu'on s'inscrive à l'École de la Route. (Marie-Victorin, 1931, dans Audet, 1942, p. 71-72)

Où en sommes-nous au point de vue pédagogique et éducationnel? Avons-nous organisé un enseignement raisonné et efficace des Sciences naturelles? Avons-nous révélé la Source et embelli ses alentours? Avons-nous donné à cette jeunesse avide de savoir, avide de comprendre l'ordonnance de la Maison du Monde, les livres qu'il faut? livres exactement ajustés à la nature laurentienne et parfaitement adaptés aux exigences pédagogiques, exigences qui ne sont au fond que les exigences de l'esprit humain lui-même? Où en sommes-nous

dans la création des institutions nationales qui constituent les centres où se groupent les compétences, les agoras où se discutent les grands problèmes, les organismes permanents qui assurent la continuité de la recherche et la pérennité de la culture scientifique? (Marie-Victorin, 16 janvier 1935, p. 2)

Ce florilège et le texte qui le précède résument la conception de l'éducation de Marie-Victorin. Par ailleurs, en dehors de ce qu'il exprime en public, on trouve une sorte de jardin secret de Marie-Victorin dans sa correspondance avec Marcelle Gauvreau qui «fut son étudiante et ensuite son assistante et bibliothécaire à l'Institut botanique et au Jardin botanique» (Gingras, dans Marie-Victorin 2018, p. 16). On peut y lire d'autres volets d'une vision avant-gardiste et émancipatrice de l'éducation et aussi en matière de sexualité. Alors que dans Mon Miroir, le journal intime qu'il tient entre l'âge de 18 et 35 ans, la sexualité tiraille douloureusement Marie-Victorin, dans sa correspondance avec Marcelle Gauvreau, entre l'âge de 48 ans et 59 ans, c'est nettement plus ouvert. Dans une lettre de 1937, il prend position pour une école mixte. Il estime que la présence des deux sexes est bénéfique et qu'au contraire cette absence est nocive. « C'est le grand handicap des couvents et monastères entièrement cloîtrés. Il s'y développe des maladies mentales, des déséquilibres qui n'ont pas d'autres causes. » (Marie-Victorin, 2018, p. 105) Il explore de manière autodidacte la sexualité humaine comme il l'avait fait au début pour la flore. Les organes sexuels et la sexualité étant des attributs des êtres humains, il importe donc ici aussi de s'éduquer et d'enseigner à ce sujet. Et de manière avant-gardiste, notamment pour un homme religieux, Marie-Victorin s'exprime sur l'orgasme masculin et féminin avec l'humour qui lui est parfois attribué. «Vous me demandez de vous décrire un orgasme complet chez la femme. Un homme ne peut bien décrire qu'un orgasme de son sexe, lequel est d'ailleurs infiniment moins compliqué.» Il ajoute, quelques lignes plus loin: «Les livres sur les questions sexuelles sont surtout écrits par des hommes qui ont pensé comprendre ce qui peut se passer dans l'organisme d'une femme amoureuse ou simplement légèrement érotique. Ces dissertations sont assez naïves et quelqu'un a dit que les femmes en rient... dans leur barbe!» (Marie-Victorin, 2018, p. 73)

Après un tour d'horizon de la pensée et des actions éducatives de Marie-Victorin, on peut dès lors se questionner sur l'actualité d'un tel regard sur l'éducation.

5. POURSUIVRE ET ACTUALISER LE PROJET ÉDUCATIF DE MARIE-VICTORIN

On peut relever quatre pistes témoignant d'une actualité de la pensée éducative de Marie-Victorin. Elles invitent à transformer des pratiques de formation et de recherche au Québec. On peut pratiquement les traduire en objectif.

 Développer pour tous et toutes des voies éducatives pour connaître de manière expérientielle la nature du pays (géologie, flore, faune, etc.) de même que nos relations avec la nature.

Ici l'expérience directe est primordiale et l'invitation de Marie-Victorin à se méfier du livresque demeure d'actualité. Alors que Marie-Victorin (1931) craignait que le livre et le manuel scolaire fassent écran, on peut affirmer que ce sont maintenant les écrans du numérique qui font écran. C'est durant le premier mandat du gouvernement du Parti québécois que le programme d'éducation primaire «Sciences de la nature» et celui d'«Écologie» au secondaire sont développés et mis en œuvre. Par la suite, dans l'éducation formelle et même dans l'éducation non formelle, les reculs seront constants et notoires. Les sciences de la nature furent de plus en plus diluées et réduites, et ce, par tous les partis. Le gouvernement du Parti libéral des années 1980 « décide de couper les vivres aux bases de plein air » (Larue et Bélec, 2016, p. 192) et il fera de même en démantelant le réseau de Centres éducatifs forestiers du ministère de l'Énergie et des Ressources qui était associé à la mise en œuvre du programme d'études au primaire «Sciences de la nature». Les programmes d'enseignement des années 2000 issus des États généraux de l'éducation pilotés par un autre gouvernement du Parti québécois firent en quelque sorte disparaitre l'enseignement des sciences de la nature au primaire et celui de l'écologie en première secondaire. Ils devinrent des programmes d'études en «science et technologie». Sous un

gouvernement du Parti libéral, on remplaça en 2017, dans l'enseignement secondaire, les modules «Environnement» et «Pouvoir» du programme «Monde contemporain» par l'introduction à une «éducation financière». La Coalition Avenir Québec (CAQ) pressait alors le ministre de l'Éducation dans cette direction. Enfin, en 2020, sous un gouvernement de la CAQ, un nouveau *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante* invite les enseignants à maîtriser une compétence intitulée « mobiliser le numérique » tout en demeurant pratiquement muet sur la capacité à « mobiliser » la nature, le milieu, l'environnement dans leurs pratiques éducatives.

2) Redevenir, par les connaissances de la nature, par l'histoire naturelle et les sciences naturelles, maîtres du pays et savoir bien s'en occuper, le soigner, sans l'abandonner aux mains des seuls intérêts économiques à court terme.

Pour Marie-Victorin, l'avenir même du pays devait passer par de telles connaissances largement diffusées au sein de la société. L'Église, qui avait été un rempart contre l'assimilation, ne pouvait plus suffire. Marie-Victorin avait la conviction que les sciences pouvaient dorénavant être mobilisées pour aider à être maîtres chez soi. Les propos de Marie-Victorin sur l'éducation correspondent à une constante que Thomas Popkewitz retrouve dans les discours des réformateurs de l'éducation, soit «des thèmes liés au salut et à la libération de la nation grâce à l'éducation de ses enfants », des « récits de salut par la réforme scolaire » ou encore de « salut par l'école » (Popkewitz, 2004, p. 243-244). Partant de cette idée, Berryman propose une séquence historique, pour le Québec, concernant la façon dont, en éducation, est envisagé le salut de la nation. Celui-ci repose d'abord sur la religion catholique. Ensuite, par un renversement plus nettement assumé en période de Révolution tranquille, notamment dans la foulée de la création du ministère de l'Éducation en 1964, le salut de la nation passe par la formation scientifique, par les sciences. Enfin, plus récemment, il passe par la formation à la pensée économique (Berryman, 2011). La question se pose alors. Est-ce que nous avons une éducation suffisante et adéquate en ce qui concerne la nature et nos relations avec la nature de manière à habiter le pays en le soignant? En matière de regard sur la nature et de rapport à la nature, est-ce que les sciences

et les technologies n'occuperaient pas dorénavant une place trop grande, trop dominante? Est-ce que le couplage des sciences de la nature avec les sciences de la gestion ne produirait pas des puissances difficilement apprivoisables? (Duclos, 1993). Chose certaine, la place des sciences et de la technologie dans la société et dans le monde de l'éducation soulève des questions importantes. Neil Postman (1992, 1996), examine de manière forte l'emprise des technologies en éducation. L'histoire de l'éducation scolaire au Québec est parsemée de dépenses importantes pour équiper les écoles de diverses technologies qui devaient révolutionner l'éducation. On peut présumer que ceux et celles qui cherchent à valoriser les relations à la nature en éducation n'ont pas les moyens dont disposent les lobbys des manufacturiers et vendeurs de technologies éducatives.

3) Résister à la vision fragmentaire et individualiste, voire opportuniste et aussi marchande de l'université.

Un tel objectif peut surprendre. Pourtant, Marie-Victorin constatait déjà le problème en 1935. « Chaque faculté est enfermée dans son orbite, tourne en rond, se livre à la petite industrie intellectuelle.» (Marie-Victorin, 1935, 21 janvier, p. 2) En 1937, dans le texte « Pour un institut de géologie », Marie-Victorin fait cette mise en garde : « Il faudra veiller aussi à éloigner les donneurs de cours en conserve, les mercantis, les concocteurs de prospectus miniers. Il est temps, au moment où la science canadienne-française est encore relativement vierge, - parce qu'elle vient de naître, - de protéger son honneur en établissant une éthique professionnelle très rigide. » (Marie-Victorin, 1937, 29 janvier, p. 7 / 2019, p. 144) Tout laisse croire que de telles dynamiques sont accentuées de manières structurelles dans les universités (Gagnon et Noël, 2015; Gaulejac, 2012; Gingras, 2014; Giroux 2006; Pocklington et Tupper 2002). L'université est une institution où la reconnaissance des contraintes et des supports que nous offrent la nature et la société est possiblement mise à mal par de fortes pressions structurelles de distinction, de différenciation, de singularisation. Ne voir que les contraintes de l'institution et inversement ne pas reconnaître les multiples supports institutionnels constitue un biais notamment accentué par des logiques de

financement et de luttes pour la reconnaissance (Honneth, 2008; Martuccelli, 2002, 2010, 2017; Mills, 1959/2006).

4) Établir des ponts entre les savoirs, les disciplines dans une optique de développement d'une solide culture générale largement partagée dans l'ensemble de la société.

Tout en cherchant à développer les sciences naturelles à l'université, Marie-Victorin insistait sur une sorte de dialogue des savoirs et sur l'importance de la culture générale. Peut-on équilibrer la formation de spécialistes avec une culture générale? La multiplication des programmes et de filières de formation met en question notre capacité à apprendre et à vivre en commun. C'est un enjeu important à l'université et encore davantage dans la formation à l'enseignement. Les savoirs sur la nature ont en quelque sorte migré hors des seules sciences de la nature. D'ailleurs, dans les sciences naturelles et la pédagogie de terrain, Marie-Victorin voyait davantage que la production et la transmission de savoirs scientifiques. En décembre 1936, il relate dans une lettre à Marcelle Gauvreau des difficultés qu'il a vécues à l'âge qu'a maintenant atteint sa collaboratrice. C'était un moment, écrit-il, où «mon milieu me desséchait quelque peu, où on opposait sans cesse à ma conception d'une science sans cesse en communion avec le beau et la poésie, la froide conception d'une technicité morte » (Marie-Victorin, 2018, p. 82).

6. CONCLUSION

Ce tour d'horizon de la pensée et des actions éducatives de Marie-Victorin offre un aperçu de l'importance de sa contribution et de l'actualité de celle-ci. Il importe de résister à une trop forte centration sur la seule personne de Marie-Victorin. À cet égard, on peut garder en tête, dans une perspective de sociologie de la connaissance et de dialectique du monde social, que «l'homme est un produit de la société⁶» (Berger et Luckmann, 1966, p. 61). Les propos et les

^{6.} Traduction libre d'une partie de l'énoncé sur la dialectique de la réalité sociale: «Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product.» (Berger et Luckmann, 1966, p. 61)

réalisations de Marie-Victorin sont aussi le fruit d'un contexte social qu'on gagne à étudier comme on gagne à étudier le contexte social actuel.

Les écrits de Marie-Victorin demeurent tout de même un prisme fascinant pour analyser les écoles de pensées actuelles en matière d'éducation ainsi que les pratiques qui leur sont associées. Dans ce contexte, deux extraits de la *Flore laurentienne* viennent conclure ce chapitre. Ils sont présentés ici dans l'optique de garder ouvertes et vives les réflexions sur l'importance de la nature en éducation.

Le premier extrait est tiré de la dédicace, qui s'intitule « Envoi »:

Je dédie ce livre à la jeunesse nouvelle de mon pays, et particulièrement aux dix mille jeunes gens et jeunes filles qui forment la pacifique armée des *Cercles des Jeunes Naturalistes*. Ce sera mon humble contribution à une œuvre pressante: le retour des intelligences aux bienfaisantes réalités de la Nature, au livre admirable et trop souvent fermé, à cette Bible qui parle le même langage que l'autre, mais où si peu d'hommes savent lire les rythmes de beautés et les paroles de vie.

Devant les spectacles affligeants d'aujourd'hui, devant le désarroi du monde, beaucoup d'esprits mûrs se demandent si nous n'avons pas fait fausse route en condamnant le cerveau de nos enfants et de nos jeunes gens à un régime exclusif de papier noirci, si la vraie culture et le véritable humanisme n'exigent pas une sorte de retour à la Terre, où les Antée que nous sommes, en reprenant contact avec la nature qui est notre mère, retrouveraient la force de vivre, de lutter, de battre des ailes vers des idéals rajeunis! (Marie-Victorin, 1935/1964, p. 11)

Le second extrait provient de la section «Esquisse générale de la flore laurentienne». En 2021, en pleine troisième vague de la pandémie de COVID-19, et aussi en contexte de crise de la biodiversité, avec ses extinctions massives, et de crise climatique, la réflexion écologique de Marie-Victorin est percutante et brulante d'actualité:

Les influences extrinsèques, qui se rapportent surtout à l'activité intelligente de l'homme et à ses moyens d'action sur la nature, augmentent graduellement d'importance, et sont, de leur essence, plus rapides et plus brutales. Elles tendent à brouiller les flores, à les amener à un état d'équilibre bien différent de l'équilibre naturel. Par la destruction des barrières, par la suppression des distances, par l'activation

des transports, qui troublent le balancement millénaire des éléments de la biosphère, elles tendent à établir sur la planète une certaine uniformité. Mais ces facteurs diminueraient graduellement d'intensité dans l'hypothèse de la destruction de notre civilisation et d'un retour possible à la barbarie; ils cesseraient d'agir avec la disparition de l'espèce humaine. L'équilibre ancien devrait alors se rétablir, à peu de chose près. Les hordes végétales depuis longtemps tenues en échec par le labeur humain, les plantes de proie longtemps traitées en ennemies, s'avanceraient sur nos champs, monteraient à l'assaut de nos villes, en couvriraient les ruines d'épaisses frondaisons, cependant que sur les cendres de la grande maison humaine, dans un air devenu plus pur, sur une terre redevenue silencieuse, brillerait encore, libéré, sauvage et magnifique, le flambeau de la Vie! (Marie-Victorin, 1935/1964, p. 78)

Dans une lettre adressée à Marcelle Gauvreau en septembre 1936, il évoque sa propre mort et l'héritage qu'il laisserait alors. On peut y lire encore une fois sa vision du monde et ce qu'il cherche à transmettre dans son œuvre éducative.

Vous aurez continué, mieux que les autres peut-être, la pensée de votre maître disparu. Ses autres disciples seront devenus des savants, auront hérité de ses professorats, de ses directorats, des édifices matériels qu'il aura créés en sa vie fragile. Vous, vous aurez hérité de son âme qui fut fidèle à la science, mais qui ne voulut jamais séparer la science et la beauté, l'esprit du cœur, la justice de la charité.» (Marie-Victorin, 2018, p. 63)

Bibliographie

Les textes de Marie-Victorin publiés dans *Le Devoir* sont accessibles en libre accès dans la collection numérique de Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) (https://numerique.banq.qc.ca).

* L'astérisque à la fin d'une notice signale que ce texte fait aussi partie de ceux rassemblés par Yves Gingras dans Marie-Victorin (2019).

- Audet, L.-P. (1942). *Le Frère Marie-Victorin éducateur: Ses idées pédagogiques*. Québec, Québec: Les éditions de l'érable.
- Baillargeon, D. (dir). (2004). *Marie-Victorin: Itinéraire d'un botaniste*. Exposition virtuelle. Division de la gestion de documents et des archives. Université de Montréal. https://archives.umontreal.ca/exposition/mv/expomv.htm
- Berger, P. L., et T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, New York: Doubleday & Anchor.
- Berryman, T. (2011). S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule. Dans B. Bader, & L. Sauvé (Dir.), Éducation, environnement et développement durable: Vers une écocitoyenneté critique (p. 45-101). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Couture, P. (2011) Kirouac, Conrad (baptisé Joseph-Cyrille-Conrad), dit frère Marie-Victorin. *Dictionnaire biographique du Canada, 17*. Consulté le 5 avril 2021, http://www.biographi.ca/fr/bio/kirouac_conrad_17F.html.
- Donaldson, G. W. et L. E. Donaldson (1958). Outdoor Education a Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63.
- Duclos, D. (1993). *De la civilité: Comment les sociétés apprivoisent la puissance*. Paris, France: Éditions La Découverte.
- Gagnon, M. et M. X. Noël (2015). *La recherche et la création : Chercher, créer... surproduire*. Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU).
- Gaulejac, V. (2012). La recherche malade de management. Versailles, France: Éditions Quæ.
- Gingras, Y. (2014). Les dérives de l'évaluation de la recherche: Du bon usage de la bibliométrie. Paris, France: Éditions Raisons d'agir.
- Giroux, A. (2006). Le pacte faustien de l'université. Montréal, Québec : Liber.
- Gravel, N. (réalisatrice). (1997). Victorin, le naturaliste. [Long métrage documentaire]. Office national du film du Canada. https://www.onf.ca/film/victorin_le_naturaliste/.
- Honneth, A. (2008). La lutte pour la reconnaissance. Paris, France: Éditions du Cerf.
- Larue, P. et P. Bélec. (2016). Le Québec en plein air. Montréal, Québec: Québec Amérique.
- Lavallée, M. (1983). *Marie-Victorin, un itinéraire exceptionnel*. Saint-Lambert, Québec : Les éditions Héritage.
- Lefebvre, A. (1987). Marie-Victorin: Le poète éducateur. Montréal, Québec: Guérin.
- Lucas, A. M. (1979). Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications. Sydney, Nouvelle-Galles du Sud: Australian International Press and Publications.
- Marie-Victorin, F. (1917). Sciences naturelles au Canada. L'étude des sciences naturelles: Son développement chez les Canadiens français. *Revue Canadienne*, 20(4), 272-292 https://www.canadiana.ca/view/oocihm.8_06483_622/1?r=0&s=1*.
- Marie-Victorin. F. (1922). Vers la haute culture scientifique: La Faculté des Sciences de l'Université de Montréal. *Le Devoir*, 30 septembre 1922, p. 1-2*.

