

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CONCEPTIONS DE L'HOMME DANS LA RÉFORME DE
L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : LUTTES POLITIQUES ET PERSPECTIVES
PÉDAGOGIQUES, 1960-1966

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

JOSHUA MÉNARD-SUAREZ

FÉVRIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il va sans dire que ce mémoire de maîtrise n'aurait pu être accompli sans le soutien d'un nombre considérable de personnes. Je veux prendre ici le temps et l'espace pour en faire mention afin de les remercier.

Mon premier remerciement se doit d'aller à l'endroit de Stéphane Savard, le directeur de mon mémoire. Il a su me donner l'appui que je recherchais auprès d'un professeur, m'apportant un encadrement rigoureux tout en ayant la patience de me mener à travers les méandres de ma pensée. Sa tâche fut d'autant plus difficile qu'au moment où il s'est joint au projet, celui-ci était entamé et connaissait son lot d'épreuves. Il a réussi à prendre le contrôle des commandes pour me ramener à l'ordre et me redonner le courage dont j'avais besoin pour continuer. Si je remets aujourd'hui un mémoire dont je suis fier, c'est surtout grâce à lui.

À cet égard, je veux ensuite rendre hommage à feu Jean-Marie Fecteau avec qui j'abordai initialement mon parcours; bien qu'il ait une part bien moindre dans la réalisation de mon mémoire, il n'en demeure pas moins que c'est sa passion pour l'histoire qui m'a inspiré tout d'abord.

Merci aussi à mes amis et complices de longue date, Laurent Breault et Benoit Girouard-Sauvé. Ils agissent sur moi comme des stimulants incroyables, tout autant par l'intelligence que par la dévotion qu'ils mettent à leurs projets respectifs. Ils sont, chacun à leur façon, des modèles pour moi et c'est souvent le désir d'être à la hauteur du meilleur d'eux-mêmes qui me motiva. L'influence que nos discussions ont eue sur mon mémoire en particulier, mais aussi sur ma personne en générale est inestimable.

Merci encore à ma famille : mon père Luc Ménard, ma mère Roxana Suarez, ainsi que mes sœurs Marie-Claire et Chloé Ménard-Suarez. S'ils n'ont pas eu une part active dans la rédaction de mon mémoire, je les ai néanmoins toujours gardés près de moi en pensée. Leur soutien dans ma vie est constant à bien des égards, et je ne saurais diminuer l'importance qu'ils ont à mes yeux. Dans l'accomplissement de mon mémoire, j'espère les rendre fiers de moi comme je le suis d'eux.

Succinctement, je voudrais remercier les Archives nationales du Québec à Québec, la bibliothèque de l'Assemblée nationale ainsi que l'Assemblée des évêques de m'avoir donné accès à leurs archives; elles m'ont été précieuses dans l'élaboration de mon mémoire. Je voudrais aussi remercier la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal ainsi que son service des Livres rares, car j'y ai puisé une quantité considérable de documents nécessaires à ma rédaction.

En dernier, c'est à ma bien-aimée Laura Filisetti que je souhaite m'adresser. Chaque jour qui passe nous unit toujours plus profondément; l'amour que nous éprouvons l'un pour l'autre s'harmonise à ma vie avec tellement de douceur et en même temps tellement de vigueur, je ne saurais me lasser de sa présence. Je te remercie pour l'être extraordinaire que tu es et que tu décides de partager avec moi. Sache que tout au long de ma rédaction, tu as été comme un baume à mon existence dans mes moments difficiles et comme un soleil éclatant dans mes jours meilleurs. Tu es ma grande joie, mon puissant souffle de vie; je t'aime aujourd'hui plus que jamais et veux t'aimer encore longtemps. Merci!

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
AVANT-PROPOS	vii
INTRODUCTION.....	1
<i>Bilan historiographique</i>	2
<i>Problématique</i>	13
<i>Cadre conceptuel</i>	14
<i>Sources et méthodologie</i>	18
<i>Plan</i>	20
CHAPITRE I	
LES CONCEPTIONS DE L'HOMME.....	22
1. Le caractère surnaturel de la destinée humaine	26
1.1. <i>Autorités religieuses</i>	26
1.2. <i>Responsables politiques</i>	33
2. L'horizon démocratique de la vie humaine	37
2.1. <i>Responsables politiques</i>	37
2.2. <i>Autorités religieuses</i>	44
3. La perspective nationale.....	47
3.1. <i>Responsables politiques</i>	48
3.1.1. <i>Union nationale</i>	48
3.1.2. <i>Parti libéral</i>	52
3.2. <i>Autorités religieuses</i>	56
Conclusion.....	59
CHAPITRE II	
LA PLACE ET LE RÔLE DE L'ÉGLISE ET DE L'ÉTAT	62

1. Les autorités religieuses et la répartition des droits	66
2. Le Parti libéral et la légitimité démocratique	77
3. L'Union nationale et l'équilibre des pouvoirs.....	83
3.1. <i>La démocratie sociale : la crainte du monopole de l'État</i>	83
3.2. <i>L'État national héritier du passé</i>	90
Conclusion.....	94
CHAPITRE III	
LES CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	97
1. L'humanisme comme principe pédagogique	102
2. L'humanisme chrétien.....	104
2.1. <i>L'humanisme chrétien traditionnel</i>	106
2.1.1. <i>Cursus académique – les humanités gréco-latines</i>	110
2.2. <i>Le renouvellement de l'humanisme chrétien</i>	112
2.2.1. <i>Cursus académique – diversification des humanités</i>	114
3. L'humanisme nouveau	118
3.1. <i>Pluralisme de la culture</i>	121
3.1.1. <i>Cursus académique –formation du citoyen</i>	124
Conclusion.....	131
CONCLUSION	134
BIBLIOGRAPHIE	144
Sources	144
Études.....	153

RÉSUMÉ

Les lendemains de la Deuxième Guerre mondiale bouleversent la situation traditionnelle québécoise. En effet, des changements sociaux se mettent en branle forçant une nouvelle adaptation à la réalité contemporaine. Parmi les préoccupations suscitées à cet égard, l'éducation occupe une place centrale; rapidement, elle devient un objet déterminant d'insatisfaction au sein de la société québécoise. Ce désir de réforme de l'éducation connaît son paroxysme au courant de la décennie 1960 dans le contexte de la Révolution tranquille. Si l'éducation éveilla à ce point l'inquiétude, c'est qu'elle canalisait des enjeux qui la dépassaient en même temps qu'ils la justifiaient. Entre autres, les débats concernant l'éducation portaient en eux une perspective révolutionnaire quant à la nature humaine, c'est-à-dire quant à la compréhension de l'expérience humaine, quant à l'interprétation de ce qui fonde et motive l'activité de l'homme et quant à une certaine finalité de l'existence de l'homme. Ainsi, les diverses conceptions de l'homme mises de l'avant par les agents de pouvoir – les autorités religieuses et les responsables politiques – ont eu une influence considérable dans le déroulement du conflit les ayant animés. En effet, nous avons observé que dans leur confrontation, les glissements dans leurs propos allant en ce sens sont récurrents lorsque les problèmes éducatifs sont évoqués. C'est que les multiples manifestations de ces conceptions de l'homme apparaissent alors comme des arguments venant légitimer leurs intentions distinctes à l'endroit de l'éducation en particulier, mais aussi à l'endroit de la direction des affaires humaines en général. De fait, quant aux réflexions sur la place et le rôle de l'Église et de l'État dans l'organisation du système d'éducation et dans la prise en charge de la société, les conceptions de l'homme soutiennent les discours de part et d'autre des agents de pouvoir. Selon les vues particulières en la matière, c'est tantôt l'Église et tantôt l'État qui se trouve investi d'un pouvoir supérieur. Ce faisant, les responsables politiques comme les autorités religieuses se donnent donc les moyens institutionnels pour faire aboutir dans des considérations pédagogiques leurs conceptions de l'homme respectives; les cursus académiques mis en place et l'orientation particulière donnée aux cours aux programmes en sont donc tributaires. Bref, nous constatons comment les conceptions de l'homme ont eu une influence sur les débats concernant la réforme de l'éducation. En effet, les perspectives différentes proposées de part et d'autre des agents de pouvoir ont placé face à face des cadres éducatifs distincts au sein desquels l'homme était appelé à se déverser, déterminant ainsi non seulement l'homme lui-même dans son existence, mais l'éducation aussi dans son fondement et sa finalité.

Mots-clés : COMMISSION PARENT; RÉFORME DE L'ÉDUCATION; RÉVOLUTION TRANQUILLE; CONCEPTION DE L'HOMME; ÉGLISE; ÉTAT; PÉDAGOGIE; CITOYENNETÉ; DÉMOCRATIE; NATION; HUMANISME; PARTI LIBÉRAL; UNION NATIONALE; ÉPISCOPAT.

AVANT-PROPOS

Comment mesurer l'héritage de la Révolution tranquille? Telle a été notre préoccupation initiale, telle fut la motivation à l'élaboration de notre réflexion sur les fondements du système d'éducation contemporain. Le questionnement à cet égard n'est pas neuf; dès 1975, dix ans après la publication du rapport Parent, Gérard Filion – qui fut vice-président de la Commission royale d'enquête sur l'éducation – rapportait qu'

[il] est encore tôt pour porter un jugement sur la valeur des propositions pédagogiques du rapport Parent. Leur mise en vigueur a bouleversé tellement de choses, a perturbé tellement d'esprits, a mis fin à des traditions tellement ancrées, qu'il n'est pas facile de rester objectif quand on se risque à porter des jugements de valeur. On est porté à attribuer à l'école nouvelle, issue du Rapport Parent, tous les défauts et tous les vices que les gens d'un certain âge trouvent à la jeunesse d'aujourd'hui, alors que les remous dont nous sommes témoins sont de caractère universel. Il faudra attendre que les jeunes, bénéficiaires ou victimes de cette nouvelle pédagogie, aient acquis assez de maturité pour porter eux-mêmes un jugement sur la formation que les neuf membres de la Commission Parent leur auront infligé par la nouveauté et l'audace de leurs recommandations¹.