- Marie-Victorin. F. (1925). La province de Québec, pays à découvrir et à conquérir : À propos de de culture scientifique et de libération économique. *Le Devoir*, 26 septembre 1925, p. 1-2*.
- Marie-Victorin. F. (1926). La science et nous: Questions d'attitudes. *Le Devoir*, texte en deux parties. 13 novembre 1926, p. 4, 10. 15 novembre 1926, p. 5*.
- Marie-Victorin, F. (1930). Le concours de botanique du Devoir; Rapport. *Le Devoir*, 10 novembre 1930, p. 1, 8.
- Marie-Victorin. F. (1931). Les Cercles de Jeunes Naturalistes. Le Devoir, 13 mai 1931, p. 2.
- Marie-Victorin. F. (1933). Le premier congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences. *Le Devoir*, 30 octobre 1933, p. 1-2.
- Marie-Victorin, F. (1934). Dix ans après: la première décade de la Société canadienne d'Histoire naturelle (SCHN). Discours présidentiel de la S.C.H.N., 27 janv. 1934. Revue Trimestrielle Canadienne. Mars 1934, p. 26-36. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2580787
- Marie-Victorin, F. (1935). La tâche des naturalistes canadiens-français. *Le Devoir*, texte en cinq parties. 16, 17, 18, 19 et 21 janvier 1935.
- Marie-Victorin. F. (1936). Après la bataille, les œuvres de paix: De l'Université de Montréal, de l'ACFAS et de l'institut scientifique franco-canadien. *Le Devoir*, texte en deux parties. 25 septembre 1936, p. 1; 26 septembre 1936, p. 1, 11*.
- Marie-Victorin, F. (1937). Pour un institut de géologie. *Le Devoir*, texte en trois parties: 27 janvier 1937, p. 10; 28 janvier 1937, p. 7; 29 janvier 1937, p. 7*.
- Marie-Victorin, F. (1943). Vingt-cinq ans de vie scientifique au Canada français. *L'Action nationale*, vol XXI, Janvier 1943, p. 45-49. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3531422.*
- Marie-Victorin, F. (1964). *Flore laurentienne* (2^e éd.). Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal. Originalement publié en 1935.
- Marie-Victorin, F. (2004). *Mon miroir: Journaux intimes 1903-1920*. Édition établie et annotée par Gilles Beaudet et Lucie Jasmin. Montréal, Québec: Fides.
- Marie-Victorin, F. (2018). Lettres biologiques: Recherches sur la sexualité humaine / Frère Marie-Victorin; lettres présentées par Yves Gingras. Montréal, Québec: Boréal.
- Marie-Victorin, F. (2019). Science, culture et nation / frère Marie-Victorin; textes choisis et présentés par Yves Gingras. Montréal, Québec: Boréal. Originalement publié en 1996.
- Martuccelli, D. (2002). Grammaires de l'individu. Paris, France: Gallimard.
- Martuccelli, D. (2010). La société singulariste. Paris, France: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2017). La condition sociale moderne: L'avenir d'une inquiétude. Paris: Gallimard.
- Mills, C. W. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris, France: La découverte. Originellement publié en anglais en 1959.

- Pocklington, T. et A. Tupper (2002). *No Place to Learn: Why Universities Aren't Working*. Vancouver, Colombie-Britannique: UBC Press.
- Popkewitz, T. (2004). Une perspective comparative des partenariats, du contrat social et des systèmes rationnels émergents. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* (p. 243-264). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York, New York: Vintage Books.
- Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School.* New York, New York: Vintage Books.
- Rumilly, R. (1949). *Le Frère Marie-Victorin et son temps*. Montréal, Québec : Les Frères des Écoles Chrétiennes.
- St-Arnaud, A. (2016). L'École de la Route, un loisir pas comme les autres. *Histoire Québec*, 21(3), 13–15.
- Vincent, G. (dir.). (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

Laure Gaudreault (1889-1975): une éducatrice de terrain

Serge Gauthier, Centre de recherche sur l'histoire et le patrimoine de Charlevoix.

RÉSUMÉ

Née dans un rang isolé de La Malbaie en 1889, Laure Gaudreault ne peut étudier à l'école avant l'âge de 13 ans. Par la suite, elle devient une «institutrice rurale», comme elles sont nommées à l'époque. Après quelques années passées ensuite dans le journalisme, Laure Gaudreault se consacre au syndicalisme enseignant. Dès lors, elle défend avec passion la cause de l'amélioration des conditions de travail des enseignantes et, dans le même mouvement, revendique une reconnaissance plus grande à l'éducation dans la société québécoise. Comme elle vit dans une société qui a beaucoup de retards en ces domaines, son action est remarquée et porte fruit. Elle mène des combats importants, notamment face au gouvernement du Québec longtemps dirigé par le premier ministre Maurice Duplessis qu'elle considère comme un ennemi de sa cause. Elle obtient beaucoup de succès dans la syndicalisation des enseignantes et, avec le temps, des augmentations salariales substantielles pour ces femmes trop longtemps déconsidérées dans leur travail. À la fin de sa vie, Laure Gaudreault s'affaire à améliorer les conditions de vie des enseignantes et enseignants retraités. Pionnière du syndicalisme québécois, elle a fait avancer cette cause et a transformé de ce fait le monde de l'enseignement au Québec.

MOTS-CLÉS

éducation; enseignantes; syndicalisme; journalisme; religion.

1. QUI EST LAURE GAUDREAULT?1

Laure Gaudreault est née à La Malbaie (Charlevoix) le 25 octobre 1889, dans le rang de Snigoll (*Seagull*) aujourd'hui dans la municipalité de Clermont. C'est un rang très isolé ne possédant pas d'école. Pour compenser cette lacune, sa mère lui fait la classe. Laure commence à étudier dans une école en 1902 au Couvent des Sœurs de la Charité de La Malbaie. Elle a alors près de 13 ans. Dès 1904, elle étudie à l'École normale Laval de Québec pour devenir enseignante.

En 1905, elle reçoit le Prix du prince de Galles, soit la plus haute décoration dans les institutions d'enseignement au Québec. Elle obtient son Brevet supérieur d'enseignement la même année. Elle enseigne dans des écoles de rang dès 1906: elle gagne 140\$ par année comme institutrice à l'école numéro 1 des Éboulements, dans Charlevoix. Pendant deux ans, entre 1908 et 1910, elle est novice chez les Ursulines de Québec, mais son fort caractère la rend peu à l'aise dans la vie religieuse. Elle retourne alors à l'enseignement: en 1920, à Saint-Cœur-de-Marie, au Lac-Saint-Jean, elle gagne 300\$ pour l'année scolaire.

En 1929, elle devient journaliste au *Progrès du Saguenay* de Chicoutimi où elle a notamment une chronique intitulée « Cousine Laure »; c'est une des premières journalistes au Québec. Dans le cadre

Les renseignements utilisés pour la rédaction de ce texte proviennent des documents suivants:

Serge Gauthier. La syndicaliste de Charlevoix. Montréal, XYZ Éditeur, 2005.

Revue d'histoire de Charlevoix numéro 39 (Avril 2002) consacré à Laure Gaudreault comprenant 20 pages. Les articles de Julienne Jauvin-Rochette, une nièce et ancienne secrétaire de Laure Gaudreault, pages 2 à 4, et de Christian Harvey sur les combats de Laure Gaudreault, pages 12 à 15, ont particulièrement alimenté notre propos. Nous avons trouvé dans ces articles les expressions et éléments biographiques plus personnels concernant Laure Gaudreault.

Voir aussi: Michel Giroux. *Les souvenirs de Laure Gaudreault*. Québec, CEQ, non daté. Ce livre présente notamment la transcription d'entrevues faites auprès de Laure Gaudreault en 1966.

Enfin, il y a un film réalisé en 1983 par Yolande Cadrin-Rossignol sur la vie de Laure Gaudreault intitulé *Rencontre avec une femme remarquable* et diffusé par Télé-Québec.

de sa chronique, elle reçoit beaucoup de lettres d'institutrices rurales dénonçant les mauvaises conditions d'enseignement. Pourtant, en 1931, elle revient à l'enseignement à La Malbaie ainsi qu'à Clermont, qui devient une municipalité en 1935.

En 1936, elle fonde à La Malbaie l'Association catholique des institutrices rurales (ACIR). En 1937, la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR) permet à Laure Gaudreault de devenir une syndicaliste à temps plein à 450\$ par année. Laure Gaudreault parcourt alors le Québec afin de défendre et de mobiliser les institutrices. À ce moment, les écoles de rang sont dirigées par de petites commissions scolaires locales ou même paroissiales. Les négociations se font donc par école de rang ou presque. En 1944, les institutrices et les instituteurs obtiennent la reconnaissance syndicale et le droit à l'arbitrage sous le gouvernement du premier ministre Adélard Godbout.

En 1946, le gouvernement du premier ministre Maurice Duplessis fixe le salaire des enseignants à 600\$ par an en retirant cependant le droit d'arbitrage aux institutrices rurales. Cela choque particulièrement Laure Gaudreault qui avait du succès dans les causes d'arbitrage. Cette même année, au mois d'août, est créée la Corporation des institutrices et instituteurs (CIC) qui regroupe trois fédérations, c'est-à-dire la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et villes (FICV), la Fédération provinciale des instituteurs (FPIR) et la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Laure Gaudreault devient la vice-présidente de la CIC. De 1950 à 1951, elle est vice-présidente de l'Association canadienne des éducateurs de langue française. En 1959, une année miracle dans l'histoire du syndicalisme enseignant, le salaire des enseignants passe de 600\$ par année à 1500\$. Laure Gaudreault est à ce moment présidente du syndicat de Charlevoix et secrétaire de la CIC. En 1961, elle fonde l'Association des retraités de l'enseignement du Québec (AREQ). Elle meurt à Clermont dans Charlevoix en 1975. Nous regarderons maintenant les divers aspects de la pensée éducative de Laure Gaudreault.

2. MODERNE

Ce n'était pas le bon vieux temps, on s'est arraché le cœur à le changer.

Laure Gaudreault

Il faut dire que l'œuvre de Laure Gaudreault se caractérise par un esprit moderne. Dans une région comme Charlevoix, qui a une économie touristique dont l'image est souvent vue comme traditionnelle, Laure Gaudreault se démarque par une pensée qui souhaite rompre avec le passé.

Si je retiens les perspectives développées dans mon doctorat², Laure Gaudreault est donc une figure non folklorique de l'histoire de cette région. C'est un fait pour tout dire assez rare au sein de la tradition presque coloniale de cette région qui servait les villégiateurs anglophones de passage dans le secteur en saison estivale. En effet, plusieurs observateurs, et tout particulièrement l'ethnologue Marius Barbeau (1883-1969) dans ses recherches de terrain (Barbeau, 1936), ont associé la région de Charlevoix à un univers folklorique enchanté, peuplé de héros un peu hors de l'histoire. Une telle vision ne tient pas nécessairement compte de la réalité économique difficile de ce milieu où le travail saisonnier dans le tourisme ne procure que des revenus limités et laisse plusieurs travailleurs et travailleuses dans une réelle pauvreté. Pour tout dire, Laure Gaudreault n'est pas nostalgique du passé et elle souhaite «s'arracher le cœur à le changer ». Son discours s'inscrit donc à l'inverse de l'ordre dit folklorique établi dans sa région natale de Charlevoix, et elle-même se situe dans la modernité et le changement.

Serge Gauthier (2007). Charlevoix ou la création d'une région folklorique. Québec, Presses de l'Université Laval 2007.

3. DOUÉE ET INSTRUITE

C'est le cerveau le plus fort que nous ayons jamais vu ici.

Une religieuse de la communauté des Sœurs de la Charité à La Malbaie

Telle est la déclaration faite au sujet de Laure Gaudreault par une religieuse enseignante du Couvent des Sœurs de la Charité de La Malbaie quelques semaines seulement après l'arrivée de la nouvelle élève. Et souvenons-nous que Laure Gaudreault a commencé ses études officielles en classe à près de 13 ans! Tout cela est inattendu. En fait, Laure Gaudreault naît dans un rang particulièrement isolé de Charlevoix. Son père est agriculteur et sa mère a déjà enseigné avant de se marier. Il n'y a pas d'école de rang dans son secteur. Autour d'elle, l'école et l'éducation ne sont pas bien vues et les paysans sont peu empressés de verser des taxes pour faire éduquer leurs enfants, car ils ont besoin d'eux pour cultiver la terre.

Laure Gaudreault effectue des études avancées pour une femme de son temps. Après son passage chez les Sœurs de la Charité de La Malbaie, de 1902 à 1904, elle poursuit ses études à l'École normale de Québec. Elle reçoit son brevet d'enseignement en 1906 et elle devient une institutrice rurale à 17 ans à peine. Dès lors, elle constate rapidement la difficulté d'être une institutrice rurale. Elle enseigne notamment à l'École de la «rivière Mailloux», à La Malbaie, qui est reconnue comme une des plus indisciplinées de la région; mais Laure Gaudreault est une enseignante sévère et elle dirige solidement ses classes. Plus tard, elle est novice durant deux années chez les Ursulines, ce qui lui permet d'affermir encore son caractère, mais lui donne aussi une structure de pensée qui va l'aider grandement dans son travail de syndicaliste.

4. CULTIVÉE ET ENGAGÉE

Il faut retenir que, dans la famille de Laure Gaudreault, la culture est importante. Il y a des livres, on y joue du piano. Laure Gaudreault s'intéresse au théâtre. Elle a une belle diction et manie très bien la langue française. Sa mère lui inculque le désir de bien parler le français, ce qui la distingue un peu par rapport aux autres Charlevoisiens issus du monde rural comme elle.

Dans le secteur du rang Snigoll où habite Laure Gaudreault, il y a notamment une famille Lapointe qui possède des terres dans les environs. De cette famille est né Mgr Eugène Lapointe (1860-1947) qui est le fondateur du syndicalisme catholique au Québec. Il y a donc dans ce secteur de Snigoll une connaissance un peu «privilégiée» de la doctrine sociale de l'Église catholique et notamment de l'encyclique Rerum Novarum – que l'on peut traduire par Quelque chose de nouveau – parue en 1891 sous l'égide du pape Léon XIII. Essentiellement, Laure Gaudreault retient de cette encyclique la nécessité pour l'Église catholique et ses adeptes de se préoccuper du «monde social» et de revendiquer la justice en faveur des plus opprimés. La notion de «misère imméritée» présente dans cette encyclique est pour Laure Gaudreault une sorte de «mantra» dans sa lutte: les institutrices rurales subissent une misère imméritée.

Sans aucun doute, la famille de M^{gr} Lapointe est proche de celle de Laure Gaudreault. À l'époque où elle devient journaliste au *Progrès du Saguenay* à Chicoutimi, en 1929, M^{gr} Eugène Lapointe est alors associé grandement à ce journal dont il fait un lieu de défense du syndicalisme catholique. Dès lors, Laure Gaudreault est conscientisée au syndicalisme et il va de soi que cette forme d'engagement social l'intéresse. Elle dira donc souvent: «Ce n'est pas parce que personne ne parle que la justice règne.»

5. TÉMOIN D'UNE SITUATION D'INJUSTICE, PUIS SYNDICALISTE REVENDICATRICE

Si Duplessis frappait un poing sur la table, j'en frappais deux!

Laure Gaudreault

Laure Gaudreault a bien observé la situation des institutrices rurales. Elle recevait des lettres d'institutrices alors qu'elle rédigeait une chronique dans *Le Progrès du Saguenay* qu'elle quitte d'ailleurs en 1931 pour retourner à l'enseignement. Voici quelques conditions de « misère imméritée » qu'elle remarque chez les institutrices rurales : pas de sécurité d'emploi; salaire misérable (longtemps seulement 100\$ par année), souvent difficile à percevoir, versé par des commissions scolaires locales qui étaient dirigées par des administrateurs peu enclins à valoriser la scolarisation; conditions de vie déplorables; renvoi à la fin de l'année; obligation pour les institutrices de quitter l'enseignement lorsqu'elles se marient; isolement des institutrices et difficultés qu'elles rencontrent à défendre leurs droits.

Devenue plus tard syndicaliste, la multiplication des commissions scolaires locales ou paroissiales l'oblige à négocier à la pièce. Elle doit faire le tour des régions du Québec en auto tout en continuant d'habiter dans Charlevoix, une région un peu isolée. Elle doit ainsi parcourir régulièrement des routes très difficiles et parfois peu carrossables. Elle a pourtant du succès. En 1944, le gouvernement Godbout donne le droit à l'arbitrage et la reconnaissance syndicale, mais le gouvernement Duplessis le retire en 1946. À ce moment, Laure Gaudreault doit affronter le premier ministre Maurice Duplessis qui qualifie son association de regroupement de «vieilles filles» puisque les institutrices rurales doivent être des célibataires. Duplessis devient son ennemi juré. Laure Gaudreault considère que sa lutte pour les institutrices rurales est aussi une lutte pour l'amélioration de la condition de vie des femmes. Elle a toutefois des réticences face au mouvement des suffragettes (droit de vote des femmes). Ses réserves ne portent pas sur le fond de la revendication, mais sur la question des classes sociales, et elle dira à ce sujet: « Nous les institutrices rurales n'avons pas les moyens d'aller montrer nos toilettes une fois par année au Parlement.» De fait, pour Laure Gaudreault, les institutrices restent des travailleuses en situation d'exploitation, pas du tout des bourgeoises, et la priorité est donc d'améliorer leur sort, de rehausser leurs conditions de vie.

6. POUR DE MEILLEURES CONDITIONS MATÉRIELLES, AFIN DE FAVORISER UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Laure Gaudreault accepte que l'on dise qu'elle n'est pas une modérée. Pour elle, sa cause est sacrée et elle veut la défendre avec toute l'autorité nécessaire. Son objectif de fond est l'amélioration des conditions matérielles de l'enseignement: classes plus belles et accueillantes, matériel scolaire disponible, salaire adéquat. L'enseignement ne peut s'accomplir que par l'amélioration des conditions matérielles des enseignants et enseignantes. Laure Gaudreault est exigeante notamment pour le bon enseignement de la langue française. Cet engagement était d'ailleurs présent dans sa famille où, dès l'enfance, elle apprend à bien parler la langue française. Ainsi, elle occupera le poste de vice-présidente des éducateurs de langue française en 1950 et 1951.

7. POUR UN ORDRE ENSEIGNANT

Puisque le vent nous est favorable.

Laure Gaudreault

Un réel succès couronne la carrière de Laure Gaudreault et, en 1958, le renvoi automatique des enseignantes à la fin de l'année scolaire, une mesure qu'elle combattait, est aboli. En 1959, sous le gouvernement du premier ministre Paul Sauvé, le salaire des enseignants fait un bond de 600\$ à 1 500\$ par an. C'est quand même trois fois plus! Elle est fière d'avoir été la bougie d'allumage d'une telle réussite.

Comme l'enseignement était une tâche perçue comme féminine, il était souvent dévalorisé. L'abbé Félix-Antoine Savard (1896-1982), le curé de la paroisse de Clermont, où habite alors Laure Gaudreault, lui dit un jour que les institutrices ont une vocation exceptionnelle à cause des sacrifices qu'elles font sur terre, et qu'elles auront pour cela une étoile dans le ciel à la fin de leurs jours. Il qualifie aussi Laure Gaudreault de « communiste ». Laure Gaudreault n'a pas de crainte à répondre à son curé qu'il y a une vie avant la mort et que les institutrices allaient, notamment grâce à son action, pouvoir briller avant de mourir!

Laure Gaudreault accorde certainement une place sacrée à la profession enseignante. Elle craindra toutefois que les syndicats deviennent trop puissants. «J'ai peut-être créé un monstre », dira-t-elle, en fin de vie. Le recours à la grève dans le monde de l'enseignement l'inquiète. Cette inquiétude l'amène à concevoir le regroupement syndical enseignant davantage comme un ordre enseignant que comme un syndicat de travailleuses et de travailleurs tel qu'il s'impose dans les décennies 1960 et 1970.

Finalement, elle fonde l'AREQ (Association des retraités de l'enseignement du Québec) en 1961, car elle considère que les conditions de vie des enseignants retraités sont déplorables. Elle s'occupe de cette association jusqu'en 1971.

8. CONCLUSION: UNE ÉDUCATRICE DE TERRAIN

Toujours active au début des années 1970 malgré son grand âge, Laure Gaudreault, la guerrière avant-gardiste d'hier, a finalement atteint l'âge de la retraite. Mais, après un long engagement, elle semble plus éloignée des idées nouvelles, comme s'il était préférable pour elle désormais de regarder le passé, dont autrefois elle se défiait pourtant tellement. Elle s'occupe alors surtout des enseignants retraités. Son engagement reste toutefois le même et nous pourrions définir Laure Gaudreault comme une véritable femme de terrain, mais aussi en ces quelques mots: un peu entêtée, pragmatique, engagée, fervente, concrète. Au fond, elle ne changera pas vraiment. Elle sera toujours tournée vers la modernisation du monde de l'enseignement et elle verra favorablement la Révolution tranquille et la priorité qui y est donnée à l'éducation, demeurant toujours soucieuse de servir la cause primordiale de l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignantes et enseignants, qui remplissent le rôle dont s'acquittaient autrefois les institutrices rurales.

BIBLIOGRAPHIE

Barbeau, M. (1936). The Kingdom of Saguenay. Toronto, Ontario: MacMillan.

- Gauthier, S. (2005). *Laure Gaudreault. La syndicaliste de Charlevoix*. Montréal, Québec: XYZ Éditeur.
- Gauthier, S. (2007). *Charlevoix ou la création d'une région folklorique*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Société d'histoire de Charlevoix. (2002). Laure Gaudreault (1889-1975). Revue d'histoire de Charlevoix, (39).

CHAPITRE 11

Jean-Charles Harvey, apôtre d'une réforme complète du système scolaire au Québec

Yves Lavertu

RÉSUMÉ

Le thème de l'éducation revient constamment dans les pages du journal Le Jour que fonde l'intellectuel libéral Jean-Charles Harvey à Montréal en 1937. Dès la naissance de son hebdomadaire, le journaliste anticonformiste milite en faveur d'une réforme complète du système scolaire dans la province. Cet article met l'accent sur le rôle marquant mais méconnu du directeur du Jour dans l'histoire de l'éducation au Québec. Afin de comprendre comment s'est forgée sa pensée à ce sujet, on se penchera sur l'influence qu'ont pu exercer à ce chapitre des personnalités comme le sénateur Raoul Dandurand, le journaliste Olivar Asselin, l'homme politique Télesphore-Damien Bouchard et un scientifique de très grande envergure, le frère Marie-Victorin. Il faudra aussi calibrer la place qu'occupe ce combat aux côtés d'autres luttes qu'Harvey a menées, notamment contre le fascisme et l'antisémitisme. Du même souffle, il sera nécessaire d'établir ses rapports avec le penseur nationaliste Lionel Groulx. Enfin, on étudiera les objectifs qu'il a cherché à atteindre en scrutant son programme, lequel comprenait la création d'un ministère de l'Instruction publique, l'école obligatoire et gratuite, des salaires décents pour les enseignants et une plus grande laïcité dans le monde de l'enseignement.

MOTS-CLÉS

cléricalisme; démocratie; éducation; modernité; laïcité; libre pensée.

1. UN PRÉCURSEUR OUBLIÉ

Au moment de la création du ministère de l'Éducation, en mai 1964, dans la foulée du rapport Parent qui recommandait de confier la sphère de l'éducation à l'État québécois, un oubli majeur s'est produit. Personne ne s'est souvenu de l'opiniâtre combat qu'avait mené, plus d'un quart de siècle auparavant, un Montréalais maintenant âgé de 72 ans. Aucun dignitaire n'a reconnu le rôle crucial qu'avait joué dans l'avènement de cette structure un précurseur du nom de Jean-Charles Harvey (1891-1967).

L'affront fait à la mémoire des luttes de cet intellectuel s'avérait d'autant plus flagrant que la philosophie qui imprégnait le rapport Parent se retrouvait dans les batailles qu'il avait conduites sur ce terrain. Des décennies plus tard, les pouvoirs publics n'ont toujours pas accordé de reconnaissance posthume à cet homme. Pourtant, alors qu'il était à la barre de son hebdomadaire *Le Jour* (1937-1946), Harvey a milité plus que tout autre représentant de l'intelligentsia canadienne-française pour que naisse un tel ministère et pour qu'advienne une vaste réforme du système scolaire au Québec.

2. LA GENÈSE D'UN COMBAT

Tout commence au mois d'août 1936 lorsque le sénateur Raoul Dandurand le contacte. L'homme politique de 75 ans, ancien président de l'Assemblée générale de la Société des Nations, fait part à Harvey de son intérêt à discuter avec lui de la question de l'éducation dans la province.

Qui est Harvey en ce mois d'août 1936? Il travaille comme fonctionnaire. Depuis deux ans, il assume dans la Vieille-Capitale les fonctions de directeur du Bureau de la statistique de la province de Québec. À juste titre, on peut se demander pourquoi ce natif de Charlevoix, devenu au fil du temps un romancier et un journaliste reconnu, occupe un tel emploi.

La réponse se trouve dans la censure qui s'est abattue, un peu plus de deux ans auparavant, en avril 1934, sur son roman *Les Demicivilisés* (Éditions du Totem). Quelques semaines après la sortie du livre, le cardinal Jean-Marie-Rodrigue Villeneuve, archevêque de Québec, l'a officiellement condamné. «Il est donc défendu, sous peine de faute grave, a décrété le prélat, de le publier, de le lire, de le garder, de le vendre, de le traduire ou de le communiquer aux autres. » (Lavertu, 2000, p. 180)

Au moment de la parution des *Demi-civilisés*, Harvey était rédacteur en chef du quotidien *Le Soleil* de Québec, l'organe officieux du Parti libéral sur la scène provinciale. Craignant d'être éclaboussés par le scandale, les dirigeants du journal de même que les libéraux provinciaux ont forcé le journaliste à démissionner. En guise de compensation, le premier ministre du Québec, le libéral Louis-Alexandre Taschereau, lui a promis de le relocaliser dans la fonction publique.

La promesse a été tenue. Harvey qui n'y connaissait rien aux chiffres s'est retrouvé dans les souliers de directeur du Bureau des statistiques. Néanmoins, dès ce jour, le fonctionnaire étudie les possibilités de réintégrer le monde du journalisme.

Lors des pourparlers avec Dandurand, l'ancien rédacteur en chef apprend que le sénateur cherche à implanter dans la province deux institutions scolaires semblables à des lycées et dont l'organisation serait calquée sur le modèle du collège Stanislas en France. L'homme politique lui confie qu'il est convaincu que son rêve suscitera de l'opposition dans les milieux conservateurs de la province. Par conséquent, il cherche à s'associer avec un intellectuel aux idées d'avantgarde comme Harvey, car il estime qu'il a les capacités de mousser son projet auprès du public.

Le fonctionnaire est emballé par l'idée. À son avis, le seul moyen qui soit à leur portée pour former une opinion publique combative dans le domaine de l'éducation consiste à créer un journal libre. En d'autres mots, précise l'ex-rédacteur en chef du *Soleil*, il faudrait mettre sur pied une publication « qui aurait les moyens de tenir le coup en dépit des censures et des anathèmes que vous savez¹ ».

Lettre de Jean-Charles Harvey à Raoul Dandurand, 4 septembre 1936, Fonds J.-C.H., Université de Sherbrooke.

À la même époque, l'employé de la fonction publique échange avec son bon ami Olivar Asselin, journaliste anticonformiste comme lui et fondateur du quotidien *L'Ordre*, puis de l'hebdomadaire *La Renaissance*, deux journaux qui ont rendu l'âme. La rencontre a lieu au domicile d'Harvey, sur la rue Fraser à Québec. Le regard éteint, Asselin lui demande de reprendre le flambeau. Au terme de l'entretien, l'auteur des *Demi-civilisés* est décidé plus que jamais à fonder son propre journal.

Cependant, celui qui contribue à accélérer sa prise de décision a pour nom Maurice Duplessis. Peu après avoir remporté les élections provinciales, le nouveau premier ministre du Québec congédie le directeur du Bureau de la statistique. Le limogeage s'inscrit dans la foulée d'une cabale qui a été menée contre Harvey par une société secrète, l'Ordre de Jacques-Cartier, et par une campagne de presse qui a été orchestrée contre lui par le journal *La Nation* de Paul Bouchard.

3. L'ÉDUCATION: UNE PRIORITÉ DU JOUR

C'est donc sous l'impulsion du sénateur Dandurand que Jean-Charles Harvey décide d'aller fonder à Montréal un hebdomadaire aux idées progressistes qu'il dénomme *Le Jour*. À l'intérieur de son organe de combat, croit-il, il saura se montrer le digne successeur d'Olivar Asselin.

Parmi les gens qui l'aident à lancer son entreprise, il y a bien entendu le sénateur Dandurand. Au moment de remettre sa contribution financière, l'homme politique s'écrie devant le journaliste: « Nous allons débarrasser notre jeunesse de l'étroitesse qui caractérise nos vieux collèges classiques². »

Dans l'aréopage de gens qui lui donnent un coup de main, il y a également son amie Thérèse Casgrain, laquelle lutte depuis des années pour l'obtention du droit de vote pour les femmes sur la scène provinciale. Rodolphe Forget, le père de la militante féministe, a d'ailleurs financé une partie des études d'Harvey.

^{2.} J.-C.H., Notes autobiographiques, Fonds J.-C.H., Université de Sherbrooke.

Le fondateur de l'hebdomadaire libéral est déterminé à mettre l'accent sur la question de l'éducation dans son journal. Il le clame devant toutes les personnes qu'il approche. La première édition du *Jour* paraît au mois de septembre 1937.

Dès les premiers numéros, le libre penseur de 45 ans dévoile l'importance qu'il accorde à une révision du système scolaire dans la province. Dans le cadre de son programme en dix points, la priorité qu'il place au sommet de la liste concerne la nécessité d'une réforme de l'instruction publique au Québec.

Son deuxième sujet de préoccupation touche à la défense des libertés de parole, d'écrits, d'idées, d'association et de culte. Le troisième thème est lié à la lutte contre ce qu'il appelle le « cri de race » et contre toute forme de nationalisme démagogique. Comme quatrième enjeu, Harvey annonce aux lecteurs que son hebdomadaire va lutter contre le séparatisme et contre toute tendance dictatoriale, qu'elle soit fasciste, communiste ou anarchiste.

4. UN ENJEU QUI CONCERNE LA DÉMOCRATIE

Avant d'aborder ses revendications, il convient de se demander quels principes animent Jean-Charles Harvey. L'homme est un intellectuel libéral radical et il s'inscrit dans une tradition qui continue à nourrir ses positions. En d'autres mots, il fonde ses interventions sur des principes démocratiques, lesquels forment le socle de ses doléances en matière d'instruction publique. Il revendique sur ces questions un attachement profond à l'esprit des philosophes des Lumières.

Dans cette optique, il lui apparaît anormal que le gouvernement provincial abandonne le champ de l'éducation aux mains du clergé. Il remet en question les lieux communs qui circulent autour de l'idée que l'État ne doit pas exercer un rôle dans le domaine. Cette prérogative, prétend-on dans certains milieux, relève de l'autorité familiale. Ce genre de raisonnement contribue, à ses yeux, à justifier l'emprise des ecclésiastiques sur l'éducation.

Il n'est pas sain, répète-t-il, que l'État ne contrôle pas cette sphère de l'activité humaine. La société, avance-t-il, ne doit pas laisser à un groupe en particulier la liberté d'imposer ses vues à l'ensemble de la collectivité. Le journaliste se sent d'autant plus justifié de clamer l'urgence d'une refonte scolaire qu'il considère le système actuel comme étant désuet et rétrograde.

L'ancien élève des Jésuites entre dans l'arène en toute connaissance de cause. Prendre à bras le corps le problème de l'enseignement au Québec et exiger des réformes radicales dans ce fief clérical va lui attirer des ennuis. Le directeur du journal est conscient qu'il s'apprête à se faire traiter de franc-maçon, d'anticlérical et de communiste.

Par le passé, d'autres libres penseurs ont abordé l'enjeu. Pour n'en nommer que quelques-uns, mentionnons Arthur Buies, Jules Fournier et Télesphore-Damien Bouchard. L'intellectuel du *Jour* est au courant de ces luttes.

Ces combats ne datent pas d'hier, en effet. Depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, soit depuis l'adoption des lois scolaires de 1856 et depuis la naissance du Conseil de l'Instruction publique et la création d'un éphémère ministère de l'Instruction publique (1867-1876), de grands débats ont surgi dans le domaine.

Le directeur du *Jour* n'est pas sans savoir que le changement qu'il préconise va forcer l'Église catholique du Québec à renoncer à ses privilèges, car la réforme va lui faire perdre la main sur cette sphère. Il connaît l'argumentaire de ses adversaires. Pour certains prêtres, par exemple, l'école obligatoire équivaut à une hérésie théologique.

En se lançant dans le combat, Harvey a en tête les réclamations que la Ligue d'enseignement a formulées en vain à Montréal au début du XX^e siècle. De plus, il se souvient des démarches que Raoul Dandurand a entreprises auprès de l'archevêché de la métropole. Après avoir présenté une pétition de citoyens qui exigeaient l'école obligatoire, l'homme politique s'est heurté à un mur. Ses représentations se sont soldées par un échec.

Le journaliste n'ignore pas non plus les actions qu'a posées son ami, le député Télesphore-Damien Bouchard. Le représentant de Saint-Hyacinthe à l'Assemblée législative a proposé par le passé un projet de loi en ce sens. Lui aussi a fait chou blanc. T.-D. Bouchard a été ravalé au rang de franc-maçon pour avoir osé poser un tel geste.

L'ostracisme qui frappe le directeur du *Jour* à cause de ses prises de position contre l'antisémitisme et contre le général Franco (dans le cadre de la guerre civile espagnole) s'accroît avec la publicité qui éclate autour des idées qu'il défend en matière d'éducation. Dans la presse, il est qualifié d'ennemi des Canadiens français.

Accusé par *Le Devoir* d'être à la barre d'un journal qui est à la solde des Juifs, «John Charles McHarvey» se fait dire par le quotidien de Georges Pelletier qu'un de ses reporters fait preuve d'un culot et d'un goût de la notoriété qui trahissent ses origines juives. De telles caractéristiques, commente le chroniqueur antisémite du *Devoir*, représentent des traits qui «sentent leur ghetto à plein nez crochu» (Le Grincheux, 1942, p. 1).

La campagne d'Harvey en faveur d'une réforme de l'éducation déclenche beaucoup d'hostilité contre lui. Outre le fait qu'il soit jugé comme un traître à sa race, le journaliste est accusé de conspirer contre la foi catholique. En dépit des calomnies et des appels au boycottage de son journal, il s'en tient à son plan de campagne. L'intellectuel est convaincu de la justesse de sa cause.

5. LE PROGRAMME DE RÉFORME

Dressons un survol de ses revendications en matière scolaire avant d'aborder en détail quelques-uns des éléments qui composent son programme. Le journaliste formule ses vues à l'intérieur d'une période qui s'échelonne sur presque dix ans. Les batailles qu'il mène dans le domaine vont de la seconde moitié des années 1930 jusqu'au milieu des années 1940.

Harvey réclame la création d'un ministère de l'Instruction publique, l'instruction obligatoire pour tous les jeunes de la province jusqu'à l'âge de 15 ans, la gratuité de l'enseignement et la gratuité des livres. Il exige une plus grande laïcité dans le monde de l'éducation, l'enseignement de l'anglais à un stade plus précoce, l'implantation dans la province de quelques lycées qui s'inspirent du modèle français, une meilleure formation pour les professeurs, de meilleurs salaires pour les institutrices et les instituteurs, la création d'une université d'État, la réforme des commissions scolaires, une

modification de l'impôt dans ce domaine, une priorité accordée à la qualité de l'enseignement du français, la création dans chaque village d'une école centrale, l'instauration d'écoles publiques officiellement neutres et la refonte d'un certain nombre de manuels de classe.

Il martèle ses exigences numéro après numéro et il écrit de nombreux articles sur le sujet. Il signe en outre d'innombrables éditoriaux. Les textes qu'il produit sont documentés et s'appuient parfois sur des sondages d'opinion ou sur des statistiques. Ses collaborateurs le secondent. Eux aussi traitent de ces questions.

Dans la presse de langue française, *Le Jour* se démarque comme étant la publication qui se montre la plus combative sur ce terrain. C'est d'autant plus vrai que la plupart des journaux tiennent à éviter d'indisposer le clergé. Les salles de rédaction ne souhaitent pas entrer dans ce panier de crabes.

En parallèle à ses interventions dans les pages du *Jour*, l'intellectuel utilise d'autres tribunes pour faire valoir ses vues. Il prononce des conférences et il donne des causeries à la radio.

6. LE PARADIS DES ILLETTRÉS

Plongeons dans ses écrits et restituons-en une fraction pour rendre compte de la force de son engagement. Dans un éditorial qui est intitulé «Le paradis des illettrés», Harvey (1938d, p. 1) expose à ses lecteurs quelques-uns des nombreux bénéfices que les Canadiens français pourraient retirer de l'instruction obligatoire.

Comment se fait-il, écrit-il, que nos ouvriers et nos classes moyennes — du moins cette partie de la petite bourgeoisie qui est pauvre et porte le collet blanc la semaine comme le dimanche — ne se soient pas encore unis pour exiger l'école obligatoire et la gratuité des livres? C'est un sujet d'étonnement dont les étrangers qui nous visitent ne reviennent pas.

Que cette masse populaire, qui a tout intérêt à faire instruire les enfants sans se saigner à blanc et qui doit comprendre la nécessité d'une formation intellectuelle, technique et civique, pour soutenir la concurrence dans le *struggle for life*, reste apathique en face d'un

problème aussi urgent, est un phénomène incompréhensible à quiconque ignore les dessous – peu honorables – de la petite histoire.

Il n'y a pas à dire, pour un ouvrier chargé de famille, la scolarité obligatoire est avantageuse au double point de vue éducatif et économique. Cette obligation lui donne l'assurance: 1, – que ses enfants auront une instruction convenable; 2, – que la formation des siens ne lui coûtera pas un sou jusqu'à l'âge de treize ou quatorze ans.