Déjà dans ces propos se profile un constat mitigé sur la valeur de l'héritage éducatif. Somme toute, il s'y glisse une tension, comme un doute qui n'est pas sans rappeler la teneur des débats entourant la réforme de l'éducation au courant des années 1960. C'est que pour un homme tel que G. Filion, ayant connu l'époque antérieure aux changements et qui assiste à la transition, les points de repère

¹ Gérard FILION, «Les commissions scolaires huit ans après le Rapport Parent», dans Société royale du Canada, Académie des lettres et des sciences humaines, *Le Rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, p. 85.

semblent brouillés. Pour nous aujourd'hui qui sommes les enfants de cette réforme, pouvons-nous répondre à son appel et être à la hauteur de ses attentes?

Nous sommes bien conscients des limites posées par la démarche du travail historique et à cet égard, nous comprenons que notre tâche ne pourrait se borner qu'au seul jugement – est-il même possible de statuer de façon certaine sur la réussite ou l'échec de cette renaissance dans l'éducation sans préalablement en connaître la nature? Nous assumons donc ici le rôle d'historien scientifique, rôle antécédent à tout jugement qui force à une appréhension intelligente de l'objet d'étude avant que d'en établir la portée.

À cet égard, pourquoi donc revenir à cette réforme de l'éducation, pourquoi s'attarder au rapport Parent et aux débats concernant la loi 60 sur la création du ministère et du Conseil supérieur de l'éducation l'ayant animée? Tellement de travail a été fait en ce sens, quelle place reste-t-il à prendre? Le fait est qu'il faut constamment y revenir; qui plus est, il faudra encore y revenir tant et aussi longtemps que le système d'éducation contemporain sera l'héritier de la Révolution tranquille. Durant les années 1960, un cadre fut donné à l'éducation pour qu'elle puisse s'y déverser. Si nous voulons interpréter ce cadre, il faut en connaître les fondements; si nous voulons en prendre le plein portrait, il faut en mesurer les limites. De nos jours, l'éducation se promène de bouche en bouche et les discours la concernant vont en se multipliant. Certains en louent les vertus, d'autres en soulignent les vices, seulement, pour en juger, tous se forment des critères particuliers, parfois contradictoires. En ce sens, nos points de repère sont tout aussi brouillés que ceux de G. Filion à l'époque. Donc, revenir au moment initial, c'est aussi tenter de cerner les réflexions des acteurs de l'époque ayant servi à appuyer le développement et l'organisation du système d'éducation; c'est vouloir retrouver leurs motivations, leurs intentions et encore leurs désaccords. Bref, c'est s'efforcer

de comprendre la nature des enjeux dont nous sommes encore tributaires aujourd'hui.

INTRODUCTION

En 1960, année de l'élection du Parti libéral historiquement associée à l'avènement de la Révolution tranquille, il y a quasiment un siècle que l'éducation est sous l'égide de l'Église. En effet, c'est elle qui, depuis 1875 – année marquant l'annulation de la loi sur l'Instruction publique consacrée par Charles-Eugène Boucher de Boucherville, alors premier ministre du Québec –, en assure la direction¹. Seulement, les lendemains de la Deuxième Guerre mondiale propulsent certains changements sociaux et proposent une adaptation nouvelle aux réalités contemporaines émergentes, notamment une redéfinition des prérogatives de l'État; l'éducation n'y échappe pas, se plaçant au contraire au centre des préoccupations.

Ainsi, dès 1945, les revendications à l'égard de l'éducation se multiplient; les attentes prennent des visages divers et nombreux sont ceux soulignant l'insuffisance du système d'éducation². C'est à partir de ce contexte que le gouvernement de Jean Lesage canalise cette insatisfaction en dénonçant le règne précédant de l'Union nationale tout en se proposant comme l'incarnation de ces aspirations

¹ Voir Pierre BOUCHER DE LA BRUÈRE, *Le Conseil de l'Instruction publique et le Comité catholique*, Montréal, imprimé au journal *Le Devoir*, 1918, p. 69-70. Nous reconnaissons tout de même l'apport des récents travaux de Robert Gagnon en la matière qui retracent la place de l'État souvent négligée par l'historiographie durant cette période. Notre intention n'est pas de nier l'existence de ce pouvoir de l'État vis-à-vis de l'Église quant aux affaires de l'éducation. Seulement, il semble tout de même que l'esprit général animant la majorité des institutions éducatives retrouve son fondement dans la doctrine catholique, et que même celles relevant directement de l'État, endossent une certaine conception de l'éducation allant somme toute dans le sens de cette doctrine. Quant aux travaux de Robert Gagnon, voir entre autres Robert GAGNON, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p et Robert GAGNON, *Histoire de l'École polytechnique 1873-1990 : la montée des ingénieurs francophones*, Montréal, Boréal, 1991, 526 p.

² Voir Andrée DUFOUR, «Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements», *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2 (hiver 2004), p. 16 à 23.

révolutionnaires, et ce, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais quant à l'ensemble de la société québécoise.

En ce sens, les enjeux concernant l'éducation et les formes qu'elle est appelée à prendre s'inscrivent dans une perspective qui la dépasse en même temps qu'elle la justifie; la révolution se veut certes éducative, mais elle se veut avant tout *humaine*. Nos intentions, à cet égard, sont donc d'analyser la façon dont les diverses conceptions de l'homme manifestées par les agents de pouvoir dans le contexte des débats sur la réforme de l'éducation entre 1960 et 1966 ont nourri le conflit tout en déterminant la nature de celle-ci. La première année marque l'élection du Parti libéral du Québec à la tête du gouvernement et la seconde année marque celle de l'Union nationale; de l'une à l'autre, de multiples éléments importants dans la structure du système d'éducation furent mis en place et débattus, notamment une commission royale d'enquête sur les problèmes de l'éducation ainsi que la création d'un ministère et d'un conseil de l'éducation. Ceci dit, bien que cela constitue notre point central, nous allons puiser d'autres éléments de compréhension en dehors de ce cadre temporel, surtout quant aux idées véhiculées au sein de l'Église lors de la décennie 1950; cela nous permet de jeter un regard plus éclairé sur les débats prenant place durant les années 1960.

Bilan historiographique

Ainsi, comment ce retour aux fondements – non seulement du système d'éducation, mais à bien des égards, de la société québécoise contemporaine dans son ensemble – s'est-il effectué au sein de la communauté historique jusqu'à présent? Que nous dévoile l'historiographie sur le traitement réservé à l'éducation dans le contexte de la Révolution tranquille? Comme nous le mentionnions, il

semble que dans la plupart des cas, l'éducation soit comprise selon une perspective la dépassant et lui donnant sens; tantôt un concept central, tantôt l'évolution des rapports de force entre l'Église et l'État, tantôt tel ou tel autre changement social, tantôt la prépondérance d'une idéologie, tantôt l'orientation pédagogique. Néanmoins, nous n'avons nulle part pris connaissance d'une recherche proposant de cerner la façon dont les conceptions de l'homme ont animé les débats sur la réforme de l'éducation. Nous nous inspirons à cet égard de Jacques Maritain qui, dans son ouvrage *Pour une philosophie de l'éducation*³, stipule qu'on ne peut réfléchir la tâche de l'éducation sans auparavant réfléchir l'homme. En effet, si la tâche de l'éducation se veut l'accomplissement de l'homme, elle suppose nécessairement, pour qu'elle soit menée à terme, que la question suivante soit posée: qu'est-ce que l'homme?

Par ailleurs, dans la lecture qui est faite de la Révolution tranquille, un espace plutôt large est laissé aux diverses interprétations qui, de par la nature particulière de cette ère historique, se mêlent et s'entrechoquent. Comme l'avance Jocelyn Létourneau: «Parce que la Révolution tranquille se veut, pour les Québécois francophones, un épisode identitaire tout autant, sinon plus, qu'un événement historique, je ne crois pas que l'on puisse parvenir à une interprétation consensuelle de ce complexe factuel, idéologique et discursif.»⁴ Néanmoins, le mot d'ordre au sein de l'historiographie apparaît tout de même de faire la part des choses entre l'époque précédant la Révolution tranquille et celle la suivant. Ainsi, plutôt que de condamner ou de valoriser l'une par rapport à l'autre, la tendance dominante vise surtout à souligner les éléments de continuité et de rupture que l'on retrouve de l'une

³ Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1959, 249 p.

⁴ Jocelyn LÉTOURNEAU, «Transmettre la Révolution tranquille», dans Yves BÉLANGER, Robert COMEAU et Céline MÉTIVIER, *La Révolution tranquille, 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal, VLB, 2000, p. 79.

à l'autre. Nous nous inscrivons d'une certaine façon dans cette tendance. En effet, dans la confrontation que nous retraçons entre les autorités religieuses et les responsables politiques quant à la direction de l'éducation, ce sont deux époques que nous mettons face à face, ce sont deux façons distinctes de procéder que nous éprouvons l'une par rapport à l'autre afin de mesurer leurs limites et leurs possibilités. En ce sens, notre intention n'est ni de condamner, ni de valoriser, elle est plutôt de dégager les enjeux et entrevoir par eux les implications de la réforme de l'éducation à l'égard de la conception de l'homme. Bref, comme bien des historiens contemporains préoccupés par l'éducation, nous revenons à la décennie 1960, considérée par la plupart d'entre eux comme une ère de renouvellement fondatrice où les bases s'établissent tout autant que comme une ère de transition où l'ancien se perd dans le nouveau.

Ceci dit, en se proposant de retracer le personnalisme comme concept central à l'avènement de la Révolution tranquille, E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren donnent une interprétation qui relativise la dichotomie entre celle-ci et la Grande noirceur⁵. En effet, bien à l'encontre de la traditionnelle distinction associant la Grande noirceur à l'Église et la Révolution tranquille à l'État, ils installent les fondements de la révolution au sein même de l'Église; c'est-à-dire que comme le mentionne Éric Bédard dans la préface à leur ouvrage, « [loin] d'être une victoire de la Raison contre un obscurantisme religieux, la Révolution tranquille apparaît ici en partie, dans son versant idéologique, comme l'aboutissement d'un long processus de transformations internes à l'Église»⁶. Ailleurs, J.-P. Warren va dans ce même sens,

⁵ E.-Martin MEUNIER et Jean-Philippe WARREN, *Sortir de la «Grande noirceur». L'horizon «personnaliste» de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, 207 p.

⁶ Éric BÉDARD, «Préface», dans E.-Martin MEUNIER et Jean-Philippe WARREN, *Sortir de la «Grande noirceur». L'horizon «personnaliste» de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, p. 17. Ce que vient corroborer le témoignage du panéliste Mgr Bertrand Blanchet lors d'un colloque sur la Révolution tranquille: «Même si je ne dispose d'aucune étude scientifique, je crois possible d'affirmer que, durant les 30 dernières années, il y a eu aussi une Révolution tranquille dans l'Église québécoise. Ou plutôt, la société et l'Église ont vécu ensemble une même révolution

stipulant qu' «on peut et qu'on doit analyser aussi les transformations dans le domaine de l'éthique, si l'on veut saisir la nature profonde de la Révolution tranquille.»⁷ Pareillement, Michael Gauvreau, dans son chapitre sur l'éducation dans *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*⁸, en fixant son regard sur le catholicisme, s'accorde à en faire le lieu du dernier concordat entre l'Église et l'État. Ce faisant, il ne rattache ni les valeurs laïques à celui-ci, ni les valeurs catholiques à celle-là. Ainsi, l'entente reposerait sur un pari pris par les autorités religieuses qui y voient la possibilité de renouveler leur partenariat avec l'État tout en s'adaptant aux nouvelles exigences sociales et politiques en même temps qu'elles s'assurent de maintenir les valeurs religieuses au fondement de la nation⁹. En ce sens, l'État prend en charge ces valeurs et en assure la pérennité; l'alliance se perdure, mais change de nature. C'est que l'Église, comme le mentionnent Robert Mager et Serge Cantin dans *Modernité et religion au Québec. Où en sommes-nous?*¹⁰, n'a plus la

—entendons le terme au moins dans un sens large. Celle-ci a pris son origine dans des changements d'idées, d'idéologies, de valeurs touchant la conception de la personne, de la vie, du développement, de la société, de l'Église, etc. qui se manifestaient déjà chez nous depuis un certain temps et qui avaient déjà transformé plusieurs pays. Un des éléments originaux de notre Révolution tranquille tient au fait qu'elle a été favorisée par des changements en profondeur dans l'Église québécoise. Ainsi, plusieurs projets ou réalisations de la Révolution tranquille furent soit justifiés, soit acceptés, soit tolérés grâce à la nouvelle façon dont l'Église s'est située par rapport au monde, à la nouvelle vision d'elle-même qu'elle s'est donnée, au renouvellement de son message. Pour cette raison, je me suis alors personnellement senti membre à part entière et du peuple québécois et du peuple de Dieu. Et je crois que ce fut le cas de beaucoup de mes compatriotes.» Voir Bertrand BLANCHET, «La Révolution tranquille et l'âme québécoise», dans Marc LESAGE et Francine TARDIF (dir.), *Trente ans de Révolution tranquille : entre le je et le nous; itinéraires et mouvements*, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 33.

⁷ Jean-Philippe WARREN, «La révolution inachevée», dans Yves BÉLANGER, Robert COMEAU et Céline MÉTIVIER, *La révolution tranquille, 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal, VLB, 2000, p. 46.

⁸ Michael GAUVREAU, «1960-1964 : le catholicisme et la réforme de l'éducation au Québec. Le dernier Concordat», *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, p. 247 à 302.

⁹ *Ibid.*, p. 281-282.

¹⁰ Robert MAGER et Serge CANTIN, *Modernité et religion au Québec. Où en sommes-nous?*, Québec, PUL, 2010, 416 p.

disposition nécessaire à assurer sa prépondérance au sein de la société; c'est d'ailleurs aussi ce que souligne Lucia Ferretti, stipulant que «l'Église ne suffit plus à la tâche»¹¹. En effet, alors que pendant pratiquement un siècle, elle détenait une emprise à la fois morale et institutionnelle sur la société, elle peine de plus en plus à s'identifier et à s'approprier les nouvelles idées véhiculées par la modernité telles que «la subjectivité, la liberté et l'esprit d'entreprise, les arts et les sciences, [...] le monde du désir et de la satisfaction ici et maintenant, [...] l'aisance matérielle et le succès en affaires, [...] la montée des idées féministes»¹². L'État, au contraire, s'en investi et s'en fait le lieu de propulsion; et si ces idées s'accommodent difficilement de la doctrine chrétienne dans son ensemble, les valeurs catholiques prises de façon isolée s'intègrent quant à elle avec aisance en leur sein, du moins l'État ne semble pas y voir de problèmes. Bref, dans les interprétations livrées par E.-M. Meunier, J.-P. Warren, M. Gauvreau, R. Mager et S. Cantin, ainsi que par L. Ferretti, ce sont des éléments de continuité que nous situons. La pertinence quant à notre recherche se comprend dans la mesure où cela nous indique que dans le transfert de la prise en charge de l'éducation de l'Église à l'État, la situation n'a pas changé du tout au tout; comme le rappelle Yvan Lamonde dans un article commentant ce qu'il considère des méprises à propos de la Révolution tranquille, « [si] l'on a tant tenu à voir un changement 'révolutionnaire' dans ce qui était de l'ordre de la réforme, ce besoin s'explique par une volonté de s'assurer que le passé maître et dominateur ne reviendrait pas, ne reviendrait plus.»¹³ Ceci dit, il nous semble tout de même qu'il faille glisser une nuance; c'est que malgré le maintien de certains éléments, il n'en

¹¹ Lucia FERRETTI, «La "Grande noirceur", mère de la Révolution tranquille?», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 37.

¹² *Ibid.*, p. 20.

¹³ Yvan LAMONDE, «Malaise dans la culture québécoise : les méprises à propos de la Révolution tranquille», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 23.

demeure pas moins que ceux-ci sont appelés à se déverser dans un tout autre contexte. Ainsi, dans la permanence se glisse tout de même la différence; et à cet égard, nous croyons détenir une partie de compréhension dans l'analyse si nous réfléchissons à partir des conceptions de l'homme.

Dans la même perspective, mais selon un biais différent, d'autres historiens se sont attardés à réfléchir la dynamique particulière entre l'Église et l'État, en se penchant plutôt sur la conflictualité institutionnelle les animant. En effet, que ce soit chez Nive Voisine dans son *Histoire de l'Église catholique au Québec*¹⁴, chez Lucia Ferretti dans sa *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*¹⁵ ou chez Jean Hamelin dans son *Histoire du catholicisme québécois*¹⁶, c'est l'Église comme lieu de pouvoir qui nous est décrite; ce sont ses luttes internes et ses rapports avec l'État comme autre lieu de pouvoir qui sont montrés. Et lorsque les enjeux entourant la direction de l'éducation sont évoqués, c'est à la façon d'un témoin des tensions les traversant. C'est que, comme le mentionne Jean Hamelin, «le système scolaire est le lieu par excellence où s'expriment les rapports de force»¹⁷. En ce sens, ils suivent tous, d'une certaine façon, le chemin ouvert par le politologue Léon Dion dans *Le bill 60 et la société québécoise*¹⁸ qui, dès 1967, se livre à une analyse des rapports de force entre ces deux institutions présents quant à la loi 60 instituant la création d'un ministère et d'un conseil supérieur de l'Éducation. Ainsi, dans tous les cas, lorsqu'il est question d'éducation, ce qui nous est montré concerne la lutte pour sa direction,

¹⁴ Nive VOISINE, André BEAULIEU et Jean HAMELIN, *Histoire de l'Église catholique au Québec (1608-1970)*, Première annexe au rapport de la Commission d'études sur les laïcs et l'Église, Montréal, Fides, 1971, 111 p.

¹⁵ Lucia FERRETTI, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, 203 p.

¹⁶ Jean HAMELIN, *Histoire du catholicisme québécois. Le XXe siècle. Tome 2. De 1940 à nos jours*, Nive Voisine (dir.), Montréal, Boréal Express, 1984, 425 p.

¹⁷ *Ibid.*, p. 249.

¹⁸ Léon DION, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions HMH, 1967, 197 p.

bien souvent selon un récit relatant le déroulement des événements, de l'éveil des tensions jusqu'à leur résolution. Au final, dans cette perspective, c'est le conflit entre les autorités religieuses et les responsables politiques en tant que représentants de l'Église et de l'État respectivement qui nous intéresse. Surtout, c'est la façon dont chacun d'entre eux légitime le pouvoir de l'une ou de l'autre de ces institutions; c'est que dans les justifications proposées, ce sont les idées animant les agents de pouvoir qui se dévoilent.

Dans un autre ordre d'idées, certains ont opté pour des considérations plutôt sociologiques et ont réfléchi l'éducation dans la mesure où son évolution s'inscrivait au sein des changements sociaux qui modifiaient le contexte dans lequel elle était appelée à se déverser. Ainsi, Louis-Philippe Audet, dans son *Histoire de l'enseignement au Québec*¹⁹, ancre ses propos quant à l'éducation sur des réalités telles que l'«évolution sociologique dans des villes comme Montréal», ainsi que l'avènement de la «société multiconfessionnelle», ou encore l'élan de «démocratisation»²⁰. Il en va de même d'Arthur Tremblay dans «La démocratisation de l'enseignement», tiré de *Le rapport Parent, dix ans après*²¹, ainsi que de Guy Rocher dans «Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation», tiré du numéro thématique portant sur le rapport Parent du *Bulletin d'histoire politique*²²; dans les deux cas, il s'agit de gens ayant œuvré au sein de la commission Parent et comme le titre de leurs textes le stipule, c'est la démocratisation qu'ils ont placée au cœur de la réforme de l'éducation. Encore, dans le document du Conseil supérieur de

¹⁹ Louis-Philippe AUDET, «La société québécoise de 1959 à 1971», *Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2. 1608-1971*, Montréal, Holt, Reinhart et Winston limités, 1971, 496 p.

²⁰ *Ibid.*, p. 391-392 et 400.

²¹ Arthur TREMBLAY, «La démocratisation de l'enseignement», dans Société royale du Canada, Académie des lettres et des sciences humaines, *Le rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, 161 p.