Dans un éditorial qu'il fait paraître à la une, il reproche aux adversaires de l'école obligatoire d'être à contre-courant de la civilisation. «Personne n'a le droit, dit-il, sous quelque prétexte que ce soit, d'empêcher une famille humaine de participer comme elle le doit aux bienfaits de l'instruction, qui sont à la base même de la civilisation et du progrès et qui sont une des premières et des plus hautes sources du bonheur, le bonheur de l'esprit. » (Harvey, 1938a, p. 1)

Pour arracher l'instruction obligatoire, il en appelle à un réveil de la population canadienne-française et il l'encourage à déconstruire les arguments des opposants. Par exemple, il écrit: « Pas un peuple autant que le nôtre n'a vécu sous la terreur de certains mots. Pour avoir cédé trop souvent à quelques sophismes, auxquels il soumettait d'emblée sa conscience et son jugement, par ses admirables habitudes de bon enfant, il se trouve aujourd'hui en face d'une situation scolaire dont il ne sortira que par un réveil de toutes ses énergies. » (Harvey, 1938b, p. 2)

Dans un texte auquel il donne le titre «L'échappatoire », il revient sur la question :

Chez un peuple à qui on a fait avaler bien des couleuvres, certaines légendes ont la vie dure. On a habitué nos gens à croire d'autorité à peu près n'importe quelle invraisemblance. Il y a là une leçon passionnante de psychologie: si étrange que cela paraisse, la faculté de raisonner peut se perdre chez un grand nombre de personnes à la fois. Il suffit, pour en arriver là, de leur détraquer le cerveau dès leur bas âge et de les lancer ensuite dans la vie avec un mécanisme cérébral défectueux et irréparable. Il en est des humains comme de l'automobile: si vous détériorez pistons et cylindres du moteur dès les premiers jours, la voiture ne sera jamais bonne.

C'est pour cette raison que tant des nôtres ont cru et croient encore, parce qu'on le leur dit, que la scolarité obligatoire porte atteinte à une loi naturelle: le droit qu'a le père de famille de disposer de ses enfants comme il l'entend. (Harvey, 1938e, p. 1)

À plusieurs reprises, il démantibule l'argument derrière lequel les adversaires de l'école obligatoire se cachent, celui voulant que la responsabilité de l'éducation incombe à chaque père de famille. C'est plutôt à l'État, dit-il, de veiller à ce que les enfants soient instruits. Il tisse à ce chapitre un lien avec l'enjeu de la protection de la jeunesse. «L'État, écrit-il, a le droit et même le devoir de voir à ce que le père remplisse sa tâche essentielle et de protéger la vie intellectuelle et morale de sa progéniture tout autant qu'il a le droit d'empêcher les mauvais traitements corporels. » (Harvey, 1938b, p. 2)

Dans un texte intitulé « Enseigner, c'est la fonction de l'État », il s'attaque à d'autres thèses qui maintiennent et justifient le *statu quo* et que professent des membres du clergé. « Aucun dogme catholique, dit-il, ne condamne l'enseignement par l'État. Nous mettons n'importe quel théologien au défi de nous prouver le contraire. Et celui qui tenterait de nous imposer cette prétendue doctrine serait, nous en avons la certitude, désavoué par Rome. » (Harvey, 1942, p. 8)

Au fond, répète-t-il, le dossier scolaire est un indicateur de la santé démocratique d'une société. «Il n'y a pas de démocratie possible, soutient-il, sans cette égalité qui permet à chacun de débuter dans la vie avec des armes fournies non pas par le rang et la fortune, mais par la valeur individuelle.» (Harvey, 1943, p. 1)

Pour convaincre ses compatriotes, le libre penseur va jusqu'à donner en exemple le Vatican. «S'il faut être franc-maçon, s'exclame-t-il, pour demander l'instruction gratuite et obligatoire dans la province de Québec, que faut-il dire des États pontificaux, où les parents sont forcés de par la loi d'envoyer leurs enfants à l'école?» (Harvey, 1938b, p. 2)

En juin 1939, des femmes du Québec qui se sont regroupées au sein d'une association catholique réclament l'école obligatoire et Jean-Charles Harvey les en félicite. «Honneur à ces femmes!», s'exclame-t-il (Harvey, 1939b, p. 1).

Dans la foulée, il en appelle à la création d'une « forte vague d'opinion publique pour briser les vieilles routines, pulvériser les fausses doctrines ou interprétations du droit des parents et ramener la province de Québec au niveau des pays civilisés, qui ont tous l'école obligatoire [...] ». « Pour créer ce mouvement d'opinion, souligne le journaliste, faut-il que les femmes soient seules à donner l'exemple, parmi nos nombreuses, très nombreuses, associations et ligues catholiques? Sera-t-il dit que, chez nous, seule la gent masculine soit formée de lâches ou de froussards? » (Harvey, 1939b, p. 1)

Jusqu'à l'adoption d'un projet de loi sur le sujet, le directeur du *Jour* se fait un ardent promoteur de l'école obligatoire. Il mène tambour battant une campagne sur la nécessité d'obliger les jeunes du Québec à fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 15 ans. Il faut, exposet-il, « mettre la hache dans notre système scolaire pour le réformer » (Harvey, 1939a, p. 1).

Au printemps 1941, il croit que le fruit est enfin mûr. Il apprend que le gouvernement Godbout, sous l'impulsion d'Hector Perrier, le secrétaire de la province dans le cabinet libéral, s'apprête à proposer des réformes importantes dans le domaine, dont une qui a trait à l'école obligatoire. Comme d'autres de ses compatriotes, Harvey se méprend et il se trompe, car les autorités religieuses ont toujours le pied sur le frein et bloquent le projet. Dans un article qu'il intitule «Après des années de lutte, les idées du *Jour* triomphent », le journaliste se réjouit trop vite. Tout en applaudissant à la bonne nouvelle, il récapitule les combats de son hebdo dans ce dossier. Il écrit:

Depuis 1937, le *Jour* a été le seul organe de langue française à s'intéresser sensément à la question d'éducation;

Il a été le seul à réclamer la scolarité obligatoire et à prouver qu'elle nous était nécessaire et urgente;

Il a été le seul à déplorer de façon suivie le manque de sens pratique de nos maisons d'enseignement secondaire;

Il a été le seul à recommander fortement la coordination du primaire et du classique, en s'inspirant des programmes scolaires des divers États de l'Amérique du Nord;

Il a été le seul à démolir systématiquement un régime qui ne produit que des «professionnels » ou des commis.

L'une des plus grandes satisfactions de la vie est d'entrevoir le triomphe des idées qui nous sont chères.

Les vérités que nous avons semées, en dépit de la mauvaise volonté et de la malhonnêteté de nos adversaires, ne pouvaient manquer de germer.

Nous avons préparé l'opinion de toute l'élite canadienne-française aux changements qui s'imposent.

Grâce à cette préparation patiente, qui nous a coûté bien des sacrifices et qui a déclenché contre nous la haine et le dénigrement des sectaires et des privilégiés, les chefs du gouvernement peuvent aujourd'hui marcher sans crainte. (Harvey, 1941, p. 1)

Le fondateur du *Jour* maintient la pression jusqu'à ce que le gouvernement Godbout fasse finalement adopter deux ans plus tard, au printemps 1943, la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire*. La législation force les parents des enfants âgés de 6 à 14 ans à les envoyer à l'école. De plus, elle impose des amendes aux familles qui y contreviennent. Enfin, le journaliste exulte.

Dans son autobiographie qui est restée inédite, Jean-Charles Harvey révèle qu'un des ministres dans le cabinet Godbout, Valmore Bienvenue, lui a confié un jour le fond de sa pensée à ce sujet. Devant lui, il a reconnu l'importance de la campagne qu'avait menée le directeur du *Jour* dans le dossier de l'instruction obligatoire: «Si tu ne nous avais pavé la route, lui a déclaré le ministre, jamais nous n'aurions pu passer cette loi-là³.»

7. PLAIDOYER POUR UN MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Dès le lancement du *Jour*, Harvey entame un combat qui est connecté à celui qui vise à obliger les jeunes du Québec à aller à l'école. Il entreprend de convaincre son lectorat et les autorités civiles de la nécessité de créer un ministère de l'Instruction publique.

^{3.} J.-C.H., Notes autobiographiques, Fonds J.-C.H., Université de Sherbrooke.

Il s'y emploie en adressant une lettre ouverte au premier ministre de la province, Maurice Duplessis. Lorsque les libéraux prennent le pouvoir, il reprend la démarche et presse le premier ministre Adélard Godbout d'agir en ce sens.

Du même souffle, il demande à ce que soit établie, avec des fonds publics, une enquête sur les lacunes du système scolaire dans la province. Entretemps, il mène avec les moyens dont il dispose sa propre investigation.

L'intellectuel met sur pied un sondage auprès de son lectorat. Il veut connaître l'opinion des lecteurs sur l'opportunité de créer un tel ministère. Une majorité d'entre eux approuve le principe de la structure.

Dans son esprit, le ministère de l'Instruction publique aurait comme mandat de s'occuper de l'entièreté du réseau des écoles dans la province. De plus, il superviserait la mise en place des programmes, veillerait à une harmonisation entre les différents paliers, s'assurerait du suivi avec le corps enseignant et aurait la responsabilité du choix des manuels de classe.

«Aurons-nous enfin un ministre de l'instruction publique?», demande-t-il en 1939 en caractères gras. La question de l'éducation, déplore-t-il, ne semble pas du tout prise au sérieux par les autorités civiles. «On dirait vraiment, s'indigne le journaliste, que c'est le dernier souci des hommes publics. [...] Nous proposons donc de nouveau, ajoute-t-il, ce que nous n'avons cessé de réclamer depuis plus de deux ans de lutte: 1 ;- Un Ministère de l'Instruction publique centralisant les pouvoirs nécessaires à diriger et guider l'éducation» (Harvey, 1939a, p. 1).

Dans un texte qu'il intitule « Monopole colossal », il revient sur le sujet:

J'ai simplement dit, et je répète, que le « trust » clérical de l'école est un fait indéniable. Les plus savants ergotages ne convaincront personne du contraire. Je crois que Québec est la seule portion du monde civilisé où il n'y ait pas de ministre de l'Instruction. Le seul corps important qui s'oppose énergiquement à la création de ce service d'État, c'est le clergé. L'autorité suprême en matière d'instruction et d'éducation est

le Conseil de l'Instruction publique dont les évêques font partie *ex-of-ficio* s'il vous plaît. [...] Quant aux laïcs nommés par le pouvoir civil au grand Conseil, la plupart d'entre eux ne sont là que pour approuver ou se soumettre. Inutile de dire que cette organisation scolaire est antidémocratique et, bien souvent, antipédagogique.

Ce n'est pas tout. Nos deux seules universités, celle de Québec et celle de Montréal, sont à base purement sacerdotale. Tous nos collèges classiques – sauf Stanislas, qui est mixte – sont la propriété exclusive et sous la direction absolue du même groupe. Il serait impossible de vouloir fonder, à côté de nos trente collèges, un seul lycée, un seul! Dans une province où l'on défend aux épileptiques catholiques d'aller se faire soigner dans une institution non-sectaire et non-cléricale, on imagine ce qui arriverait au pauvre diable qui jetterait les fondements d'un collège profane.

Reste l'enseignement primaire. Les instituteurs laïques y sont en majorité. Oui, mais sous la férule de qui l'on sait. Outre que, dans toutes les commissions scolaires importantes, c'est encore le clergé qui domine, les communautés enseignantes sont présentes à tous les points intéressants et à tous les postes stratégiques. Elles occuperaient une place plus grande encore si le nombre de leurs sujets le leur permettait.

Bref, le monopole est total. (Harvey, 1945, p. 1)

La même année, soit en 1945, Harvey prononce à Montréal la conférence la plus importante de sa vie. Sa causerie a pour titre « La Peur » et il la présente devant les membres de l'Institut démocratique canadien⁴. « La seule puissance, dit-il, qui, dans cette partie du Canada, fait trembler tout le monde, c'est la puissance cléricale. » (Harvey, 2000, p. 35)

Dans la salle, les applaudissements fusent. La foule félicite l'orateur qui a osé identifier la puissance en question.

^{4.} Fondé en 1943 par le député libéral provincial Télesphore-Damien Bouchard, l'Institut démocratique canadien (à ne pas confondre avec l'Institut canadien) est un forum qui vise, par le biais de conférences et d'activités à caractère scientifique et artistique, à faire la promotion de la liberté d'expression et à combattre les préjugés et l'étroitesse d'esprit en matière sociale, culturelle et religieuse.

8. FACE AU MAÎTRE À PENSER LIONEL GROULX

Comment caractériser les rapports qu'entretient le directeur du *Jour* avec Lionel Groulx dans le cadre des batailles que le journaliste mène pour favoriser un bouleversement des structures scolaires? On ne recense pas d'affrontement direct entre les deux intellectuels. En d'autres mots, les deux ne croisent pas le fer. Il n'y a pas de débat qui les amène à se répondre et à répliquer sur la question de l'éducation ou sur tout autre sujet d'ailleurs.

On sait néanmoins que les deux hommes logent à des enseignes diamétralement opposées en matière idéologique. En clair, ce sont des adversaires.

Groulx est un penseur nationaliste influent et une figure de proue du traditionalisme tandis que le directeur du *Jour* est un esprit isolé qui rejette le nationalisme tel que le professe le prêtre catholique. Au Canada français, Jean-Charles Harvey incarne l'archétype même du combattant dissident et démocrate.

Les deux écrivains ont à cœur la pérennité de la langue et de la culture française sur le continent nord-américain. Mais pour le reste, à peu près tous les enjeux qui intéressent l'intelligentsia canadienne-française les opposent.

S'il n'y a pas de débat entre eux, cela ne signifie pas pour autant qu'un pacte de non-affrontement a été signé. Pôle antinomique de Lionel Groulx sur l'échiquier intellectuel, attaché de manière viscérale aux valeurs universelles, Jean-Charles Harvey ne rate pas une occasion de réfuter un aspect ou un autre de la doctrine de l'auteur de *Notre maître, le passé*. À plusieurs reprises, il s'en prend au prêtre-historien et il s'y emploie dès le premier numéro du *Jour*.

Sur un plan plus général, Harvey reproche au penseur sa volonté d'ancrer les Canadiens français dans une vision de la société où prédomine la question de l'identité ethnique et religieuse. L'influence de l'abbé est telle, d'après lui, qu'elle contribue fortement à créer dans ce coin du monde une tendance à la xénophobie.

Sur la question scolaire, c'est l'esprit des enseignements de Groulx que le combattant du *Jour* critique. Jean-Charles Harvey dénonce l'exacerbation du sentiment nationaliste que promeut le religieux au travers de ses écrits et de ses actions. Par exemple, le directeur du *Jour* ne croit pas à la thèse de la vocation privilégiée des Canadiens français en Amérique du Nord. Il considère que ces idées équivalent à un dérivatif par rapport aux vrais problèmes qui affligent la collectivité canadienne-française.

Le journaliste oppose à cette vision un projet de société qu'il veut des plus concrets, c'est-à-dire l'instauration d'une réforme scolaire comme moyen d'affranchissement de ses compatriotes. Enfin, à l'inverse de Groulx, l'intellectuel laïc, toujours aussi imprégné de l'esprit des Lumières, ne souhaite pas d'une éducation qui soit, selon les termes qu'a employés l'abbé Groulx devant des étudiants, «vivifiée par toutes les énergies du catholicisme» (Groulx, 1941, p. 72).

Dans l'un de ses articles, le directeur du *Jour* signale au prêtre la cause fondamentale qui, de son point de vue, explique l'infériorité économique des Canadiens français. Il n'y a pas, selon lui, à passer par quatre chemins. La source des problèmes, formule-t-il, se trouve du côté des écoles et des collèges classiques. Ces institutions, déclare Harvey (1940, p. 8), sont dirigées « par des personnes ignorantes de la vie réelle ».

Un autre facteur en matière scolaire divise les deux opposants. On sait que l'auteur des *Demi-civilisés* milite pour que l'anglais soit enseigné plus tôt aux enfants dans le cadre de leurs études primaires. Dans un livre dont le titre est *Directives*, Groulx (1937, p. 108, 151, 152, 153) déplore au contraire «l'anglomanie scolaire» qu'il remarque chez ses compatriotes.

Ce qui nous amène à élargir le spectre pour traiter d'autres enjeux sur lesquels les deux hommes ne s'entendent pas. Ces questions contribuent à façonner le clivage qui existe entre leur corpus idéologique respectif.

Dans ses *Directives* qui paraissent l'année de la fondation du *Jour*, Lionel Groulx fait l'éloge de l'homme politique qui est à la tête de l'*Estado Novo*, le régime autoritaire qui prévaut au Portugal. Le religieux voit dans António de Oliveira Salazar «le dictateur portugais, le moins bruyant, mais, à mon sens, le plus digne, le plus constructeur, le plus grand des dictateurs contemporains » (Groulx, 1937, p. 65).

Quelques années plus tôt, le prêtre avait déjà fait part de ses sympathies envers Salazar et envers d'autres hommes politiques connus pour leur opposition aux principes de la démocratie, dont le fondateur du fascisme et dictateur italien Benito Mussolini. Lionel Groulx (1935, p. 218) avait alors déploré l'absence d'un tel «chef national» au Canada français.

Dans la seconde moitié des années 1930, soit à l'époque du *Jour*, le clerc lance un nouvel appel afin qu'apparaisse au Canada français un tel chef. Il exhorte la jeunesse canadienne-française à œuvrer afin « que nous arrive ce qui est arrivé au Portugal, à l'Espagne, à l'Irlande, à la Pologne, à l'Italie, même à la Turquie: un chef, un entraîneur, un excitateur d'enthousiasmes et de volonté [...] » (Groulx, 1939, p. 125).

Les positions de l'abbé vont à l'encontre de celles qu'avance au même moment l'antifasciste Harvey. De plus, le directeur du *Jour* dénonce les consignes d'achat exclusif chez les Canadiens français, des directives qui sont connues sous le nom de l'« Achat chez nous » et qui reçoivent le soutien de Lionel Groulx. Amené à se défendre une fois de plus contre l'« accusation » d'être vendu aux juifs, Jean-Charles Harvey stigmatise cette campagne.

Qu'aurait-on voulu de nous? écrit-il. Que nous partions en guerre contre les Juifs? Que nous donnions dans cette saleté innommable qu'on appelle l'antisémitisme? Non mille fois non! Ce n'est pas nous qui donnerons dans cette infâme pratique de chantage qui consiste à faire, à grand fracas, la liste des maisons de commerce où il faut acheter et de celles où il ne faut pas acheter. C'est un procédé indigne d'honnêtes gens, et c'est une injustice criante. Une telle diffamation devrait tomber sous le coup de la loi.