²² Guy ROCHER, «Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation», *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2 (hiver 2004), p. 117 à 128.

l'éducation célébrant le vingt-cinquième anniversaire du rapport Parent²³, les éléments essentiels de l'argumentation étant repris et proposés comme fil conducteur sont la socialisation et le nécessaire enlignement de l'éducation aux changements sociaux. Aussi, l'économiste Gilles Paquet, dans un article sur la Révolution tranquille et la gouvernance, considère la croissance démographique comme étant la source du changement, la «grande cause du dérangement», allant même jusqu'à diminuer à cet égard ce qu'il nomme le «volontarisme des politiciens» qu'il considère comme moindre dans sa portée révolutionnaire²⁴. Puis, alors que les penseurs précédents utilisent ces éléments de transformation sociale pour souligner un progrès dans la société, Gilles Gagné, dans «L'école au Québec : un système qui parasite des institutions» tiré de l'ouvrage *Main basse sur l'éducation*²⁵, opère à l'inverse, constatant une perversion au sein de l'éducation : celle de la marchandisation. Il exprime que la formation du citoyen est sabordée au nom de celle du travailleur. Il traite même de la Révolution tranquille comme d'un moment d'«amnésie générale»²⁶. Finalement, la perspective privilégiée par tous ces chercheurs tend donc à insérer la réforme de l'éducation dans un contexte social en plein changement; selon le cas, telle ou telle autre modification dans la société circonscrit la compréhension des enjeux lui étant liée. C'est là ce qui nous intéresse dans cette approche; c'est que dans la façon dont chacun des agents de pouvoir nomme les changements sociaux, dans la façon dont ils réagissent face à ceux-ci, dans la façon dont l'éducation est appelée à s'y insérer dans leur propos, nous retrouvons l'importance accordée à tel ou telle autre aspect de l'éducation devant

²³ Conseil supérieur de l'Éducation, *Le rapport Parent, vingt cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1988, 151 p.

²⁴ Gilles PAQUET, «Révolution tranquille et gouvernance : trois chantiers –éducation, santé et culture», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 53.

²⁵ Gilles GAGNÉ, «L'école au Québec : un système qui parasite des institutions», dans Gilles GAGNÉ (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene, 1999, 294 p.

²⁶ *Ibid.*, p. 13.

prédominer ou inversement, devant s'amenuiser. Ce sont donc leurs intentions que nous scrutons ainsi que les idées qui les fondent et les motivent.

Par ailleurs, nous retrouvons aussi une lecture qui concentre son angle d'analyse sur des points relevant plutôt de l'organisation du système d'éducation. Ainsi, Andrée Dufour, à la fois dans son *Histoire de l'éducation*²⁷ comme dans son article paru dans le *Bulletin d'histoire politique*²⁸, propose de revoir les années suivant la Deuxième Guerre mondiale en relevant les différents éléments annonciateurs de la Révolution tranquille. Sinon, elle traite surtout des structures éducatives, de la fréquentation scolaire et de la formation du personnel enseignement, tout en soulignant la situation de crise les caractérisant. Le même procédé se retrouve chez le politologue Claude Corbo qui, dans l'introduction à son ouvrage présentant une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent, abonde dans le même sens. C'est-à-dire que son regard sur les années précédant le rapport Parent quant au système d'éducation se défile en cinq points : absence d'une autorité unifiée, dualité profonde du système d'éducation, pluralité des programmes du secondaire, sous-financement structurel, sous-scolarisation des francophones²⁹. Dans les deux cas, ce sont les changements sociaux et les perspectives nouvelles, notamment la démocratisation, qui fondent les regards portés sur la période précédant la décennie 1960. Aussi, sensiblement dans la même perspective, Robert Gagnon, par son étude sur la Commission des écoles catholiques

²⁷ Andrée DUFOUR, *Histoire de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1997, 123 p.

²⁸ Andrée DUFOUR, *loc.cit.*

²⁹ Claude CORBO, «Introduction» dans Claude CORBO, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, p. 9-10. Voir aussi Claude CORBO, «Introduction» dans Claude CORBO, *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, PUM, 2002, 432 p; Claude CORBO, *Les Jésuites québécois et le cours classique après 1945*, Septentrion, Québec, 2004, 404 p.

du Québec³⁰, relève parmi d'autres observations la participation de l'État à l'organisation du système d'éducation avant la Révolution tranquille. D'une certaine façon, il opère ainsi à l'inverse. C'est-à-dire que dans la relativisation de l'association entre la Grande noirceur et l'Église ainsi qu'entre la Révolution tranquille et l'État, il souligne la présence de celui-ci avant la décennie 1960³¹. Bref, par cette approche cernant plutôt des points concernant l'organisation et le fonctionnement du système d'éducation, ce sont les éléments sur lesquels il y a eu conflictualité que nous décelons. Ainsi, nous voyons ce qui a créé l'insatisfaction, ce qui a justifié et a initié les désirs de changements à leurs égards.

Aussi, en étudiant la surintendance d'Omer-Jules Desaulniers à la tête du Département de l'Instruction publique de 1948 à 1964, Martial Dassylva se propose de mesurer la place de l'idéologie scolaire catholique dans ses discours³². Il retrace la façon dont le dernier surintendant articulait ses propos afin de légitimer la prépondérance de l'Église dans la direction de l'éducation, notamment en faisant intervenir «les responsabilités respectives de la famille, de l'Église et de l'État»³³, ainsi qu'en rappelant «les objectifs moraux, religieux et intellectuels de l'éducation»³⁴. Cette étude nous apparaît pertinente puisqu'elle donne les idées permettant aux autorités religieuses de situer l'éducation dans le contexte de la doctrine chrétienne. C'est-à-dire qu'elle nous permet de constater la nature de la réflexion sur l'éducation en dehors du cadre établi par la Révolution tranquille; et à cet égard, elle nous en propose donc un autre dans lequel l'éducation fut appelée à se

³⁰ Robert GAGNON, *Histoire de la Commission catholique du Québec : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p.

³¹ *Ibid.*, p. 345.

³² Martial DASSYLVA, «Le meilleur système d'éducation au monde. Omer-Jules Desaulniers et l'idéologie scolaire catholique», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.62, no.3-4, 2009, p. 501-531.

³³ *Ibid.*, p. 504.

³⁴ *Ibid.*, p. 504.

déverser. Cela nous permet de mieux cerner, par la comparaison, les éléments irréconciliables, c'est-à-dire les fondements et les finalités distinctes, d'un cadre et de l'autre.

Également, nous avons pu constater l'importance que revêt l'orientation pédagogique générale investie dans l'éducation par la façon dont elle la structure et par la portée qu'elle lui donne. Ainsi, Paul Inchauspé³⁵, dans un article écrit dans le numéro thématique du *Bulletin d'histoire politique* concernant le rapport Parent³⁶, relate comment l'humanisme se retrouve au fondement des considérations pédagogiques, et comment dans cette perspective, c'est le choix d'un humanisme nouveau face à un humanisme périmé qui a justifié les démarches des membres de la commission Parent. En ce sens, puisque l'humanisme propose une façon particulière d'aborder l'homme, les changements prenant place en son sein tendent à modifier considérablement la compréhension de l'homme, et tendent donc aussi à concevoir différemment la façon dont l'éducation le structure, la façon dont le cursus académique doit appuyer sa formation. Par ce biais, nous saisissons que les conceptions de l'homme connaissent un impact jusque dans les considérations pédagogiques.

³⁵ Il est considéré comme plusieurs comme le père de la réforme de l'éducation des années 1990; c'est un homme impliqué dans le milieu de l'éducation à qui l'on doit notamment le rapport publié en 1997 du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Voir Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Québec, 151 p.

³⁶ Paul INCHAUSPÉ, «Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé», *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2 (hiver 2004), p. 66 à 80.

Problématique

La décennie des années 1960 fut caractérisée par une vague de changements dont la prépondérance fut telle que l'ère s'est vue investie du titre de Révolution tranquille. Dans ce contexte, non seulement la société était appelée à connaître des modifications importantes, les personnes qui s'y inscrivaient et y évoluaient devaient aussi répondre à cet appel. C'est-à-dire que, pour le dire ainsi, la révolution de l'environnement de l'homme passait nécessairement par une révolution de l'homme lui-même. N'est-ce pas d'ailleurs à cette intention que J. Lesage invite les Canadiens français lorsqu'il mentionne en 1959 que « [ce] que la province de Québec souhaite de toute son âme, c'est encore beaucoup plus qu'un changement de gouvernement : c'est un changement de vie! Or, le climat, les mœurs et la vie d'une société ne peuvent être changés sans une transformation profonde dans les attitudes de tous et de chacun »³⁷?

C'est pourquoi nous souhaitons analyser les diverses conceptions de l'homme mises de l'avant par les agents de pouvoir durant la Révolution tranquille. Notre objectif est de voir comment elles ont eu une influence importante sur les débats concernant la réforme de l'éducation, celle-ci se présentant comme le premier front à gagner afin de permettre l'instauration d'un type particulier d'homme. En effet, nous stipulons que la redéfinition de l'éducation, c'est-à-dire les nouveaux fondements ainsi que les nouvelles perspectives d'avenir lui ayant été donnés, est largement attribuable à la nature du conflit ayant mis face à face des agents de pouvoirs s'inspirant de conceptions différentes de l'homme; c'est là ce qui fera diverger les autorités religieuses, les responsables politiques du Parti libéral et ceux de l'Union nationale dans trois directions particulières. En ce sens, il nous apparaît que nous ne

³⁷ Jean LESAGE, *Lesage s'engage. Libéralisme québécois d'aujourd'hui. Jalon d'une doctrine*, Montréal, Éditions Politiques du Québec, 1959, p. 18.

pouvons saisir la profondeur de l'impact de cette réforme de l'éducation en nous concentrant uniquement sur des concepts centraux, sur la dynamique de pouvoir institutionnelle, sur les changements sociaux, sur la prépondérance d'une idéologie ou encore sur les considérations pédagogiques; c'est que toutes ces perspectives s'entremêlent et prennent leur sens à partir des conceptions de l'homme qui les fondent et les motivent. Il semble que ce soit par ce biais que l'on puisse jeter un regard plus total sur l'objet d'étude, car il permet de voir jusqu'à la façon dont s'incarnent des idées abstraites au sein même du système d'éducation, et au cœur même de son aboutissement : l'homme qu'il forme.

Cadre conceptuel

Ceci dit, il nous faut initialement définir ce que nous entendons spécifiquement par «conception de l'homme» et par «agent de pouvoir»; ce sont des concepts qui traversent l'ensemble de notre travail, en ce sens, il est pertinent de s'attarder à les expliciter.