Non, on ne nous entraînera pas dans l'antisémitisme. S'il y a des Juifs, que l'on croit coupables, eh bien, qu'on porte contre eux des accusations précises et qu'on les fasse mettre à la raison. Ensuite, qu'on laisse les autres, ceux qui n'ont pas fauté, aller leur chemin. (Harvey, 1938c, p. 4)

Il existe un religieux dont la pensée en matière d'éducation recueille, en revanche, l'approbation du journaliste de la rue Sainte-Catherine. Il s'agit de son ami le frère Marie-Victorin. Il y a des années, à Trois-Pistoles, lors d'une conversation à table qui avait duré plus de deux heures, le savant botaniste avait dévoilé à Harvey et à Olivar Asselin ses vues à propos de la pauvreté de l'éducation au Canada français⁵.

Lors d'un congrès qui a lieu à Trois-Rivières à la fin des années 1930, l'auteur de la *Flore laurentienne* répète en public ce qu'il a confié en privé à Jean-Charles Harvey et à Olivar Asselin. Très satisfait de ces déclarations, le directeur du *Jour* consacre un éditorial au frère des Écoles chrétiennes. Dans son texte, il fait un éloge appuyé du scientifique. «Si nous avions, dans la province de Québec, écrit-il, une demi-douzaine de Marie-Victorin, les Canadiens français seraient transformés en moins de vingt ans. » (Harvey, 1938f, p. 1)

Non seulement Groulx et Harvey ne sont pas au même diapason sur le plan idéologique, mais leur ascendant auprès de l'intelligentsia et des futurs décideurs n'est pas de même portée. Dans un article qui paraît à la une de *L'Hebdo-Laval*, le journal des étudiants de l'Université Laval, un jeune universitaire du nom de Jean-Charles Falardeau en témoigne. L'étudiant de 24 ans fustige le directeur du *Jour* pour sa prétention à poser en *alter ego* de Lionel Groulx.

Le titre de son texte, «Harvey, l'abbé Groulx et nous» résume l'enjeu, c'est-à-dire le choix qui se présente à la jeunesse canadienne-française entre deux mentors. Le directeur du *Jour*, déclare Falardeau, est un «cloporte». «Et qu'il sache bien, ajoute-t-il, que sa manœuvre depuis un an contre la doctrine, celle-là dynamique et féconde, de l'abbé Groulx, tombe à faux.» (Falardeau, 1938, p. 1)

S'il est vrai qu'à l'époque du *Jour*, le prêtre à l'autorité établie ne réplique pas à Jean-Charles Harvey, il s'y emploie des années plus tard. Dans ses mémoires, l'ecclésiastique continue de porter du crédit à la rumeur selon laquelle la feuille antifasciste d'Harvey n'avait été, au fond, qu'un vivier de «Youpins»⁶.

^{5.} J.-C.H., Notes autobiographiques, Fonds J.-C.H., Université de Sherbrooke.

^{6.} Le mot «Youpin» fait partie du vocabulaire de l'antisémitisme. Né au XIX^e siècle, le terme est employé par les racistes et les xénophobes dans le but de désigner une personne juive d'une manière qui soit injurieuse et blessante.

À propos du *Jour*, le mémorialiste écrit: «Qu'était-ce que ce journal? Qui l'avait fondé? Quels en étaient les bailleurs de fonds? Du capital juif? Du capital anglais? Ou les deux ensemble?» (Groulx, 1972, p. 350)

Plus loin, le prêtre rapporte la conversation qu'il a eue à l'époque sur le sujet avec le radiologiste Léo Pariseau:

- Mais qui est au fond du journal *Le Jour*? lui avait demandé Groulx.
- M. l'abbé, lui avait répondu Pariseau, je suis allé dernièrement y porter un bout de copie. Je n'y ai vu que des figures de Youpins. (Groulx, 1972, p. 351)

Dans ses mémoires, l'homme d'Église ne remet pas en question les vues du radiologiste, il ne les passe pas par le tamis de la critique, pas plus qu'il ne se distancie de l'insulte xénophobe dont Léo Pariseau avait usé à l'égard de la communauté juive. D'après le penseur en soutane qui, entretemps, était devenu un chanoine, *Le Jour* d'Harvey avait été fondé dans le but principal, sinon unique, de combattre le nationalisme. «L'indéracinable idéologie», se rappelle Groulx, enflammait une nouvelle génération et cela inquiétait les «capitalistes juifs et anglo-canadiens» (Groulx, 1972, p. 351). C'est pourquoi, affirme-t-il, il était devenu la cible habituelle, sinon favorite de Jean-Charles Harvey, lequel lui voulait «beaucoup de mal» (Groulx, 1972, p. 348).

Enfin, le chanoine rappelle que le directeur du *Jour* a été celui qui a créé un néologisme à son endroit. « Pour étiqueter ce qu'il appelle ma doctrine, se remémore-t-il, Harvey inventera le mot "groulxisme". Et, pendant toute la durée de son petit journal, très lu par les esprits "avancés", il se livrera avec entrain à son jeu de scalp. » (Groulx, 1972, p. 352)

9. UN HÉRITAGE INTELLECTUEL OCCULTÉ

Des années après la publication de l'édition intégrale des *Mémoires* du chanoine Groulx, le cadet des enfants de Jean-Charles Harvey fait parvenir une lettre ouverte au *Devoir*. Nous sommes alors en 1991, l'année du centenaire de la naissance du directeur du *Jour*. Dans cette

lettre, Axel Harvey met en lumière l'oubli dans lequel est toujours enfermé son père. Il écrit:

Mon père, Jean-Charles Harvey, auteur du seul livre jamais condamné officiellement par l'Église au Canada – et qu'on accusait d'avoir fondé *Le Jour* en 1937 avec l'appui d'une clique d'Israélites – n'a même pas en son honneur le nom d'un petit chemin de banlieue. [...]

De son côté, le chanoine Groulx compte parmi ses trophées une station de métro, des montagnes, des rues ici et là, et une plaque en bronze posée sur sa maison à Outremont par René Lévesque. Parlez-moi pas d'influence: c'est de la divinisation!

On a plaidé que toutes ces histoires remontent à un passé lointain. Mais le choix que l'on fait parmi tous les héros possibles, mythiques ou non, en dit sûrement long sur l'esprit d'un peuple. (Harvey, 1991, p. A-8)

Hormis quelques brèches, l'amnésie perdure au Québec à propos des combats qu'a menés Jean-Charles Harvey en matière scolaire. Pour comprendre le phénomène, on ne peut toutefois poser les termes de la discussion dans un cadre qui intègre exclusivement la question de l'éducation.

Les causes du silence renvoient à une occultation plus globale. Elles touchent à la plupart des batailles qu'a eu le courage de conduire ce franc-tireur. Il n'est pas possible de dissocier les campagnes d'Harvey en faveur d'une réforme de l'éducation des autres luttes qu'il a entreprises.

Son héritage intellectuel qui n'est toujours pas reconnu ou célébré dans l'agora se conçoit comme un indomptable engagement civique à faire la promotion de la modernité libérale en émergence et à la défendre contre les assauts que les valeurs qui étaient associées à ce tournant dans l'histoire québécoise devaient subir. Son legs à ce titre englobe aussi bien ses combats en faveur de la création d'un ministère de l'Instruction publique que ceux qu'il a menés contre l'antisémitisme, contre l'attrait pour le fascisme et les régimes autoritaires de même que le travail de titan qu'il a accompli pour disséquer les sympathies pétainistes qu'avait manifestées une grande partie

de l'intelligentsia canadienne-française tandis que, lui, dénonçait le régime de Vichy.

Jean-Charles Harvey agit, en réalité, à l'instar d'une mauvaise conscience. Parce qu'il incarne la preuve qu'il y avait moyen pour l'élite clérico-nationaliste de l'époque de se comporter autrement qu'elle ne l'a fait, il porte ombrage à plusieurs de ses représentants notoires dont l'image mythifiée ne doit pas être écornée sur la place publique.

L'homme erre toujours au Québec dans les replis de la mémoire en tant qu'acteur *non grata* du récit national. Et pour cause, puisque ses écrits dérangeants continuent à faire obstacle à une reconstruction complaisante du passé québécois. Assez paradoxalement, son occultation révèle la portée subversive de sa pensée et de son action, et en définitive, de leur brûlante actualité.

BIBLIOGRAPHIE

Falardeau, J.-C. (1938, 21 octobre). Harvey, l'abbé Groulx et nous. L'Hebdo-Laval.

Gagnon, M.-A. (1970). *Jean-Charles Harvey, précurseur de la Révolution tranquille*. Montréal, Québec : Beauchemin.

Grincheux [Le]. (1942, 10 janvier). Le carnet du grincheux. Le Devoir.

Groulx, L. (1937). Directives. Montréal, Québec: Éditions du Zodiaque.

Groulx, L. (1939). La bourgeoise et le national. *L'avenir de notre bourgeoisie*. Montréal, Québec: Éditions Bernard Valiquette/Éditions A.C.F.

Groulx, L. (1941). Paroles à des étudiants. Montréal, Québec : Éditions de l'Action nationale.

Groulx, L. (1972). Mes mémoires (tome III). Montréal, Québec: Fides.

Harvey, A. (1991, 22 octobre). Les trophées du chanoine. Le Devoir.

Harvey, J.-C. (1938a, 8 janvier). Instruction obligatoire. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1938b, 5 février). L'école obligatoire au Vatican. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1938c, 7 mai). Que veut-on de nous? Le Jour.

Harvey, J.-C. (1938d, 9 juillet). Le paradis des illettrés. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1938e, 10 septembre). L'échappatoire. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1938f, 22 octobre). Bravo, Marie-Victorin! Le Jour.

Harvey, J.-C. (1939a, 4 novembre). Aurons-nous enfin un ministre de l'instruction publique? *Le Jour*.

Harvey, J.-C. (1939b, 1er juillet). Honneur à ces femmes! Le Jour.

Harvey, J.-C. (sous le pseudo de Paul Riverin) (1940, 28 décembre). Les demi-vérités de l'abbé Groulx. *Le Jour*.

Harvey, J.-C. (1941, 19 avril). L'école obligatoire dans notre province! Le Jour.

Harvey, J.-C. (1942, 25 avril). Enseigner, c'est la fonction de l'État. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1943, 17 avril). Gratuite et obligatoire. Le Jour.

Harvey, J.-C. (1945, 10 novembre). Monopole colossal. Le Jour.

Harvey, J.-C. (2000). *La Peur* (introduction d'Yves Lavertu), Montréal, Québec: Boréal compact.

Hébert, P. Lever, Y. et Landry, K. (2006). *Dictionnaire de la censure au Québec – Littérature et cinéma*. Montréal, Québec: Fides.

Lavertu, Y. (2000). Jean-Charles Harvey. Le combattant. Montréal, Québec: Éditions Boréal.

Lavertu, Y. (2006). Les Demi-civilisés. Dans P. Hébert, Y. Lever et K. Landry, dir. *Diction-naire de la censure au Québec – Littérature et cinéma* (p. 179-183). Montréal, Québec: Fides.

Lavertu, Y. (2012). L'affaire Jean-Louis Roux – Lynchage autour d'un svastika. Montréal, Québec: Yves Lavertu éditeur.

CHAPITRE 12

Robert Rumilly : les événements, les grands hommes et la « province de Québec »

Xavier Gélinas, Musée canadien de l'histoire

RÉSUMÉ

L'historien Robert Rumilly (1897-1983) n'a jamais enseigné formellement et s'est peu confié sur son métier et sa conception de la diffusion des connaissances. Pourtant, il est l'éducateur historique par excellence du grand public québécois du début des années 1930 à la fin des années 1970. D'une productivité exceptionnelle – 91 ouvrages, dont la monumentale *Histoire de la province de Québec* en 41 tomes –, il attire un vaste lectorat grâce à une formule répondant à ses attentes. Dans un style vivant, Rumilly met l'accent sur l'histoire contemporaine, le territoire québécois, les portraits biographiques, les anecdotes, la politique. Sa méthode, déjà contestée en son temps, n'est plus de mise aujourd'hui dans le milieu savant. Elle s'inscrit cependant dans un courant qui a fait ses preuves et demeure pertinent, au Québec et ailleurs: celui de la vulgarisation et de l'accessibilité du savoir historique.

MOTS-CLÉS

histoire; vulgarisation; Canada français; nationalisme; Québec; traditionalisme.

1. INTRODUCTION

Explorer la pensée éducative de Robert Rumilly n'est pas un exercice évident. Comment s'y prendre, étant donné que l'homme n'a jamais enseigné, si on oublie quelques cours de littérature française donnés à McGill en début de carrière; n'a jamais suivi de formation universitaire; et n'a écrit que pour le grand public adulte, à l'exception d'une *Petite histoire du Canada*, un album illustré, et d'un condensé de son *Histoire de la province de Québec* destiné aux élèves du cours classique (Rumilly, 1953b et 1953c)? Cet intellectuel, de surcroît, s'est peu confié sur sa conception de l'éducation ou de l'histoire. Il ne subsiste aucun plan de cours pour nous orienter, aucun compte rendu de cours préservé par un étudiant zélé, aucune évaluation d'enseignement, qu'elle provienne d'élèves, de ses pairs ou d'un doyen. Que faire?

On doit se résoudre à procéder comme Rumilly le faisait lui-même: en praticien. Il sera donc question ici de Rumilly, l'éducateur public. S'il est vrai que le mouvement se prouve en marchant, on espère que l'accompagnement de la démarche de Rumilly fera ressortir en quoi, et comment, cet autodidacte a été l'éducateur préféré, en matière d'histoire, de deux générations de Canadiens français entre le début des années 1930 et la fin des années 1970.

2. ORIGINES ET ENGAGEMENT IDÉOLOGIQUE

Quelques rappels biographiques aideront à positionner son approche. Le parcours de Robert Rumilly nous est connu grâce à la biographie du journaliste du *Devoir* et historien Jean-François Nadeau, qui lui a consacré sa thèse doctorale (Nadeau, 2009) et à des articles fouillés de Pierre Trépanier, de l'Université de Montréal (Trépanier, 1982, 1983, 1989). Son engagement dans les luttes d'idées – mais non son œuvre historique – a été scruté par le professeur Olivier Dard, de la Sorbonne, spécialiste des idées droitistes en France et dans la latinité (Dard, 2011) et par l'auteur de ces lignes (Gélinas, 2007).

Rumilly naît en 1897 à la Martinique, d'une famille de «coloniaux» français. Sa famille déménage peu après à Hanoï, en

Indochine, le Viêtnam actuel. Il s'établit à Paris vers 1911, fait de belles études aux lycées Buffon et Louis-le-Grand, se destine au droit, mais son parcours est interrompu brutalement par la Première Guerre mondiale qu'il traverse dans toute son horreur. Une fois démobilisé, il cherche à gagner sa vie, touche à divers métiers, le commerce, l'imprimerie. Il se lie à l'Action française de Charles Maurras, un mouvement ancré à droite qui prône un retour à la monarchie.

Même après son émigration au Canada en 1928, Rumilly ne reniera jamais ses idées d'Action française et demeurera un homme de droite convaincu. Ainsi, il appuie le régime du maréchal Pétain après 1940, non par germanophilie mais par hostilité au régime honni de la IIIe République. Il est un partisan indéfectible de Maurice Duplessis, autant pour son autonomisme que pour son refus des innovations sociétales. Le nationalisme, chez Rumilly, est une constante; ce n'est qu'après le mitan des années 1960, époque où il prend une coloration de moins en moins traditionnelle, que Rumilly commence à s'en distancier. Il soutient les États-Unis dans la guerre froide. Il s'oppose à la décolonisation et à l'éveil du Tiers-Monde, à l'époque du FLN en Algérie, du Viêt-Cong en Indochine, de Castro à Cuba. Il commet des articles, des essais très engagés, comme La vérité sur la Résistance et l'Épuration en France, L'infiltration gauchiste au Canada français et Quel monde! (Rumilly, 1949a, 1956 et 1965). En somme, il pourfend ce qu'il appelle le « gauchisme », au Québec et partout. Il faut dire que le terme regroupe, pour Rumilly, un large spectre... «Pour lui, tout ce qui n'était pas anticommuniste militant appartenait peu ou prou, objectivement, au gauchisme.» (Trépanier, 1989, p. 234)

Son ADN idéologique, son engagement citoyen et politique, Rumilly tente de les séparer, non sans quelques rechutes ou dérapages, de son travail d'historien. Une certaine étanchéité demeure entre l'ex-Camelot du roi, le sympathisant pétainiste, le partisan de l'Union nationale, d'une part, et le Rumilly historien, d'autre part. Un public diversifié de lecteurs peut ainsi apprécier son œuvre sans nécessairement partager, ni même vraiment connaître, des positions doctrinales exprimées dans d'autres textes. Voyons comment il envisage cette distinction:

Faut-il [...] m'expliquer sur ma volonté d'impartialité? Je m'abstiens le plus souvent de juger. Ce n'est certes point dans le chimérique espoir de me concilier tout le monde. Tout en prisant beaucoup la tolérance, le respect de l'opinion d'autrui, je me rattache, personnellement, à un corps d'idées très définies. Cela ne doit pas influencer mon œuvre d'historien. Je suis prêt à donner, verbalement ou par écrit, mon opinion personnelle sur chacun des points traités dans l'*Histoire de la province de Québec.* Je le ferai en dehors de cette histoire. Mon jugement n'a pas plus de valeur que celui de Dupont ou de Durand, s'ils sont informés. Le lecteur me demande les faits. Intelligent par définition, mon lecteur tirera ses conclusions; il édifiera son jugement. (Rumilly, 1941, p. vi)

3. LE DÉBUT D'UNE CARRIÈRE, LA RECETTE DU SUCCÈS

Rumilly ne parvient pas à se faire une niche dans la France de l'entre-deux-guerres et il tente sa chance en s'établissant au Canada, à Montréal, en 1928. Là aussi il cherche sa voie, enseigne un peu à l'Université McGill, rédige des critiques littéraires pour *Le Petit Journal* et le quotidien *Le Canada*, organe du Parti libéral. Il déniche un emploi de traducteur à la Chambre des communes et s'installe à Ottawa de 1936 à 1948, ce qui lui permet de se rapprocher des Archives publiques, comme on les appelait alors, et de la Bibliothèque du Parlement (Trépanier, 1983, p. 14-19). C'est qu'il est devenu historien, un peu par hasard, en publiant en 1931 une première biographie, sur Wilfrid Laurier. Des décennies plus tard, il confiera les circonstances de son baptême dans la profession:

À mon arrivée à Montréal je cherchai en vain pendant des semaines dans les librairies, partout, une biographie de sir Wilfrid Laurier, mort une dizaine d'années auparavant. En France, j'avais beaucoup entendu parler du grand homme politique canadien, et je voulais me renseigner à fond sur lui. Hélas! Après m'être informé auprès de bien des gens, après avoir fouillé les bibliothèques publiques, je dus constater bien à regret qu'un tel ouvrage n'existait pas à Montréal. C'est ainsi que je me résolus de l'écrire moi-même: pourquoi pas? Je me mis aussitôt à la tâche, j'y pris goût et voilà! Je n'ai cessé depuis de noircir du papier. (Felteau, 1983)

À elle seule, cette biographie de circonstance contient l'essence de la recette éducative de Rumilly. D'abord, comme principe général, l'adéquation avec son public – ou l'opportunisme, diront (et ont dit) ses détracteurs. Pour atteindre des lecteurs, il faut deviner leurs attentes et tenter d'y répondre. Cette biographie de l'ancien premier ministre répond, en un seul livre, à trois besoins, trois attentes: le goût pour l'histoire contemporaine, le goût pour l'histoire politique et le goût pour la biographie. Ce sont des leçons que Rumilly n'oubliera pas. Pour la présentation, son *Laurier* se compose de 17 courts chapitres, aux titres clairs, suivant un ordre chronologique classique : autres recettes qu'il appliquera.