Tout d'abord, lorsque nous disons vouloir retracer une conception de l'homme, qu'incluons-nous dans ce concept? Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est à la suite de Jacques Maritain que nous utilisons cette approche, bien que lui-même utilise plutôt le concept de philosophie de l'homme³⁸. À cette expression de philosophie de l'homme qu'il met en parallèle avec celle de philosophie de l'éducation, nous avons préféré celle de conception de l'homme qui nous semble avoir l'avantage d'être plus neutre dans son appréhension, le terme de «philosophie» ayant une connotation particulière. D'une certaine façon, cela nous

³⁸ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 50.

permet une adaptation plus contemporaine d'un concept qui n'a pas été repris à notre connaissance dans l'historiographie; c'est donc une réintroduction originale que nous mettons en oeuvre ici. Ceci dit, cela englobe sensiblement la même réalité. Ainsi, nous la pensons comme une certaine façon de réfléchir la nature humaine, une certaine façon de comprendre l'expérience de la vie humaine, une certaine interprétation de ce qui fonde et motive – ou même de ce qui *devrait* fonder et *devrait* motiver – l'activité de l'homme, une certaine finalité à l'existence de l'homme. Bref, à travers cette perspective, nous tentons de dégager la réponse à la question «qu'est-ce que l'homme?» donnée par chacun des agents de pouvoir.

Ensuite, nous désirons nous attarder sur ce que nous nommons les agents de pouvoir. Par cette expression, nous entendons circonscrire les acteurs étant investis d'un pouvoir de décision dans la direction du système d'éducation par le biais d'une institution, c'est-à-dire soit l'Église, soit l'État. Ainsi, ces instances nous apparaissent toutes deux d'une part comme des lieux de pouvoir ayant une logique propre, et d'autre part, comme étant des instances déterminantes dans la direction des affaires humaines, notamment dans un contexte social et politique. En effet, l'Église, depuis l'abolition de la loi sur l'Instruction publique instaurée par Charles-Eugène Boucher de Boucherville en 1875, s'assure de la mainmise sur l'éducation par l'entremise du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique chapeautant le Département de l'Instruction publique; et à partir de 1964, bien que la prépondérance de son pouvoir soit bien moindre, il en subsiste une parcelle par le biais de l'insertion du Comité catholique au sein du Conseil supérieur de l'Éducation, celui-ci ne siégeant pas à la tête du ministère de l'Éducation, étant plutôt doté d'un rôle consultatif. Quant à l'État, cette même loi de Boucherville de 1875 ayant favorisé l'Église, le fit passer au rang de second dans la direction de l'éducation. Bien qu'il exerça certaines prérogatives au cours du quasi-siècle que dura l'emprise de l'Église, il ne décida que très peu de l'esprit général qui anima

l'éducation³⁹. Ce n'est qu'avec la loi 60 instituant la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation en 1964 que l'État se place dans la disposition à pouvoir véritablement donner à l'éducation la portée voulue par lui.

Évidemment, le pouvoir de l'Église ou de l'État en tant qu'institution, quoique dépassant la singularité des personnes y œuvrant, dépend tout de même d'eux. Ainsi, il y a d'une part l'Épiscopat – les évêques étant membres *ex officio* du Comité catholique et constituant par conséquent l'autorité supérieure à l'égard de l'éducation– ainsi que la Fédération des collèges classiques. Nous ferons principalement intervenir Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal à partir de 1950 et cardinal à partir de 1953, et Maurice Roy, archevêque de Québec à partir de 1947 puis président de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec. C'est que tous deux, de par leur fonction, furent influents parmi leurs pairs dans les affaires religieuses en général et donc dans celles éducatives en particulier; c'est donc aussi à cause de l'insistance avec laquelle ils ont tenu à rappeler les fondements de l'Église, notamment la doctrine chrétienne et la conception particulière de l'homme qu'elle porte. Nous nous reportons à l'ensemble de ces acteurs sous l'appellation d'*autorités religieuses*.

D'autre part, il y a les partis siégeant à l'Assemblée législative, c'est-à-dire le Parti libéral du Québec et l'Union nationale, et notamment en leur sein des députés ou ministres tels que J. Lesage, Paul Gérin-Lajoie, Daniel Johnson, Jean-Jacques Bertrand et Albert Gervais qui prennent part activement aux discussions sur l'éducation. C'est sous le vocable de *responsables politiques* que nous témoignerons de l'ensemble de ces acteurs. Aussi, nous octroyons une situation particulière au rapport Parent lui-même ainsi qu'à ses commissaires. En effet, bien que les

³⁹ Comme le rapporte Denise Robillard lorsqu'elle traite des rapports entre l'Église et l'État dans la direction de l'éducation, il y avait entre eux «une collaboration passive et soumise qui ne remet pas en question la suprématie de l'Église sur l'éducation». Voir Denise ROBILLARD, *Paul-Émile Léger. Évolution de sa pensée 1950-1967*, Montréal, Hurtubise, 1993, p. 154-155.

commissaires ne soient pas eux-mêmes des agents de pouvoir, le rapport qu'ils ont écrit a eu un impact tel, sur le Parti libéral d'abord, mais ensuite sur l'Union nationale aussi dès son élection en 1966⁴⁰, que nous considérons ce document comme étant un prolongement des idées et des propos des membres des partis politiques et inversement. Ainsi, si durant la période entourant le bill 60 le rapport Parent est plutôt l'apanage du Parti libéral, l'Union nationale s'en distanciant à plusieurs égards, la suite des choses renverse la situation et place ce dernier parti en conformité avec les recommandations du rapport. C'est donc dire que si c'est avec beaucoup d'estime que l'on porte le rapport Parent comme moment fondateur d'une société nouvelle, c'est entre autres parce que les partis au pouvoir ont assuré la mise en place pratiquement intégrale de ses recommandations. Nous notons, en ce sens, les quelques interventions de J. Lesage et de P. Gérin-Lajoie en Assemblée législative concernant la place que prend le rapport Parent dans leurs esprits; chaque fois, c'est pour en souligner non seulement sa validité, mais aussi son aspect fondamental⁴¹. Par ailleurs, il nous suffit de constater, au sein de l'historiographie, l'importance avec laquelle le rapport Parent est traité, par exemple dans le texte cosigné par Claude Corbo et Robert Gagnon dans le numéro thématique portant sur le rapport Parent du *Bulletin d'histoire politique*⁴².

Bref, nous distinguons, parmi les agents de pouvoir, deux éléments distincts se rapportant chacun à une institution particulière, l'Église ou l'État. Au sein du

⁴⁰ Paul Gérin-Lajoie rapporte d'ailleurs que « [la] réforme de l'enseignement selon les recommandations du Rapport Parent se poursuit comme si rien n'avait changé le 5 juin 1966... ». Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1989, p. 338. Que le rapport ait initialement suscité de vives critiques de la part de l'Union nationale pour qu'ensuite ce même parti en poursuive l'application rigoureuse et cohérente lors de son accession au pouvoir démontre la prépondérance du rapport Parent dans les affaires éducatives.

⁴¹ Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec, Troisième session, 2^e Législature, vol. 1, no. 8 à 17*, 23 janvier au 5 février 1964, p. 233 à 687.

⁴² Claude CORBO et Robert GAGNON, «Présentation», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2, hiver 2004, p. 12-13.

premier se regroupent les autorités religieuses et dans le second se retrouvent les responsables politiques et les commissaires du rapport Parent. Donc, quand nous nous reportons à eux, c'est en tant que membres et représentants de l'Église ou de l'État que nous le faisons; les agents de pouvoir représentent, en ce sens, non seulement des intérêts particuliers, mais aussi des intérêts institutionnels.

Sources et méthodologie

Tout d'abord, pour saisir la pensée des autorités religieuses, à la fois quant à leur conception de l'homme, quant à leur propos sur la place et le rôle de l'Église et de l'État, et quant à leurs considérations pédagogiques, nous nous sommes basés sur des documents qui apparaissent souvent sous la forme de discours, de sermons, d'allocutions, de causeries, de lettres ou d'ouvrages. Dans tous les cas, ces documents dévoilent parmi les autorités religieuses les idées véhiculées appelées à s'inscrire dans une compréhension des enjeux liés à l'éducation.

Aussi, nous faisons intervenir des mémoires remis à la commission Parent, notamment celui de la Fédération des collèges classiques et dans une moindre mesure celui de l'Université Laval. En effet, ils ont ceci de pertinent qu'ils offrent une perspective d'ensemble sur les questionnements liés à l'éducation.

Nous utilisons par ailleurs quelques procès-verbaux de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec qui témoignent autant qu'il se peut des considérations tenues en assemblée par les évêques quant à certaines préoccupations, notamment la commission Parent et les débats concernant le *bill 60*. De la part de l'Épiscopat, nous avons aussi quelques lettres ayant été remises au gouvernement qui nous permettent de prendre connaissance de certaines positions plus officielles. Ces documents nous

servent considérablement dans la compréhension des enjeux concernant la dynamique entre l'Église et l'État dans la direction de l'éducation.

Par ailleurs, nous insérons quelques fois dans nos propos des textes provenant de *L'Action nationale*. Bien qu'ils ne constituent pas une source première puisqu'ils nous éloignent des agents de pouvoir, ils nous permettent d'apercevoir la nature de l'appui que ceux-ci recevaient de la part de personnes qui, n'étant pas des autorités religieuses, adhéraient néanmoins à leur pensée et au traitement qu'elles réservaient à l'éducation en général.

Ensuite, afin de parvenir aux mêmes observations chez les responsables politiques, nous avons aussi fait appel à des discours, à quelques manifestes, aux programmes politiques, en somme, à plusieurs publications gouvernementales.

Nous avons retracé beaucoup d'information au sein des débats de l'Assemblée législative, surtout en janvier et février 1964, alors que le *bill 60* est sur le point d'être approuvé. Ce faisant, nous faisons intervenir une source fort peu utilisée dans les études précédentes pour témoigner des enjeux concernant l'éducation. C'est-à-dire que plutôt que de nous concentrer uniquement sur les recommandations du rapport Parent plus souvent mises de l'avant dans l'historiographie, nous retraçons comment les discussions entre le Parti libéral et l'Union nationale ont aussi dévoilé des propos pertinents quant à la direction de l'éducation. Ainsi, dans la façon dont est abordée la réflexion sur l'éducation, nous pouvons mesurer le degré de priorité des différentes préoccupations des responsables politiques de ces deux partis politiques. Après tout, ils représentent l'instance supérieure qui, au final, va légiférer.

Dans le même sens, nous avons analysé quelques publications gouvernementales. En effet, la première publication du Conseil supérieur de l'Éducation ainsi que le commentaire du ministère de l'Éducation quant à son

règlement no.1 concernant la pédagogie ont ceci de pertinent qu'ils nous dévoilent les tracas et les intentions initiales des responsables politiques.

Nous avons aussi fait appel à des manifestes, car ils proposent des propos plus articulés qui ont le mérite d'approfondir parfois ce qui n'est qu'évoqué à l'Assemblée législative. Ainsi, les manifestes *Lesage s'engage* de J. Lesage et *Pourquoi le bill 60* de P. Gérin-Lajoie constituent des publications remplies de considérations personnelles à l'égard de l'éducation et de la voie nouvelle que doit prendre le Québec.

De même, nous utilisons les programmes électoraux à la fois du Parti libéral comme de l'Union nationale, car ils dévoilent les intentions des partis et présentent de façon succincte les idées phares mises de l'avant.

Bien entendu, nous faisons intervenir le rapport Parent ainsi que certains propos tenus par les commissaires à cause du legs important que cela a constitué au sein du système d'éducation; comme nous le mentionnions, les recommandations qui s'y trouvent ont connu un vaste succès auprès du gouvernement libéral entre 1964 et 1966 ainsi qu'auprès du gouvernement unioniste à partir de 1966 puisque pour une majorité d'entre elles, elles ont été effectives dans l'organisation du nouveau système d'éducation. Par ailleurs, la nature de ce document fait en sorte qu'il nous donne une perspective très vaste sur les enjeux éducatifs.

Plan

Pour parvenir à ce but, nous avons divisé notre travail en trois parties. Dans un premier temps, nous voulons souligner chez chacun des agents de pouvoir, c'est-à-dire au sein des autorités religieuses comme au sein des responsables politiques, les

différentes conceptions de l'homme portées par eux. Dans un deuxième temps, nous désirons montrer en quoi cela influence chez chacun l'organisation de la dynamique entre l'Église et l'État dans la légitimité et la capacité à assumer la direction première de l'éducation – et à exercer son pouvoir en général. Finalement, nous constaterons la prépondérance de ces idées jusque dans les considérations pédagogiques proposées de part et d'autre.

Il est difficile de se prononcer sur l'antériorité de l'un de ses éléments de réflexion puisqu'ils se côtoient continuellement et s'appuient les uns les autres. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas aborder notre objet d'étude de façon chronologique; notre propos s'y prête mal. Nous avons plutôt choisi de mettre de l'avant les idées émises dans les discours, indépendamment du déroulement événementiel. Par ailleurs, dans la gradation des trois chapitres, nous sommes allés du plus abstrait au plus concret d'une certaine façon, partant de l'idée de la conception de l'homme pour aller à l'organisation de la structure institutionnelle la soutenant pour aboutir à la pédagogie réalisant les intentions au sein des hommes mêmes. Ce faisant, nous situons notre objet d'étude à plusieurs niveaux qui se supposent comme ils se complètent et nous proposons ainsi une vue d'ensemble.

CHAPITRE I

LES CONCEPTIONS DE L'HOMME

Suivant notre intention de partir du plus abstrait pour se rendre au plus concret, ou pour le dire autrement, voulant faire aboutir le particulier à partir du général, nous amorçons notre démarche par une analyse des différentes conceptions de l'homme proposées par les divers agents de pouvoir. Ce que nous entendons par cette expression renvoie effectivement à des considérations plutôt abstraites. C'est que comme nous le mentionnions précédemment, elles expriment une certaine façon de réfléchir la nature humaine, une certaine façon de comprendre l'expérience de la vie humaine, une certaine interprétation de ce qui fonde et motive –ou même de ce qui *devrait* fonder et *devrait* motiver– l'activité de l'homme, une certaine finalité à l'existence de l'homme. C'est donc dans cet ordre d'idée que nous nous rangeons ici.

Ainsi, nous souhaitons tout d'abord examiner les conceptions de l'homme intervenant dans les débats entourant l'éducation. En effet, nous les considérons comme le fondement d'une conception de l'éducation. C'est-à-dire que comme le mentionne le philosophe Jacques Maritain,

[la] tâche de l'éducation est à la fois plus grande, plus mystérieuse et, en un sens, plus humble que beaucoup ne l'imaginent. Si le but de l'éducation est d'aider et de guider l'enfant vers son accomplissement humain l'éducation ne peut échapper aux problèmes et aux difficultés de la philosophie, car elle suppose par sa nature même une philosophie de l'homme, et dès l'abord elle est

obligée de répondre à la question : 'qu'est-ce que l'homme?' que pose le sphinx de la philosophie¹.

C'est d'ailleurs un principe qui paraît admis parmi les agents de pouvoir, à la fois chez les autorités religieuses et les responsables politiques². La proximité que l'on retrouve entre la conception de l'homme et l'éducation dans les discours des divers intervenants dans les débats en est un témoignage pertinent. Jean Lesage lui-même, dans le programme électoral du Parti libéral précédant son élection de 1960, ne fait-il pas côtoyer la priorité accordée à l'éducation à «un changement de vie»³?

¹ Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1959, p. 50.

² C'est entre autres ce genre de propos que rapporte d'une part la Fédération des collèges classiques dans son mémoire à la Commission Parent : «Toute institution d'enseignement repose sur une philosophie de l'éducation. La fin de l'éducation et le rôle des éducateurs se définiront de façons très différentes selon que l'on adoptera une conception ou une autre.», dans Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire, 1. Les cadres généraux*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1962, p. 45. D'autre part, Albert Gervais, député élu de l'Union nationale, lors d'un discours à l'Assemblée législative mentionne qu'« [aucune] mesure législative, en effet, ne répercute plus directement sur l'esprit, sur la vie, sur l'avenir d'un peuple que celle qui structure son système d'éducation. [...] C'est dans l'intelligence, le cœur et l'âme de la personne humaine que le gouvernement, c'est-à-dire l'homme politique demande d'entrer et de s'installer à demeure.», dans Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 243-244.

³ Jean LESAGE, *Lesage s'engage. Libéralisme québécois d'aujourd'hui. Jalon d'une doctrine*, Montréal, Éditions Politiques du Québec, 1959, p. 18. Voir aussi Parti libéral, «1960. Programme du parti libéral : Le programme politique du Parti libéral du Québec», dans Jean-Louis ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 378 à 388. Ce qui vient rejoindre les propos du sociologue Jacques Beauchemin selon lesquels «ce sont les enjeux reliés à la culture et à l'identité qui occuperont les esprits plus que toute autre préoccupation. Cela s'explique par le fait qu'aux yeux de plusieurs, c'est en elle que se trouveraient les raisons véritables de ce que les années 1950 appelleront le 'retard du Québec'. C'est dans les 'mentalités' que se situerait le problème canadien-français.» Voir Jacques BEAUCHEMIN, «Entre le rejet du passé et les promesses de l'avenir», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 167. C'est d'ailleurs aussi ce que rapporte l'auteur Michel-Rémi Lafond lorsque, traitant de la Révolution tranquille, il mentionne que « [le] Québec est bouleversé. Il entreprend une conquête inconnue mais partagée en deux campagnes : celle plus profonde de l'identité, l'autre, plus politique, d'une réhabilitation.» Voir Michel-Rémi LAFOND, «Les fondements d'une révolution inaccomplie», dans Michel-Rémi LAFOND, *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions de Lorraine, 1992, p. 40.

Ainsi, le contexte de la Révolution tranquille⁴ semble avoir favorisé l'émergence de tensions concernant différentes conceptions de l'homme au cœur des préoccupations d'ordre éducatives. En ce sens, les changements réfléchis quant à l'élaboration et à la réorganisation du système d'éducation apparaissent comme le déversoir naturel et approprié. Nous stipulons que c'est donc avec raison que Jean Hamelin qualifie le système scolaire de «lieu par excellence où s'expriment les rapports de force»⁵; ce qui justifie en partie notre intention de l'analyser. C'est que l'enjeu est important : le pouvoir de répandre dans le système d'éducation une conception particulière de l'homme qui orientera et définira la formation des enfants, et même celles des adultes. Qui contrôle l'éducation dans une nation en dirige le cœur, pour ainsi dire.

Nous engageons cette entreprise en suivant un parcours se voulant thématique. Cette façon de procéder a l'avantage de constamment mettre face à face les points de

⁴ La Révolution tranquille est ici considérée comme le parachèvement de divers changements sociaux dont les aspects ont été traités dans la majeure partie de l'historiographie concernant cette période historique; il y est question de socialisation, de démocratisation, d'urbanisation, d'industrialisation, de laïcisation, d'étatisation et nous en passons. Nous posons que ces changements ont, entre autres, eu comme conséquence d'investir une conception nouvelle de l'homme chez les agents de pouvoir. Cette proposition semble d'ailleurs en partie partagée par E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren dans leur ouvrage commun lorsqu'ils tiennent que « La Révolution tranquille fut bel et bien révolutionnaire : la fin du régime cléricale en témoigne. Il s'agit d'un événement historique symboliquement significatif marquant sans retour possible le passage du Canada français cléricale au Québec étatique. C'est pourquoi il sera toujours inexact d'estimer que le fonctionnaire de l'État d'aujourd'hui est la réincarnation du clerc d'autrefois.», voir E.-Martin MEUNIER et Jean-Philippe WARREN, *Sortir de la "grande noirceur". L'horizon "personnaliste" de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, p. 166. C'est aussi ce qu'expriment le sociologue Marc Lesage et la panéliste Francine Tardif stipulant qu'« [à] la fois prolongement et réponse aux tendances d'après-guerre (industrialisation, urbanisation, etc.), la Révolution tranquille est, quant à la religion, plus qu'un événement, plus qu'un fait de société. Elle achève et marque la rupture avec ce qu'on a appelé la personnalité traditionnelle canadienne-française, dite jusque là sacrée et cléricale. En ce sens, dans le plus profond de la conscience, là où se joue toute la question de la finalité de l'être, elle n'aura épargné personne.» Voir Marc LESAGE et Francine TARDIF, «Du catholicisme dominant à la production de nouveaux dieux», dans Marc LESAGE et Francine TARDIF (dir.), *Trente ans de Révolution tranquille : entre le je et le nous; itinéraires et mouvements*, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 22.