Au début des années 1930, le paysage des livres d'histoire au Canada français est largement peuplé d'études sur la Nouvelle-France, période fétiche. Quelques-uns s'aventurent vers le régime anglais, par le biais de travaux sur les Patriotes, sur Lafontaine ou sur George-Étienne Cartier, mais ceux-ci n'encombrent pas les rayons (Rudin, 1997, p. 13-92; Bélanger, 2018). Quant à la période post-confédérative, qui compte tout de même alors plus de 60 ans d'existence, elle est quasi désertée si on excepte les monographies d'histoire régionale en plein essor (Harvey, 2001). Pourtant, hier comme aujourd'hui, il y a un désir des lecteurs de mieux connaître, ou de revivre, des événements récents qu'ils ont traversés ou dont ils entendent parler en famille ou dans les journaux. Rumilly verra donc à combler cet appétit pour le contemporain.

L'histoire politique est alors aussi un parent pauvre de l'offre littéraire. Elle occupe une distante seconde place derrière l'histoire religieuse et paroissiale, celle des œuvres d'éducation et de santé, et des grandes figures de l'Église qui les ont fondées — conséquence normale du fait qu'un grand nombre d'historiens de l'époque sont eux-mêmes des clercs. Mais l'auteur justifie son choix quelques années plus tard : «La politique gouverne les sociétés. La politique est un confluent, où presque tout aboutit.» (Rumilly, 1941, p. iii)

Rumilly tient donc, dès le début des années 1930, les éléments d'une formule qui le servira abondamment pendant les quatre décennies à venir. Il s'avérera l'historien le plus prolifique et certainement le plus lu de son temps.

4. RÉCEPTION DE L'ŒUVRE

Rumilly ne sera pas, cependant, le plus vénéré. Ce titre appartient longtemps à l'abbé et futur chanoine Lionel Groulx, sacré « historien national » et successeur de François-Xavier Garneau. Rumilly souffrira, *in petto*, de l'auréole accordée à Groulx (Trépanier, 1983). Il ne sera pas non plus le plus respecté dans la communauté savante. À compter de la fin des années 1940, avec la professionnalisation universitaire, surgissent des noms qui marqueront les esprits : pensons à Marcel Trudel et Fernand Ouellet, à Québec, et au trio Michel Brunet – Maurice Séguin – Guy Frégault, à Montréal. Par la suite, des départements d'histoire foisonnent et les autodidactes comme Rumilly font de plus en plus figure de reliques d'antan. Des « professionnels » ne se gênent pas pour traiter ses écrits avec condescendance. Oh, Rumilly est un annaliste utile et de lecture plaisante, mais pas au point de le qualifier de véritable historien... Jean Blain est typique de cette posture en notant, en 1956:

L'œuvre de Rumilly demande considération et ce malgré certaines compromissions de l'auteur qui risquent de le discréditer. Elle a le mérite d'explorer surtout un secteur à peu près inconnu au Canada français: l'histoire du Québec depuis la Confédération. Sans doute Rumilly fait fi de la discipline scientifique; il donne ses sources quand il en a le loisir, compose sans plan déterminé et se répète avec une prodigieuse aisance d'un ouvrage à l'autre et souvent à l'intérieur d'une même œuvre. Il remanie ses textes et vous rédige allègrement deux bouquins avec à peu près la même substance. Il affectionne la profusion, c'est clair, plus que la rigueur historique. Mais on doit prendre son œuvre [...] pour ce qu'elle est: une longue chronique des faits politiques, économiques et sociaux qui se sont succédé dans la province depuis 1867. Le tout est rédigé rapidement, sans prétention, à partir de découpures de journaux dont l'auteur fait un pastillage quand même habile. C'est une œuvre, comme on disait tout bonnement jadis, plaisante et instructive. (Blain, 1956, p. 941)

Il reste que Rumilly, s'il sait se montrer féroce dans ses écrits politiques et polémiques, est d'une grande courtoisie avec ses confrères et consœurs en histoire. Sa correspondance fournit maints exemples de cas où il dépanne ou assiste des chercheurs émergents. Un cas savoureux est celui de la jeune Andrée Lévesque, qui le questionne

sur l'anticommunisme, et à laquelle Rumilly fournit généreusement des pistes – pensant sans doute qu'elle serait une émule dans sa dénonciation des «gauchistes» (Nadeau, 2009, p. 302). Et il «livre la marchandise», à temps. C'est ainsi qu'en 1976, Jean Hamelin, professeur à l'Université Laval et directeur adjoint du *Dictionnaire biographique du Canada*, lui demande un article sur Luc Letellier de Saint-Just, homme politique de la fin du XIX^e siècle. À peine un mois plus tard, Rumilly lui répond, non par un accusé de réception ou une acceptation, mais par son texte lui-même. Aussi surpris qu'enchanté, Hamelin lui exprime son désir de collaborations futures (Nadeau, 2009, p. 302). Ne négligeons pas, par ailleurs, le poids grandissant de sa contribution livresque, qui contribue à ce que des détracteurs potentiels se montrent discrets, n'ayant à lui opposer qu'une bien petite œuvre, quantitativement parlant.

Tout cela aide à expliquer que les historiens de métier, post-1945, se montrent plutôt cléments ou discrets envers Rumilly – les anglophones parleraient de *benign neglect* – et ne cherchent pas à l'éreinter. On le laisse œuvrer dans son créneau propre, créneau de plus en plus délaissé avec l'essor de l'histoire sociale et la séduction du marxisme et du structuralisme. On laisse Rumilly s'adresser à un lectorat élargi, tandis qu'on s'emploie, pour reprendre le témoignage d'un représentant de la génération montante, à « participer à un véritable bouleversement, à un renouvellement de la science historique » (Linteau, 1983, p. 41).

Auprès des non-universitaires, la fécondité de Rumilly, cet ermite sans enfant ni distractions mondaines, et sa cadence stakhanoviste impressionnent. À son décès, Cyrille Felteau, de *La Presse*, ne cache pas son admiration:

Pendant plus de quatre décennies, 365 jours par année, ce spécimen rarissime d'humanité laborieuse est resté rivé à sa table de travail, à laquelle il s'installait dès sept heures du matin. On connaît sa réaction au sujet des jours fériés: «Je préfère ces jours-là pour travailler, je suis beaucoup moins dérangé...». (Felteau, 1983)

L'éloge aurait pu être décerné par tout observateur objectif, mais le fait qu'il provienne de Felteau (1917-2005) témoigne aussi d'un autre aspect. Felteau est représentatif d'une certaine classe de

journalistes férus de «petite histoire», traités de haut par la gent universitaire, mais toujours accueillis avec confraternité par Rumilly. Souvent formés sur le tas, passionnés par les événements, amoureux du passé et de ses détails, mais réfractaires à en proposer des synthèses serrées (ou mal outillés pour le faire), pressés par les dates de tombée, obligés de capter l'intérêt du public: ces gens de plume sont des alliés naturels de Rumilly (Felteau, 2000).

Si Rumilly n'obtint ni la palme de la vénération nationale ni celle du respect des universitaires, il domine sans partage les statistiques de diffusion. Ce n'est pas moins de 91 ouvrages que Rumilly publie entre 1931 et 1983, l'année même de son décès à 85 ans. Nombre d'entre eux connaissent des rééditions. Six ou sept sont de caractère engagé ou militant; tous les autres sont des livres d'histoire. Mentionnons, à titre d'exemples, l'*Histoire des Franco-Américains*, une *Histoire des Acadiens*, une biographie d'Henri Bourassa, une de Marie-Victorin, une *Histoire de Montréal* en cinq volumes, des histoires institutionnelles – le collège Notre-Dame, la Société Saint-Jean-Baptiste, l'École des hautes études commerciales de Montréal... Une liste complète donnerait le tournis.

5. UNE ŒUVRE-PHARE: L'HISTOIRE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

De sa production, une œuvre se distingue: son *Histoire de la province de Québec*, parue en 41 volumes entre 1940 et 1969, fresque de 10 000 pages qui commence à la Confédération et s'arrête en 1945. Elle se prolonge, dans un sens, par le second tome de sa volumineuse biographie *Maurice Duplessis et son temps* qui, elle, court jusqu'en 1959. L'*Histoire* est publiée à l'enseigne de maints éditeurs: Bernard Valiquette pour les seize premiers, Montréal-Éditions pour les sept suivants, Chanteclerc pour les trois subséquents, et enfin Fides pour les quinze derniers.

À l'origine de cette œuvre à grand déploiement, nous avons un témoignage de l'auteur. Rumilly expose son projet dans une lettre de 1936:

je veux écrire une histoire de la province de Québec depuis la Confédération jusqu'à aujourd'hui, complète et détaillée. Je voudrais faire revivre dans leur simultanéité la politique, l'enseignement, la religion, la vie économique, les chemins de fer, le mouvement démographique, les tentatives littéraires, les groupes sociaux et les hommes tels qu'ils furent. (cité par Nadeau, 2009, p. 258)

Dans son Histoire de la province de Québec, Rumilly continue d'exploiter la veine heureuse qui lui a servi dans ses premiers ouvrages. Le cap est mis sur l'histoire politique, avec quelques digressions économiques et culturelles pour recréer l'esprit du temps, mais pas assez pour rompre le fil conducteur. Le récit commence en 1867, il s'avance donc en terrain à peu près vierge et répond à un appétit du lectorat. Les biographies en constituent des maillons incontournables; son Histoire peut se lire comme une galerie de portraits. La moitié des volumes portent le nom d'un homme politique en guise de sous-titre. Une seule figure d'Église, Mgr Paul Bruchési, a ce privilège. Mais on n'y trouve aucun écrivain, aucun scientifique, aucun militaire, aucun syndicaliste et aucune femme. Pour Rumilly, l'histoire d'une collectivité est l'histoire de ceux qui l'habitent. Et particulièrement celle de ses «chefs de file» pour reprendre le titre d'un de ses livres (Rumilly, 1934, cité par Trépanier, 1982, p. 461): «les événements, en eux-mêmes, ne sont rien. Ils sont créés et subis par des hommes – par des hommes avec une âme et un corps, par des hommes qui désirent, qui espèrent, qui souffrent – et c'est ce qui leur confère tant d'intérêt.»

Autre point à ne pas négliger et par lequel Rumilly peut être qualifié de novateur, bien que l'épithète eût déplu à ce traditionaliste: il met le cap sur le territoire du Québec, la «province de Québec», et non plus sur le Canada français. Cela peut paraître banal aujourd'hui, mais il est le premier historien à agir ainsi. Au diapason de sa société sur ce plan, il s'insère dans une tendance qui remonte aux années 1920, après les désillusions de la Première Guerre et du Règlement XVII en Ontario, désillusions qu'accentuera l'autre crise de la conscription, en 1941-1942, une tendance fouettée par le nationalisme de Lionel Groulx qui vante «l'État français». Sans qu'il soit toujours – ou pas encore – question d'indépendance, l'horizon des francophones du Québec se recentre de plus en plus sur les frontières québécoises, avec une majorité prépondérante canadienne-française et catholique, naturellement, mais aussi des minorités linguistiques

et confessionnelles; et avec un appareil politique et administratif centré à Québec.

Le contemporain, le politique, le biographique, le territoire québécois: voilà quatre ingrédients de la recette de Rumilly, l'éducateur populaire en histoire, mais non les seuls.

6. LE STYLE

Ajoutons-y le style. Pour Rumilly, il faut écrire l'histoire à la manière d'un roman, un roman basé sur les faits, bien entendu, mais qui emprunte à la fiction son style, sa vivacité. Mais laissons Rumilly lui-même défendre, dans un texte de 1933, ce qu'il appelle «l'histoire romancée»: «l'histoire romancée doit respecter les faits, et seulement les agencer, les colorer, les animer, pour reproduire le mouvement de la vie et passionner les lecteurs. La part de l'invention de l'écrivain est réduite; elle ne saurait porter que sur des détails, et elle doit abonder dans le sens de la vraisemblance historique» (cité par Nadeau, 2009, p. 259).

On ne fait pas, chez Rumilly, de l'histoire comme on compilerait un annuaire téléphonique ou un almanach, avec une liste soporifique de faits et de dates. Il ne s'agit pas de réinventer l'acte d'écrire, mais d'être l'ami du lecteur, comme Alexandre Dumas ou Balzac, ou comme des historiens français qui l'ont inspiré, tels son contemporain Pierre Gaxotte (1895-1982) ou Jacques Bainville (1879-1936). Et ce n'est pas un hasard si ces deux noms qui sont également issus de l'Action française évoluent comme lui hors du circuit universitaire. Ce souci d'enseigner au public en utilisant une prose vivante, de le tenir en haleine, n'est pas cependant l'apanage des historiens non universitaires de droite. Le médiéviste Georges Duby (1919-1996), docteur de la Sorbonne et professeur au Collège de France, s'exprime en termes analogues: «À l'histoire sèche, froide, impassible, je préfère l'histoire passionnée. Je ne suis pas loin de penser qu'elle est plus vraie. » (Duby, 1991, p. 81) Il dit encore: «L'histoire exige de la clarté, de la lucidité, de la patience mais aussi du style et de l'imagination. Du lyrisme en somme. » (Duby, 2000, p. 575).

Sans jamais atteindre au lyrisme – il n'aurait pas eu cette prétention – Rumilly aspire à «agencer, colorer, animer» les faits par un petit supplément d'âme. En témoigne la conclusion poignante au chapitre sur la victoire libérale aux élections provinciales de 1939, qui prend les lecteurs à témoin et s'adresse à la «province» comme à une amie blessée:

L'historien a le devoir d'écrire la vérité, même pénible, même honteuse. La province de Québec avait subi le chantage et voté sous la peur. Sous la peur de la démission des ministres, la peur de la conscription, la peur de l'isolement et des représailles anglaises. Cela ne fait pas une fin de chapitre aussi reluisante que vous l'auriez voulue? Mais comment ne souffrirait-elle pas d'inhibition, la province à laquelle ses chefs rabâchent, depuis des années: Nous sommes la minorité; il faut nous soumettre. Ni Mercier ni Bourassa n'ont entièrement dissipé le complexe ainsi créé. La province de Québec vient d'avoir un accès de peur. La province de Québec est humaine, voyez-vous. Pauvre chère province de Québec, leurrée par les politiciens, exploitée par les financiers, endormie par la presse, abasourdie par la radio. Pauvre chère province de Québec, il me semble que je t'aimerais moins si tu ne m'apparaissais, par moments, si meurtrie et si pitoyable. (Rumilly, 1968, p. 60)

Écrire pour plaire, donc, pour inspirer, et même quand il s'agit seulement d'informer, le faire de manière limpide. Chez Rumilly, il n'y a aucun mot obscur, abscons, recherché. Les phrases sont courtes – mais pas toujours, car il faut veiller à leur débit harmonieux – et s'enchaînent insensiblement.

Le style rumillien implique aussi de savoir passer du grand angle au petit point focal, de commencer un chapitre ou un ouvrage par un panorama de quelques pages sur la situation globale, par exemple, et d'illustrer cela rapidement par un « petit fait » ou un portrait individuel; et de poursuivre en élargissant, et ainsi de suite. Cela implique aussi de recourir aux dialogues, de laisser parler les personnages – comme un romancier – qu'il s'agisse d'échanges rudes sur des tribunes électorales ou de discours à l'Assemblée. Dans ses meilleurs chapitres, l'historien tente de démarrer avec force, de manière imagée, pour hameçonner le lecteur, et de conclure sur une note qui

donne envie d'entamer un nouveau chapitre, le lendemain. Encore une fois, comme le ferait un feuilletoniste.

Le style, chez lui, c'est aussi de bannir tout ce qui fait sorbonnard, livresque, antiquaire, érudit, classeur de fiches. Ce n'est ni dans l'Histoire de la province de Québec ni dans sa quarantaine d'autres livres que le lecteur sera ennuyé par des notes de bas de page ou de fin de chapitre. Bien au contraire, les références sont rarissimes, à la grande frustration des universitaires. Jean-François Nadeau (2009) les estime à quatre ou cinq, tout au plus, pour chaque tome de l'Histoire. « J'ai indiqué mes sources, explique Rumilly (1941, p. iii-iv), quand cela me paraissait véritablement utile, pour quelque raison, mais en évitant un vain étalage de notes, propre à alourdir un livre, sans profit réel. ». Cherchera-t-on la source d'une anecdote, la provenance de tels chiffres, qu'on sera déçu. Est-il utile d'ajouter que l'œil du lecteur n'est jamais troublé non plus par des diagrammes ou des tableaux statistiques?

Autre dérogation à ce qui nous paraît le b.a.-ba du chercheur sérieux: Rumilly épargne à son lecteur toute considération sur la méthodologie, le corpus, le survol historiographique, les hypothèses ou questionnements de départ. Ses livres sont des récits, et les récits commencent... au commencement de l'histoire à raconter, voilà tout.

Pour l'écriture, en somme, l'idée est d'accompagner les lecteurs dans une promenade claire et dégagée, sur une surface plane, et non de l'égarer ou de l'impressionner dans une forêt touffue et escarpée.

7. UN VOYAGE AU LONG COURS

Concernant la substance traitée dans les travaux de Rumilly, outre les éléments dominants que constituent le politique, le biographique, le contemporain et le territoire du Québec, on retrouve l'événement. Rumilly est un adepte par excellence de ce que les tenants de l'École des Annales appellent avec dédain, l'événementiel. Pour lui, l'histoire est la suite des faits – surtout politiques – vécus par les individus ou nés de leur initiative. On peut se les représenter sous la forme d'escales parsemant un long, très long périple. Or, un voyage ne peut s'effectuer en spirale, en apesanteur, à saute-mouton, en allers-retours

déroutants. Ses livres ne sont jamais structurés selon un plan thématique: après tout, quel conteur oserait procéder de la sorte en souhaitant capter l'attention?