⁵ Jean HAMELIN, *Histoire du catholicisme québécois. Le XXe siècle. Tome 2. De 1940 à nos jours*, Nive Voisine (dir.), Montréal, Boréal Express, 1984, p. 249.

rapprochement et d'éloignement entre les conceptions de l'homme et donc d'insister sur la conflictualité s'en dégageant. En guise de premier thème, nous proposons le caractère surnaturel de la destinée humaine. Ensuite, nous enchaînerons avec celui de l'horizon démocratique de la vie humaine. Finalement, nous terminerons avec celui de la perspective nationale. Ces trois thèmes se sont imposés à nous dans l'analyse faisant suite au dépouillement des sources. Ils nous semblent pertinents dans la mesure où, dans la perspective de notre objet d'étude, ils nous permettent de recouper l'ensemble des éléments importants constitutifs d'une certaine conception de l'homme tout en ciblant ceux qui donnent lieu à des tensions.

Somme toute, nous pouvons établir que se profile un certain panorama. D'un côté, nous retrouvons la conception de l'homme soutenue par les autorités religieuses que nous rangeons sous le terme d'«homme total». De l'autre, il y a celle mise de l'avant par les responsables politiques du Parti libéral, que nous nommons «citoyen». Entre ces deux pôles, plusieurs teintes nuancées peuvent prendre place. Ainsi, à mi-chemin entre les deux, les responsables politiques de l'Union nationale se reconnaissent parfois chez l'un, parfois chez l'autre, se rapprochant généralement de la conception soutenue par les autorités religieuses, tout en ayant à jouer leur rôle d'opposition au sein de l'Assemblée législative; ce qui l'oblige à des considérations particulières pouvant marquer sinon une contradiction, du moins une différence avec les propos tenus par l'Épiscopat et par le cardinal Paul-Émile Léger surtout. Ce chapitre nous permettra donc de dresser ces portraits, de les mettre en lumière les uns par rapport aux autres. Ce qui nous mènera à une lecture plus éclairée de nos chapitres suivants sur la place et le rôle de l'Église et de l'État ainsi que sur les considérations pédagogiques; c'est que malgré les problématiques qui leurs appartiennent exclusivement, une large part de compréhension doit être attribuée à la façon dont les conceptions de l'homme les déterminent.

1. Le caractère surnaturel de la destinée humaine

Nous nous penchons en premier lieu sur le caractère surnaturel de la destinée humaine car c'est un trait fondamental de la doctrine chrétienne⁶. Bien qu'il soit l'apanage de l'Église, il se donne tout de même en partage à une majorité de Canadiens français puisqu'il touche l'ensemble des croyants dans leur foi; et en ce sens, il apparaît comme un thème rejoignant un ensemble de préoccupations à cet égard. En effet, la façon dont il détermine la vie humaine en général et sa prépondérance dans la sphère de l'éducation dans le cas nous concernant fait en sorte qu'il devient un enjeu important, notamment dans le contexte des débats concernant la confessionnalité des établissements scolaires.

1.1. *Autorités religieuses*

Pour cette section, nous fondons nos analyses principalement sur des propos du cardinal Léger car c'est avec une insistance particulière qu'il rappela les fondements de la vie religieuse, et plus particulièrement de la foi chrétienne; son poste et sa fonction font en sorte que ses nombreux discours de toutes sortes furent documentés et répertoriés, ce qui nous donne un accès privilégié à sa pensée. Aussi, son influence à la fois sur les autorités religieuses et sur la société québécoise à cet égard fut considérable, c'est pourquoi nous le proposons comme une figure emblématique et représentative, une forme de synthèse des idées religieuses d'une certaine façon.

⁶ Nous nommons doctrine chrétienne l'ensemble des principes et des dogmes qui animent le christianisme. En son sein, le caractère surnaturel de la destinée humaine occupe une place importante; c'est lui qui donne à la vie humaine sa portée divine. Et nous empruntons le concept de «destinée surnaturelle» à Roland Vinette, secrétaire au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, qui en fait la «fin suprême et ultime de l'homme et de son éducation». Voir Roland VINETTE, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948, p. 61.

Selon la doctrine chrétienne, l'homme est à la fois un corps et une âme, il se vit tant dans sa dimension temporelle que spirituelle et divine, il se projette, pour emprunter l'expression du cardinal Léger, tant «sur la terre [que] dans les cieux»⁷. C'est cette double portée de l'existence humaine qui forme ce qu'il convient d'appeler l'«homme total»⁸. Il appartient donc à chaque éducateur d'observer cette conception de l'homme afin de la développer pleinement chez l'enfant tout en instaurant en lui le germe d'«un homme qui pense, juge, agit avec constance et esprit de suite, suivant la droite raison éclairée par la lumière surnaturelle des exemples et de la doctrine du Christ»⁹. En ce sens, l'éducateur assiste l'Église dans sa tâche de «guider l'humanité à ses destinées surnaturelles»¹⁰. Nous notons au passage que le

⁷ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 24*, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1811.

⁸ L'appellation change d'une instance à l'autre et même chez une seule personne de discours à discours. Ceci dit, l'idée demeure identique. Ainsi, le cardinal Léger utilise les termes d'«homme complet» et de «chrétien véritable», il parlera du «développement total et harmonieux de la personnalité humaine», alors que la Fédération des collèges classiques utilise celui de «chrétien complet». L'aspect fondamental à retenir est donc l'unité de ses deux composantes permettant l'atteinte d'un «humanisme véritable». Voir Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Sermon prononcé en l'église Notre-Dame au cours d'une messe pontificale célébrée à l'occasion de la béatification du Fondateur des Frères Maristes, le 6 mai 1956», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3886; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 24*, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1813; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution de Son Éminence au banquet du 10 mars 1960, en la salle des loisirs Saint-Jean-Baptiste», *Message de Son Éminence le Cardinal Paul-Émile Léger Archevêque de Montréal*, Montréal, Association des Professeurs catholiques de Montréal, 1960, p. 8; Fédération des collèges classiques, *op.cit.*, p. 58.

⁹ Fédération des collèges classiques, *op.cit.*, p. 58.

¹⁰ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son*

choix de la formule lui-même est révélateur puisqu'il ouvre sur la possibilité d'un soi-disant «homme incomplet» carencé par rapport à l'«homme total».

Ainsi, les propos du cardinal Léger concernant l'éducation semblent habituellement construits selon cette préoccupation. C'est-à-dire qu'on y retrouve d'une part, en guise d'antécédent, la crainte à l'endroit d'une «société qui a exilé Dieu de ses frontières»¹¹ et d'autre part, en guise de conséquent, le rappel des fondements de la doctrine chrétienne. Ces deux éléments s'y accompagnent et s'y soutiennent l'un l'autre dans sa pensée. Et nulle part n'est-il plus éloquent quant à ses intentions que lorsqu'il formule ces idées en ces termes :

Il leur faudra comprendre d'abord qu'il y a une telle chose qu'on appelle l'humanisme chrétien ou, si vous voulez une vision typiquement chrétienne du monde. Cette vision chrétienne du monde est une certaine conception de ce qu'est l'homme, de ce qu'est son origine, de ce qu'est sa destinée, de ce qu'est le sens de ses activités, de ses aspirations, de ses méchancetés, de ses échecs, de ses souffrances, de sa mort, de sa rencontre avec les autres, de ses responsabilités envers les autres hommes, de ses relations avec Dieu, cette source abyssale d'où tout jaillit et pour qui nous sommes faits. Il doit être évident à tous les parents chrétiens et à tous les éducateurs chrétiens que c'est cette vision chrétienne du monde, ce système de valeurs qu'ils doivent transmettre à leurs enfants ou aux enfants chrétiens dont ils sont responsables¹².

Donc, le caractère surnaturel de la destinée humaine occupe une place importante de la vie de l'homme. En fait, il en est le principe premier, s'en voulant à la fois le fondement et l'aboutissement; car en éducation comme partout ailleurs, «Dieu est à l'origine de tout»¹³. Dans un de ses sermons, le cardinal Léger qualifiera

Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 24, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1811.

¹¹ *Ibid.*, p. 1815.

¹² Cardinal Paul-Émile LÉGER, «L'école chrétienne et nos responsabilités (allocution prononcée à l'occasion du congrès annuel de la Fédération provinciale des Principaux d'école du Québec, le 5 avril 1966)», dans *Trente textes du Cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec*, Montréal, Fides, 1978, p. 242.

¹³ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Monseigneur Léger convoque tous les instituteurs (causerie prononcée au Plateau, mercredi soir 20 juin 1951)», *Message de Son Éminence le Cardinal Paul-*

la «pensée divine» de l'enfant comme étant «son identité véritable»; il insistera sur la nécessité de «dégager en lui cette part d'infini qui doit rayonner par [sa] vie».¹⁴

À cet égard, les critiques à l'endroit d'une vie refusant cette dimension de la vie humaine sont révélatrices. En effet, le cardinal Léger, tient pour erronée une pédagogie qui irait dans ce sens, la considérant comme une perversion quant à l'«homme total»¹⁵. Ainsi, « [toute] pédagogie qui se proposerait d'assujettir la personne humaine à une réalité créée, qu'elle quelle soit, mériterait une pareille réprobation, car le but dernier de l'éducation ne peut être de préparer des techniciens destinés à assurer le bien-être économique de l'humanité, ni des membres aveugles subordonnés à la grandeur d'une société»¹⁶. Et l'on sent dans ses discours qu'il voit là plus qu'un égarement momentané dans les sociétés humaines; c'est l'homme jusque dans la grandeur de sa civilisation qui est menacé¹⁷. Cette réalité se décline

Émile Léger Archevêque de Montréal, Montréal, Association des professeurs catholiques de Montréal, 1960, p. 27.

¹⁴ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Sermon prononcé en l'église Notre-Dame au cours d'une messe pontificale célébrée à l'occasion de la béatification du Fondateur des Frères Maristes, le 6 mai 1956», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3798.