Pour bien se pénétrer de l'événement, il faut y consacrer du temps; autrement, on tomberait dans le piège du compilateur qui énumère quelques études de cas rapides sans leur insuffler de la vie. Cela explique que les volumes de l'Histoire de la province de Québec soient si nombreux et couvrent chacun une si brève période. Un calcul rapide montre que les 41 tomes embrassent, en moyenne, deux ans chacun. Pierre Trépanier, dans le Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec (1982), compare l'ensemble au cycle romanesque Les hommes de bonne volonté, de Jules Romains – encore un contemporain de Rumilly –, qui consacre 27 tomes à faire revivre les années 1908 à 1933. On pourrait ajouter aussi Les Thibault, autre romanfleuve de la même époque, de Roger Martin du Gard, couvrant lui aussi une période compacte. L'esprit du temps est propice à ce genre d'entreprises. Rumilly n'est pas un pilote de course - un homme de synthèse -, mais bien un marcheur infatigable. Son contemporain Roger Duhamel a le mot juste en le qualifiant de «bénédictin de l'histoire» (Duhamel, 1983). Rumilly (1941, p. iii) justifie son procédé dans une rare introspection sur son métier, en préface du troisième volume de son Histoire:

Mais c'est l'histoire qui compose. Et l'histoire vraie ne se déroule pas en cinq actes bien ordonnés, à la manière d'une tragédie classique. C'est un fleuve dont le cours, calme, tumultueux, élargi, contracté, dessine des méandres – mais avance toujours. L'impatient qui, après un ou deux volumes, s'étonnerait de ne pas discerner les tendances générales, les lignes maîtresses, ressemblerait au voyageur qui, descendant le Saint-Laurent à partir de sa source, s'étonnerait, dès le début de la navigation, de ne point distinguer la direction générale de ce fleuve. Les traits permanents de notre histoire se dégageront presque d'eux-mêmes de la répétition – frappante – d'un certain nombre d'événements et de situations.

Et encore: «nous offrons beaucoup de détails – tous vérifiés, répétons-le. Cette multitude est indispensable à notre dessein à l'histoire vraie. Puis, tel détail contribue à recréer l'atmosphère, tel autre est utile par sa valeur mnémonique, tel autre enfin, négligeable en

apparence, éclairera des faits ultérieurs, plus importants. » (Rumilly, 1941, p. v)

8. UN PREMIER BILAN

Voilà donc résumées la pensée et l'approche éducatives de Robert Rumilly, jugées assez valables, en leur temps, par le grand public sinon par les instances savantes, pour lui assurer un lectorat nombreux et fidèle. Certes, bien de l'eau a coulé sous les ponts épistémologiques depuis. On ne pratique plus l'histoire de la même manière. De Fernand Braudel à Noam Chomsky, en passant par Pierre Nora, Eric Hobsbawm et tant d'autres, quantité de grands esprits ont voulu infléchir la manière dont l'histoire se conçoit et se présente. Il serait téméraire de résumer cette nouvelle réalité historienne, qui est d'ailleurs plurielle. Quelques éléments peuvent être évoqués. On se penche plus volontiers sur les réprouvés ou les négligés de jadis, au détriment des élites, en les positionnant comme agents plutôt que comme sujets; on délaisse la chronologie linéaire; on remet en question le cadre interprétatif national, au bénéfice d'un horizon transnational ou, au contraire, d'études de cas très locales; on relativise la notion de «faits»; et, jusqu'à récemment, on accentue l'économique et le social, souvent avec une ontologie matérialiste. À cet égard, Rumilly appartient aux temps anciens, presque à l'archéologie. «Oui mais », comme disait Valéry Giscard d'Estaing... il convient de proposer une analyse plus nuancée, plus bienveillante.

9. UN ESPRIT DE SON TEMPS

Le facteur temps, l'incontournable contexte, est un premier élément à considérer. Ne perdons pas de vue que, dans les années 1930, lorsque Rumilly s'affirme comme historien, il ne compte pratiquement aucun collègue, au Canada français, doté d'une formation universitaire dans le domaine, à l'exception de Gustave Lanctôt. Même Lionel Groulx ne devient historien au sens doctoral qu'en 1931. Rumilly ne fait donc pas bande à part dans un milieu où ce sont des prêtres, des avocats, des journalistes ou des littérateurs, souvent réunis en sociétés

savantes, qui, par inclination et labeur, à défaut de scolarisation universitaire, créent et diffusent la connaissance du passé (Nadeau, 2009, p. 261-266; Régimbald, 1997; Rudin, 1997).

Secundo, n'est-il pas sage de reconnaître que, en son temps, Rumilly joue un rôle utile? Un public initié à son histoire par ses soins, même imparfaitement, même avec une surdose de politique et de biographie style «Grands Hommes», accroît ses capacités citoyennes et sa connaissance du passé, notamment pour la période post-confédérative qui était en jachère. Ses livres, tapissant les bibliothèques publiques et privées, font progresser le goût, sinon la connaissance savante, du passé québécois et canadien-français. Rumilly stimule même les universitaires. Jean Hamelin le notait en 1962 (cité par Trépanier, 1982, p. 463): «que de chercheurs ne devront-ils pas à Robert Rumilly d'avoir trouvé une hypothèse féconde qui sera à la base de leurs recherches?». Le fait qu'encore aujourd'hui, dans notre XXIe siècle, Rumilly est, bon gré mal gré, une référence pour les contemporanéistes québécois indique que son travail n'a pas connu «le vent de l'oubli», et qu'il ne le mérite sans doute pas.

10. UNE APPROCHE DÉSUÈTE?

Troisième et dernière raison pour un regard bienveillant: la recette rumillienne n'est-elle pas proche de celle de plusieurs historiens d'aujourd'hui?

A priori, son Histoire de la province de Québec perpétue avec suspicion une œuvre-fleuve de 1882, l'Histoire des Canadiens français, de Benjamin Sulte (1841-1923). Les huit forts volumes de cette œuvre foisonnent d'anecdotes et d'événements. La productivité de Sulte se mesure aussi par ses Mélanges historiques, compilés en 21 tomes par son disciple Gérard Malchelosse entre 1918 et 1934 (Marcotte, 2005). Avançons dans le temps, cependant. Un contemporain exact de Rumilly, Jacques Chastenet (1893-1973), propose lui aussi une fresque éminemment politique avec son Histoire de la Troisième République, qui embrasse 70 ans d'histoire en sept volumes et dont la publication s'échelonne de 1952 à 1963. Georges Bonnefous (1867-1956) et son fils Édouard (1907-2007) se penchent sur la même matière avec leur

Histoire politique de la Troisième République, qu'ils font commencer en 1906 et à laquelle ils consacrent aussi sept volumes, parus de 1956 à 1967. Bien que nous n'ayons pas remarqué de référence à Chastenet ou aux Bonnefous dans l'œuvre ou la correspondance de Rumilly, il serait surprenant qu'il n'ait pas été conforté dans la poursuite de son Histoire de la province de Québec par ces séries analogues, portant sur son pays de naissance et apparues quelques années après la sienne.

Mais n'est-il pas également approprié de relier Rumilly à des auteurs plus jeunes que lui d'une génération, et ayant produit leurs fruits entre les années 1950 et 2000? L'exemple de Jacques Lacoursière (1932-2021) s'impose, lui qui contribue tant à diffuser l'histoire québécoise à travers le Boréal Express, ses fascicules Nos racines, son Histoire populaire du Québec en cinq volumes et sa télésérie Épopée en Amérique (Mathieu et Vaugeois, 2018). Au Canada anglais, Pierre Berton (1920-2004) envoûte le public par ses fréquentes apparitions à la télévision, comme intervieweur et animateur de séries documentaires, et par ses 50 livres (en plus de 22 courts récits pour la jeunesse) rédigés de manière allègre et épique. Berton – comme Lacoursière, comme Rumilly – a le don de choisir des thèmes en phase avec un lectorat s'éveillant, après 1945, à un nationalisme canadien dépouillé de sa référence britannique (Igartua, 2007). Il cible des thèmes porteurs comme la construction du chemin de fer transcanadien (sous le titre accrocheur et révélateur de *The National Dream*), la ruée vers l'or du Klondike, la bataille de Vimy, les jumelles Dionne... Dans son autobiographie littéraire, certains sous-titres de chapitres pourraient être de Rumilly tant les deux auteurs procédaient de concert: «Always describe the people; always describe the places»; «Don't be a one-book writer»; ou encore «Grab'em by the throat and never let'em go!» (Berton, 2003, p. 127, 153, 219).

En France, le tandem formé d'André Castelot (1911-2004) et Alain Decaux (1925-2016) constitue la référence en vulgarisation historique. Castelot est un polygraphe, sans formation universitaire, doté d'une belle plume. On lui doit près de 80 études historiques et biographiques. Decaux, pour sa part, fréquente quelque peu les facultés, mais en droit, non en sciences humaines; et comme pour Castelot et tant d'autres, c'est dans le journalisme qu'il apprend son

métier. On lui doit une cinquantaine d'ouvrages entre 1947 et 2017, mais cela n'épuise pas son énergie. Decaux dirige successivement, dans les années 1960, les revues de vulgarisation L'histoire pour tous et Historia. Les Français d'un certain âge n'ont pas oublié l'émission Alain Decaux raconte, diffusée chaque mois de 1969 à 1987. Il envoûte les téléspectateurs, malgré (ou peut-être à cause) d'une grande sobriété technique. Rien ni personne ne s'interpose entre le conteur et son public. Ce que François Mauriac (2008, p. 534) disait de Decaux et de son émission s'applique, mutatis mutandis, aux meilleurs représentants de ce courant historien: «Alain Decaux est un conteur comme il n'y en a plus. Il sait de quoi il parle, il est informé de tout ce qui concerne son sujet, mais il garde le ton de l'enfance: "Il y avait une fois..." Mot magique qui, lorsqu'il concerne l'histoire, soulève les pierres et descelle les cercueils.»

Mais c'est peut-être en duo qu'André Castelot et Alain Decaux sont le plus percutants. Ils coaniment l'émission radiophonique *La tribune de l'histoire* de 1951 à 1997 – soit pendant 46 ans: c'est dire l'intérêt continu à travers les générations. Ils percent à la télévision avec *La caméra explore le temps*, de 1957 à 1966. Cette dernière série a un tel effet, une telle pénétration qu'on juge bon, un demi-siècle plus tard, de la rééditer en DVD, de même qu'*Alain Decaux raconte*. Le tandem publie aussi une *Histoire de la France et des Français au jour le jour*, allant de la préhistoire à 1969, en 13 volumes souvent réédités, de même qu'un volumineux *Dictionnaire illustré de l'histoire de France* (Vavasseur, 2004; Decaux, 2005; Fourny, 2016).

Par-delà leur langue et leur appartenance nationale, ce qui caractérise toutes ces plumes et les rapproche de Rumilly, outre de ne pas travailler en université et de l'avoir même peu ou pas fréquentée, c'est qu'elles avivent l'appétit du grand nombre pour l'histoire, grâce à des dons narratifs et à une complicité avec le public. Les Lacoursière, Berton, Castelot et Decaux choisissent des sujets susceptibles de l'intéresser – dont un grand nombre de biographies considérées comme autant de pivots de l'évolution historique – et qui se prêtent à des récits. Ils savent adopter le ton juste et ne s'embarrassent pas d'appareil critique et de théorie. Par ailleurs, en passionnés de leur art, ils écrivent abondamment et jusqu'à leur trépas. Par les nécessités

du métier, ils escamotent les nuances, ils s'abstiennent de digressions peut-être significatives mais nuisant à la narration ou à la rétention de l'attention du public. À la lumière de ces quelques comparaisons, on pourra conclure que Rumilly, quels que soient ses mérites et ses défauts, n'est pas un cas *sui generis* dans l'historiographie, même après la Seconde Guerre, même après le début des années 1960.

Encore plus près de nous, est-il excessif d'établir une parenté de méthode, par exemple, avec un Laurent Turcot, professeur à l'UQTR et créateur en 2017 de la chaîne YouTube «L'histoire nous le dira», riche de 313 000 abonnés et de 5 millions et demi de visionnements¹? Aux antipodes d'un ton professoral, sans cravate, avec humour et même facétie, Turcot aborde pourtant des sujets « sérieux ». Évoquons aussi le nom d'Éric Bédard, professeur à la Télé-Université, qui, tout détenteur d'un doctorat qu'il soit – comme Laurent Turcot et maints vulgarisateurs actuels, ce qui les distingue de leurs prédécesseurs n'hésite pas à s'adresser à un large public. Sur un mode décontracté, à l'écrit ou au petit écran, Bédard (2012) ne déshonore pas sa profession en publiant son Histoire du Québec pour les nuls, ni en collaborant au Journal de Montréal et au Journal de Québec, ni en animant des émissions et des conférences sur la chaîne MAtv (Bédard, 2010). On se gardera d'oublier l'émission «Aujourd'hui l'histoire» à Radio-Canada, apparue en 2015 et dont les collaborateurs proposent en 23 minutes un survol d'une tranche de l'histoire d'ici et d'ailleurs, de la Mésopotamie aux années 2000. Signe révélateur: elle est la plus écoutée, en baladodiffusion, de la chaîne publique². Et tous ces historiens-conteurs qui ne craignent pas de communiquer leurs connaissances aux non-spécialistes, et donc de calibrer leur ton et leur méthode en conséquence, n'ont rien de spécifiquement québécois. Aujourd'hui, Stéphane Bern, en France, et Simon Schama, en Grande-Bretagne, poursuivent le travail dans ce courant vivace.

Tous ces auteurs, toutes ces plateformes perpétuent, avec des accents et des médias nouveaux, l'approche éducative de notre historien de «la province de Québec», bâtie sur des anecdotes, des

^{1.} Chiffres au 10 septembre 2021.

Merci au réalisateur Mathieu Beauchamp pour ces précisions (courriel à l'auteur, 14 mai 2020).

descriptions événementielles, un sens du suspense, des portraits à profusion. C'est une approche marquée par le plaisir de raconter l'histoire et la recherche d'une connivence avec le lectorat et l'auditoire, qui conserve sa place autour de la grande table des historiens-éducateurs, en voisinage et complémentarité avec la recherche axée sur l'analyse thématique, la théorie et l'érudition.

BIBLIOGRAPHIE

- Aujourd'hui l'histoire (2020). Site de l'émission. https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire.
- Bédard, É. (2012). L'histoire du Québec pour les nuls. Paris, France: éditions First.
- Bédard, É. (2010). Site internet personnel. https://spip.teluq.ca/ebedard/spip.php?article3.
- Bélanger, D.-C. (2018). *Thomas Chapais, historien*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa et Centre de recherche en civilisation canadienne-française.
- Berton, P. (1970). *The National Dream: The Great Railway, 1871-1881.* Toronto, Ontario: McClelland and Stewart.
- Berton, P. (2003). *The Joy of Writing. A Guide for Writers Disguised as a Literary Memoir*. Toronto, Ontario: Doubleday Canada.
- Blain, J. (1956). Les trois ou quatre derniers Rumilly. L'Action nationale, 45(10), p. 941-950.
- Bonnefous, G. et É. (1956 à 1967). *Histoire politique de la Troisième République*, 7 vol. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Chastenet, J. (1952 à 1963). *Histoire de la Troisième République*, 7 vol. Paris, France: Hachette.
- Chastenet J. (1974). Quatre fois vingt ans. Souvenirs (1893-1973). Paris, France: Plon.
- Dard, O. (2011). Robert Rumilly, passeur des droites nationalistes entre la France et le Canada français. *Mens: Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, 11(2), p. 7-36.
- Decaux, A. (2005). Tous les personnages sont vrais. Mémoires. Paris, France: Perrin.
- Duby, G. (1991). L'histoire continue. Paris, France: éditions Odile Jacob.
- Duby, G. (2000). Entretien avec Antoine de Gaudemar (octobre 1984). Dans P. Assouline (dir.), *Les grands entretiens de* Lire (octobre 1975 janvier 2000) (p. 575-586). Paris, France: Omnibus.
- Duhamel, R. (1983, 12 mars). Robert Rumilly. Le bénédictin de l'histoire québécoise. *Le Devoir*, p. 17 et 32.
- Felteau, C. (1983, 14 mars). Robert Rumilly, chroniqueur et pionnier de l'histoire vivante. *La Presse*, p. A6.
- Felteau, C. (2000). Un journaliste dans son siècle. Montréal, Québec: éditions Varia.

- Fourny, M. (2016, 27 mars). Alain Decaux: les Français perdent leur prof d'histoire... *Le Point*. https://www.lepoint.fr/culture/alain-decaux-mort-du-prof-d-histoire-des-francais-27-03-2016-2028314_3.php
- Gélinas, X. (2007). *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gélinas, X. (2017). Rumilly, Robert (1897-1983). Dans Y. Lamonde, M.-A. Bergeron, M. Lacroix et J. Livernois (dir.), *Dictionnaire des intellectuel.les au Québec* (p. 279-281). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hamel, R., Hare, J. et Wyczynski, P. (1989). Rumilly, Robert (1897-1983). Dans *Diction-naire des auteurs de langue française en Amérique du Nord* (p. 1205-1207). Montréal, Québec: Fides.
- Harvey, F. (2001). L'historiographie régionaliste des années 1920 et 1930 au Québec. *Les Cahiers des Dix*, 55, p. 53-102.
- Igartua, J. (2007). *The Other Quiet Revolution: National Identities in English Canada, 1945-1971.* Vancouver, Colombie-Britannique: University of British Columbia Press.
- L'histoire nous le dira (2017). Site de la chaîne YouTube. https://www.youtube.com/channel/UCN4TCCaX-gqBNkrUqXdgGRA/about.
- Linteau, P.-A. (1983). La nouvelle histoire du Québec vue de l'intérieur. *Liberté*, 25(3), p. 34-47.
- Marcotte, H. (2005). Sulte, Benjamin. Dans R. Cook et R. Bélanger (dir.), *Dictionnaire biographique du Canada, vol XV (1921-1930)* (p. 1093-1095). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval. http://www.biographi.ca/fr/bio/sulte_benjamin_15F. html
- Mathieu, J. et Vaugeois, D. (2018). Faire aimer l'histoire en compagnie de Jacques Lacoursière. Québec; Québec: Septentrion.
- Mauriac, F. (2008). Les hasards de la fourchette. Dans F. Mauriac, «On n'est jamais sûr de rien avec la télévision». Chroniques 1959-1964, édition établie par Jean Touzot avec la collaboration de Merryl Monghetti. (p. 533-536). Paris, France: Bartillat. (chronique du 16 avril 1964 dans *Le Figaro littéraire*).
- Nadeau, J.-F. (2009). Robert Rumilly, l'homme de Duplessis. Montréal, Québec: Lux Éditeur.
- Régimbald, P. (1997). La disciplinarisation de l'histoire au Canada français, 1920-1950. Revue d'histoire de l'Amérique française, 51(2), p. 163-200.
- Rudin, R. (1997). *Making History in Twentieth-Century Quebec*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Rumilly, R. (1931). Sir Wilfrid Laurier, Canadien. Paris, France: Flammarion.
- Rumilly, R. (1934). Chefs de file. Montréal, Québec: éditions du Zodiaque.
- Rumilly, R. (1940 à 1969). *Histoire de la province de Québec*, 41 vol. Montréal, Québec: éditions Bernard Valiquette (tomes I à XVI), Montréal-Éditions (tomes XVII à XXIII), Chanteclerc (tomes XXIV à XXVI) et Fides (tomes XXVII à XLI).

- Volumes de Histoire de la province de Québec dont il est fait mention dans le chapitre :
 - Rumilly, R. (1941). *Histoire de la province de Québec*, tome III: *Chapleau*. Montréal, Québec: Bernard Valiquette.
 - Rumilly, R. (1968). *Histoire de la province de Québec*, tome XXXVIII: *La Guerre de 1939-1945. Ernest Lapointe*. Montréal, Québec: Fides.
- Rumilly, R (1949a). La vérité sur la Résistance et l'Épuration en France. Ottawa, Ontario: sans éditeur.
- Rumilly, R. (1949b). *Le frère Marie-Victorin et son temps*. Montréal, Québec: Frères des Écoles chrétiennes.
- Rumilly, R. (1953a). Henri Bourassa. La vie publique d'un grand Canadien. Montréal, Québec: Chanteclerc.
- Rumilly, R. (1953b). Petite histoire du Canada. Tours, France: Mame.
- Rumilly, R. (1953c). *Histoire de la province de Québec*. Montréal, Québec: Centre de psychologie et de pédagogie.
- Rumilly, R. (1955). Histoire des Acadiens, 2 vol. Montréal, Québec: Fides.
- Rumilly, R. (1956). L'infiltration gauchiste au Canada français. Montréal, Québec: édité par l'auteur.
- Rumilly, R. (1958). *Histoire des Franco-Américains*. Montréal, Québec: édité par l'auteur, sous les auspices de l'Union Saint-Jean-Baptiste d'Amérique.
- Rumilly, R. (1965). *Quel monde! Communisme! Socialisme! Séparatisme!* Montréal, Québec: éditions Actualité.
- Rumilly, R. (1967). *Histoire de l'École des hautes études commerciales de Montréal*. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Rumilly, R. (1969). *Cent ans d'éducation, 1869-1969. Le Collège Notre-Dame.* Montréal, Québec: Fides.
- Rumilly, R. (1970 à 1974). Histoire de Montréal, 5 vol. Montréal, Québec: Fides.
- Rumilly, R. (1973). Maurice Duplessis et son temps, 2 vol. Montréal, Québec: Fides.
- Rumilly, R. (1975). *Histoire de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal. Des Patriotes au Fleurdelisé, 1834-1948.* Montréal, Québec: L'Aurore.
- Trépanier, P. (1982). Histoire de la province de Québec, de Robert Rumilly. Dans M. Lemire et al. (dir.), Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec, tome III (1940-1959) (p. 457-466). Montréal, Québec: Fides.
- Trépanier, P. (1983). Robert Rumilly, historien engagé. L'Action nationale, 73(1), p. 9-40.
- Trépanier, P. (1989). Robert Rumilly et la fondation du Centre d'information nationale (1956). *Les Cahiers des Dix*, 44, p. 231-254.
- Vavasseur, P. (2004, 20 juillet). André Castelot, l'historien qui passionnait la France. *Le Parisien*. http://www.leparisien.fr/culture-loisirs/andre-castelot-l-historien-qui-passionnait-la-france-20-07-2004-2005153543.php

Présentation des auteurs

Mélanie Bédard est docteure en sociologie (Université Laval). Elle a enseigné la sociologie de l'éducation, l'histoire de la pensée sociologique québécoise et la pratique de la recherche sociologique. Dans sa thèse, elle a analysé les idéaux pédagogiques au fondement de l'instruction publique bas-canadienne puis québécoise, en les comparant à ceux de la philosophie politique moderne. Se faisant, elle a étudié comment ces idéaux et les tensions diverses dans la colonie ont orienté l'articulation des finalités utilitaires et universalistes de l'instruction, justifié la définition et la répartition des pouvoirs et responsabilités pédagogiques puis, ainsi, influencé la formation de la société politique québécoise. Elle a ensuite continué d'étudier la pensée, les politiques et les pratiques éducatives en se concentrant sur les enjeux de l'éducation contemporaine. Dans le cadre d'un projet d'enquête sur les « Vies de familles rimouskoises », elle a analysé les expériences et les attentes de parents envers un système inachevé d'éducation à la petite enfance. Dans ses travaux postdoctoraux au sein du CRIFPE, elle s'est intéressée aux valeurs, finalités et pratiques des professionnelles et professionnels de l'éducation, en relation avec les politiques éducatives et l'évolution de l'éducation et des inégalités scolaires des 50 dernières années. Elle s'est également penchée sur les tensions, les problèmes et les compromis pédagogiques, professionnels et spatiaux résultant notamment de la nécessité d'ancrer l'organisation et la division du travail pédagogiques dans des bâtiments conçus et construits à une autre époque. Elle poursuit actuellement ses activités de recherche au Conseil du statut de la femme.

Christian Belhumeur-Gross détient une maîtrise en histoire avec volet enseignement de l'histoire au collégial (Université de Montréal). Son mémoire porte sur la pensée économique développée par les principaux économistes canadiens-français des années 1920 et 1930, Édouard Montpetit et Esdras Minville. Après ses études,

il a travaillé pendant plusieurs années dans le monde de l'enseignement primaire et secondaire. Depuis 2016, il œuvre dans l'univers des communications et du journalisme.

Thomas Berryman, après un baccalauréat en biologie avec une spécialisation en écologie, a travaillé dans les années 1980 en interprétation de la nature et en éducation relative à l'environnement, au mont Royal, notamment à l'implantation du Programme d'études en sciences de la nature au primaire. Cette expérience l'a conduit à se questionner sur le rapport au monde des enfants. Il a abordé ces thématiques par trois recherches: une maîtrise en éducation (1999-2001) sur le rapport à l'environnement dans le développement humain; un doctorat en éducation (2001-2006) sur la formation initiale des enseignants avec ses logiques institutionnelles et ses enjeux de pouvoir; un postdoctorat (2007-2008) dans l'optique du développement de la pratique de l'histoire de vie dans la formation des éducateurs, particulièrement les dimensions écologiques de l'histoire de vie. Professeur en éducation relative à l'environnement à l'UQAM depuis 2010, il étudie, dans des perspectives historiques et critiques, les relations de formation mutuelle entre les êtres humains, les sociétés et l'environnement. Tant en formation qu'en recherche, il apparaît de plus en plus important à ses yeux de mettre en œuvre des pratiques éducatives qui conduisent à reconnaître à la fois les contraintes et les soutiens que nous offrent la nature et la société.

Jean-François Cardin est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval où il enseigne la didactique de l'histoire et des sciences humaines. Actuellement, ses recherches portent principalement sur l'apprentissage des concepts en classe d'histoire. De 2007 à 2012, avec des collègues du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) dont il est membre, il a participé à une vaste enquête portant sur les représentations des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard du Renouveau pédagogique.

Patrice Dutil est professeur titulaire au Département de science politique et d'administration publique à l'Université Ryerson à Toronto. Biographe de Godfroy Langlois, il est l'auteur de nombreux ouvrages

sur divers aspects de l'évolution politique et administrative du Canada, de l'Ontario et du Québec. Parmi ses plus récentes publications figurent: *The Unexpected Louis St-Laurent: Politics and Policies for a Modern Canada* (un collectif) ainsi que *Prime Ministerial Power in Canada: Its Origins under Macdonald, Laurier and Borden* (tous deux publiés chez University of British Columbia Press). Il a fondé la *Literary Review of Canada* et en fut le directeur de 1991 à 1996.

Serge Gauthier est détenteur d'un doctorat en ethnologie historique. Il est chercheur au Centre de recherche sur l'histoire et le patrimoine de Charlevoix. Auteur de plus de 30 ouvrages concernant l'histoire régionale et l'ethnologie, il est président de la Société d'histoire de Charlevoix depuis 1984. Son action dans le domaine du patrimoine a permis notamment la sauvegarde de la forge Riverin de La Malbaie, qui est maintenant un bien patrimonial cité. En 2019 et 2020, il donne un cours sur l'histoire de Charlevoix pour l'Université du Troisième âge-Antenne Charlevoix, de l'Université de Sherbrooke.

Xavier Gélinas est le conservateur en histoire politique du Musée canadien de l'histoire (anciennement le Musée canadien des civilisations) depuis 2002. Son mandat consiste à enrichir la collection d'artefacts et de documents, à participer à des expositions et à diffuser l'histoire par des publications et diverses interventions. Il a été, de 2003 à 2012, le commissaire de Tête-à-tête – La Salle des personnalités canadiennes. Il a développé l'exposition Une reine et son pays (2012). Il a fait partie de l'équipe de la Salle de l'histoire canadienne, exposition permanente inaugurée en 2017. Il est présentement le co-commissaire d'une exposition projetée sur l'histoire des libertés civiles au Canada. À titre de chercheur, il s'intéresse notamment à l'histoire politique et intellectuelle du Québec et du Canada au XXe siècle. Il est l'auteur de La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille (2007) et le codirecteur de Duplessis, son milieu, son époque (2010) ainsi que des Chroniques politiques de René Lévesque (2014 et 2017). Il a aussi siégé au comité de rédaction de Mens: Revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française de 2002 à 2009, et a été élu au conseil d'administration de la Fondation Lionel-Groulx en 2017. Il est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire de l'Université de Montréal et d'un doctorat de l'Université York.

Fernand Harvey est professeur associé à la Chaire Fernand-Dumont sur la culture du centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique à Québec. Détenteur d'un doctorat en sociologie de l'Université Laval, il a d'abord œuvré à l'Université du Québec à Rimouski avant de grossir les rangs de l'Institut québécois de recherche sur la culture en 1980. Il a poursuivi sa carrière à l'INRS après l'intégration de l'IQRC. Ses principaux champs de recherche concernent la culture régionale, le patrimoine, les institutions culturelles et l'histoire des politiques culturelles au Québec. Il a été le directeur-fondateur du chantier sur l'histoire des régions du Québec à l'IQRC/INRS, en plus de publier de nombreux articles et ouvrages dans ses champs de recherche. Il prépare une Histoire des politiques culturelles du Québec, de 1855 à 1976. Il est membre de la Société royale du Canada et membre émérite de la Société des Dix après en avoir été le secrétaire durant 20 ans.

Yves Lavertu est un éditeur, historien et journaliste de Montréal. Son premier livre L'affaire Bernonville – Le Québec face à Pétain et à la collaboration (1948-1951) (Vlb éditeur, 1994) a été traduit en anglais sous le titre The Bernonville Affair – A French War Criminal in Québec After World War II (Robert Davies Publishing, 1995). L'ouvrage s'est mérité le Prix d'histoire J. & F. Tanenbaum. Parue aux éditions Boréal en 2000, la biographie qu'il a consacrée au romancier et journaliste Jean-Charles Harvey a été mise en nomination au Prix du Gouverneur général du Canada dans la catégorie des essais. La même année, il a signé la préface d'un texte d'Harvey ayant pour titre La Peur (Boréal compact, 2000). Biographe du journaliste et romancier Gil Courtemanche, il est également l'auteur et l'éditeur des essais La Découverte (2010), L'affaire Jean-Louis-Roux (2012) et L'affaire Hébert (2017). Enfin, il a collaboré à un certain nombre d'ouvrages collectifs dont le Dictionnaire de la censure au Québec - littérature et cinéma (Fides, 2006) et le Dictionnaire des intellectuel.les au Québec (Presses de l'Université de Montréal, 2017).

Marie Lavigne est historienne et administratrice. Elle a une maîtrise en histoire de l'Université du Québec à Montréal (1974) et elle a fait une scolarité de doctorat à l'Ontario Institute for Studies in Education (1982). Elle détient une certification universitaire en

gouvernance de sociétés de l'Université Laval (2009). Elle est co-auteure de l'ouvrage du Collectif Clio, L'Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles (1982 et 1992) avec Micheline Dumont, Jennifer Stoddart et Michèle [Stanton] Jean, qui a remporté le Prix du public au Salon du livre de Montréal. Elle a dirigé le recueil Travailleuses et féministes, les femmes dans la société québécoise, avec Yolande Pinard (1983). Avec Claude Corbo et Laurier Lacroix, elle a rédigé le Rapport du Groupe de travail sur l'avenir du réseau muséal québécois – Entre mémoire et devenir (2013). Elle a écrit, avec Michèle Stanton-Jean, Idola Saint-Jean, l'Insoumise (2017) de même que la biographie de Joséphine Marchand et de Raoul Dandurand (2021). Elle a prononcé de nombreuses conférences dans les domaines de la condition féminine et de la culture. Administratrice au gouvernement du Québec de 1978 à 2012, elle a été dirigeante d'organismes gouvernementaux soit le Conseil du Statut de la femme (1988-1995), le Conseil des arts et des lettres du Québec (1995-2001) et la Société de la Place des Arts de Montréal (2001-2012).

Olivier Lemieux est professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Titulaire d'un baccalauréat en histoire, profil excellence, et d'une maîtrise en études politiques appliquées de l'Université de Sherbrooke, il a reçu en 2015 la médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour son mémoire de maîtrise. Il est docteur en administration et politiques de l'éducation (Université Laval). Sa thèse porte sur les sources de controverses entourant l'élaboration des programmes d'histoire nationale au secondaire au Québec, des années 1960 jusqu'à aujourd'hui.

Dominique Morin est professeur titulaire au Département de sociologie de l'Université Laval. Il est membre régulier du Centre de recherche en aménagement et développement, ainsi que du réseau Villes, Régions Monde. Il enseigne actuellement la théorie et la pensée sociologiques, la sociologie du Québec, la sociologie urbaine, la sociologie de la famille et la pratique de la recherche. Il a notamment écrit sur le développement métropolitain et régional, sur les transformations des milieux de vie vieillissants, sur les vies de familles contemporaines, et sur les origines et trajectoires des sociologies d'Auguste Comte, d'Émile Durkheim et de Gérald Fortin. Dans

la présente série sur la pensée éducative au Québec, il a présenté la pensée de Georges-Henri Lévesque (tome 2). Avec Mélanie Bédard, il a publié un article sur la représentation de l'éducation des Canadiens français dans les monographies sociologiques de localités du Québec, de Léon Gérin à Colette Moreux.

Denis Simard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses intérêts de recherche portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Ses travaux récents s'intéressent à la pensée éducative au Québec et aux médiations culturelles entre l'école et les institutions culturelles. Il a notamment publié, seul ou en collaboration, Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture (2004), L'enseignement, profession intellectuelle (avec M'hammed Mellouki, 2005), Paul Ricœur et la question éducative (avec Alain Kerlan, 2011), Éducation et humanisme (avec Jean-François Cardin et Louis LeVasseur, 2016).

Michèle Stanton-Jean est titulaire d'une maîtrise en histoire (1975), d'une maîtrise en andragogie (1974) et d'un doctorat en sciences humaines appliquées (option bioéthique) (2011). Sa thèse porte sur la Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme (UNESCO, 2005). Elle a signé en 1974, aux éditions du Jour, Québécoises du 20e siècle, et a co-écrit avec Micheline Dumont, Marie Lavigne et Jennifer Stoddart, (Collectif Clio) L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles (1980 et 1992). Elle est l'auteure de nombreux articles et chapitres de livres sur l'histoire des femmes. Elle a présidé de 1980 à 1982 la Commission d'enquête sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes qui a produit le rapport Apprendre: une action volontaire et responsable, et, de 2002 à 2005, le Comité international de bioéthique de l'UNESCO. Elle a ensuite poursuivi une longue carrière dans les fonctions publiques provinciale et fédérale. Elle est depuis 2005 chercheure invitée au Centre de recherche en droit public et préside depuis 2015 le comité des fonds de recherche du Québec sur la science responsable. Elle a publié en 2017 avec Marie Lavigne la biographie Idola Saint-Jean, l'insoumise et avec la même co-auteure Joséphine Marchand et *Raoul Dandurand:* amour, politique et féminisme (2021).

Membre de la Société royale du Canada, Jean-Philippe Warren est titulaire de la Chaire de recherche pour l'étude du Québec à l'Université Concordia. Chercheur transdisciplinaire, il a travaillé et publié avec des collègues en littérature, sciences politiques, histoire, anthropologie, sociologie, études religieuses, administration, sciences de l'information et linguistique. Son livre Honoré Beaugrand. La plume et l'épée a remporté le Prix littéraire du Gouverneur général (2015). Son livre Le Piège de la liberté. Les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux, écrit en collaboration avec Denys Delâge, a remporté le Prix du Canada du meilleur livre savant en sciences humaines et sociales (2019) et a été mis en nomination pour le Prix du meilleur livre savant en histoire canadienne de la Société historique du Canada (2019), ainsi que pour le Prix littéraire du Gouverneur général (2018).



Dans la même collection

Olivier Lemieux, Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013), 2021.

Denis Simard, Jean-François Cardin, Olivier Lemieux (dir.), La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915, 2020.

Denis Simard, Jean-François Cardin, Olivier Lemieux (dir.), La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930, 2019.

Antoine Baby, Denis Simard, Le gout d'apprendre. Une valeur à partager, 2017.

Denis Simard, Jean-François Cardin, Louis LeVasseur (dir.), Éducation et humanisme. Variations, 2016.

Normand Baillargeon, Turbulences, 2013.

Richard Gagnon, Éduquer après Carl Gustav Jung, 2013.

Érick Falardeau et Denis Simard, La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants, 2011.

Alain Kerlan et Denis Simard (dir.), Paul Ricoeur et la question éducative, 2011.

Héloïse Côté et Denis Simard, Langue et culture dans la classe de français. Une analyse du discours, 2007.

Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki (dir.), La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins, 2006.

Denis Simard et M'hammed Mellouki (dir.), L'enseignement, profession intellectuelle, 2005.

M'hammed Mellouki, La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel, 2004.

Alain Kerlan, L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme, 2004.

Denis Simard, Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture, 2004.

Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki, Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés, 2003.

Les recherches sur les intellectuels au Québec ont donné lieu à de nombreuses publications ces vingt dernières années. Ces recherches tissent une histoire riche et complexe autour d'hommes et de femmes qui ont pris la parole dans l'espace public et qui ont tenu un discours critique sur la société. Pour intéressantes qu'elles soient, elles laissent souvent dans l'ombre une question essentielle pour toute société, la question éducative. L'historiographie québécoise de l'éducation montre en effet qu'il y a très peu d'études dédiées à la pensée éducative au Québec, donc à une histoire intellectuelle de l'éducation. Par pensée éducative, nous entendons les conceptions de l'éducation, leurs finalités et leurs valeurs, les modèles humains qu'elles souhaitent former, les justifications qui les fondent. Ce livre est consacré à combler en partie cette lacune. Il a pour but en particulier d'examiner la pensée éducative de quelques figures intellectuelles marquantes au Québec nées entre 1850 et 1900. Quel sens ont-elles donné à l'éducation? Quelle place occupait l'éducation dans l'économie de leur pensée? Sur quelles conceptions du savoir et de l'homme reposait-elle? Quelles visées éducatives poursuivaient-elles? Ce sont là quelques-unes des questions qui sont examinées dans cet ouvrage.

Une partie des textes de cet ouvrage sont issus d'un symposium organisé le 26 avril 2019 à Montréal, dans le cadre du 6° Colloque international du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), et consacré à la pensée éducative au Québec.







Illustration de couverture: Shutterstock