¹⁵ Ce qui constitue aussi une préoccupation importante chez Roland Vinette dans son manuel de pédagogie : «La négation de la destinée surnaturelle et éternelle de l'homme constitue une erreur fondamentale commune à plusieurs pédagogies erronées et est la source même de la multiplicité des philosophies de l'homme, de la vie et de l'éducation. En effet, dès que l'on supprime Dieu comme fin dernière de l'homme, de la vie et de l'éducation, il faut bien leur assigner une fin suprême humaine. Or, aucune valeur humaine n'est assez transcendante, pour amener tous les esprits à la considérer comme but suprême de l'homme, de la vie et de l'éducation. Il s'ensuit une mosaïque de doctrines où toutes les valeurs humaines sont tour à tour divinisées, tellement on sent le besoin de donner un caractère supra-humain à ce qui doit être la fin suprême de la vie». Voir Roland VINETTE, *op.cit.*, p. 31.

¹⁶ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 24*, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1813-1814.

¹⁷ À plusieurs occasions, il témoignera de l'ampleur que prend la crise à ses yeux. Ainsi, la mise en garde est particulièrement éloquente dans cette allocution : «Notre génération assiste à une

pour lui en plusieurs points qui sont autant de fronts de combat à mener : ce sera tantôt l'individualisme, tantôt le matérialisme, ou encore l'athéisme, le naturalisme et aussi le communisme et le socialisme. Chaque fois, c'est une perspective différente sur la même déchéance par rapport à l'appauvrissement, voire l'avilissement que constitue la perte du caractère surnaturel de la destinée humaine qui est mise de l'avant¹⁸.

véritable révolution du mode de vie humaine et peut-être bien à une révolution de l'homme. À une culture de type intellectuel, vient se juxtaposer une culture de type technique plus largement accessible. Il s'agit de savoir si cette promotion de la technique se traduira en termes de civilisation? Verrons-nous, demain, l'apparition d'un humanisme où la culture basée sur le livre ne se reconnaîtrait point? Questions angoissantes, car si la technique évacue l'esprit, la civilisation serait en péril!» Voir Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée à l'occasion de l'inauguration officielle du Centre d'Apprentissage des Métiers de la Construction de Montréal, le 19 septembre 1955», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 27*, Montréal, Arbour et Dupont, 1957, p. 3435. Nous pouvons affirmer la même chose de ce sermon : «Nul individu sérieux ne saurait ignorer dans sa vie pratique, le tragique de l'époque que nous traversons. L'enjeu de notre activité n'est rien moins que la civilisation elle-même. Faut-il accepter de voir sombrer dans le chaos de l'erreur et du matérialisme, les valeurs accumulées depuis des siècles? Peut-on entrevoir sans angoisse, la déchéance des peuples, l'écroulement de l'édifice de la culture humaine, conséquences néfastes de l'incurie de trop d'honnêtes gens autant que de l'ambition de certains individus qui sacrifient tout à leur profit? L'on devrait alors se résigner à voir l'humanité acculée à une reprise initiale des moyens qui, seuls, peuvent la sauver», Voir Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Sermon prononcé en l'église Notre-Dame au cours d'une messe pontificale célébrée à l'occasion de la béatification du Fondateur des Frères Maristes», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3798. En ce sens, il est rejoint par ailleurs par le rapport Parent qui donne aussi une perspective de civilisation au contexte nouveau quand les commissaires expriment que « [pour] que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation.» Voir Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : les structures supérieures du système scolaire*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1963, p. 57.

¹⁸ Plusieurs de ses discours abordent un aspect ou l'autre. Voir entre autres Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée à Cornwall, à la séance d'ouverture de la 32^e Session des Semaines Sociales du Canada (section française), le 22 septembre 1955», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de*

Pourtant, malgré la rigidité de sa position, le cardinal Léger finira tout de même par s'incliner face à certains points, notamment en ce qui a trait à l'émergence de la science et au relativisme qui la caractérise. Seulement, il le fera toujours dans la mesure où l'intégration à la doctrine chrétienne demeure possible sans qu'il faille remettre en question son fondement divin. En effet, la science et la foi deviennent deux visages sinon complémentaires, du moins non contradictoires. Ainsi, dans l'origine animale de l'homme prêchée par la science, le cardinal Léger y voit le «plan de Dieu qui s' [illumine] d'une lumière nouvelle»¹⁹. Pareillement, il en appelle ailleurs à une intégration des découvertes de la science et de la technique dans la perspective du plan divin de la création²⁰. Ce qui l'amène donc, comme nous l'évoquions, à parallèlement s'ouvrir sur un certain relativisme, à mentionner

Montréal, Tome 27, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 3454; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée à l'occasion de l'inauguration officielle du Centre d'Apprentissage des Métiers de la Construction de Montréal, le 19 septembre 1955», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 27*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p.3434; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée au Palais du Commerce lors de l'exposition du 'Salon National de l'Agriculture', le 19 février 1956» dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3747; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Sermon prononcé au Sanctuaire de Notre-Dame-du-Cap, à l'occasion du Congrès de la Fédération Saint-Jean-Baptiste, le 15 juillet 1956» dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3973-3979; Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée à l'Université de Montréal, à l'occasion de la remise des certificats aux Éducateurs spécialisés ayant suivi les cours du Centre d'Orientation, le 15 octobre 1956», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 4091.

¹⁹ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Les origines de l'homme (Conférence prononcée à l'occasion du 60^e anniversaire de la Société Médicale de Montréal, le 25 janvier 1961)», dans *Trente textes du Cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec*, Montréal, Fides, 1978, p. 27.

²⁰ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Réflexions pastorales sur l'enseignement (Appendice) Allocution prononcée au Séminaire de Saint-Jean-de-Québec le 17 juin 1961 à l'occasion du cinquantenaire du Séminaire», dans Richard BROSSEAU, s.s., *Réflexions chrétiennes sur l'éducation*, Ottawa, Fides, 1964, p. 165.

l'exigence «que la foi chrétienne soit sans cesse confrontée, sans cesse en dialogue, en échange, pour saisir partout où c'est nécessaire le sens chrétien des choses, pour que la foi éclaire les démarches de la raison quand c'est possible, pour que la raison s'explique devant la foi, et pour que la foi s'explique devant la raison»²¹. Il nous semble qu'il y ait, par ce genre de propos, un étirement de la doctrine chrétienne, comme une tentative de préserver la vision chrétienne du monde dans un contexte nouveau lui étant *a priori* néfaste.

Nous constatons donc que partout où ces enjeux sont évoqués, ce sont des manifestations d'une confrontation entre des conceptions différentes de l'homme qui prennent place. Ainsi, durant les débats sur l'éducation prenant place dans le contexte du *bill 60*, c'est tout cela qui sera inclus et mis de l'avant lorsque les autorités religieuses traiteront de la confessionnalité des institutions éducatives; c'est toute cette perspective qui est privilégiée par elles et qui importe de façon déterminante. En ce sens, la préoccupation première semble être, au-delà de celles concernant l'institution de l'Église, au-delà aussi des réflexions sur l'organisation du système d'éducation, l'homme lui-même, l'humanité dans sa plénitude. En effet, comme nous le verrons au chapitre suivant, la place et le rôle que l'Église se donne en tant qu'institution viennent soutenir et appuyer cette préoccupation. La lutte pour sa préservation ne concerne pas uniquement le pouvoir de direction qu'elle désire maintenir; ce n'est pas le pouvoir en soi qui importe, c'est ce qu'il permet : la concrétisation de «l'homme total». Bref, comme nous le mentionnions précédemment, la conception de l'homme étant au fondement de ces autres préoccupations, le reste en découle et s'y conforme : c'est là le tout premier champ de bataille, dont l'issue est influente dans la détermination de la suite des choses.

²¹ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «L'école chrétienne et nos responsabilités (allocution prononcée à l'occasion du congrès annuel de la Fédération provinciale des Principaux d'école du Québec, le 5 avril 1966)», dans *Trente textes du cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec*, Montréal, Fides, 1978, p. 243-244.

1.2. *Responsables politiques*

Sur le caractère surnaturel de la destinée humaine à proprement parler, les responsables politiques sont plutôt silencieux. Nous supposons, quant à cette absence d'évocation de leur part, deux avenues conjointes possibles. D'une part, la fonction des députés élus siégeant à l'Assemblée législative, que ce soit au sein du gouvernement ou chez l'opposition, ne se porte pas à de telles considérations. D'autre part et par voie de conséquence, leurs préoccupations et donc leurs discours ne vont pas spontanément en ce sens. Néanmoins, qu'il n'en soit fait aucune mention, pas même une seule, en démontre tout de même l'importance – ou la négligence – relative. Après tout, les autorités religieuses, elles, ne se gênent pas pour offrir des réflexions sur des sujets se rapprochant plutôt des prérogatives de l'État. Ceci dit, nous pouvons tout de même interpréter certaines idées tenues dans leurs discours à cet égard si l'on se penche sur les questions concernant la confessionnalité des institutions d'enseignement. En effet, nous retrouvons le caractère surnaturel de l'homme de façon implicite dans les propos tenus quant à la confessionnalité puisque celle-ci nécessite un endossement de la doctrine chrétienne. C'est donc plutôt sur ce terrain que glissent les débats chez les responsables politiques, et c'est à partir du traitement lui étant réservé que nous pouvons interpréter de manière plausible leur conception du caractère surnaturel de l'homme.

Tout d'abord, malgré la certitude du maintien de la confessionnalité quant à laquelle tous les responsables politiques s'entendent, elle apparaît comme un enjeu à relever. Si elle semble aller de soi, elle pose néanmoins problème dans la façon dont elle doit s'intégrer à la structure scolaire. Dans tous les cas, ce n'est ni le caractère surnaturel de la destinée humaine ni l'idée de l'«homme total» qui est mis de l'avant pour motiver les propos.

D'une part, même si nous pouvons supposer qu'à cause de la prépondérance que l'Union nationale accorde aux autorités religieuses sur les questions liées à l'éducation, les vues générales des membres du parti iraient dans le sens de celles proposées par l'Épiscopat que nous avons précédemment évoquées, il n'en demeure pas moins que chez l'ensemble des responsables politiques, le caractère surnaturel de la destinée humaine répond d'une disposition particulière de l'individu et ne renvoie pas à un horizon universel dans lequel l'homme se vit et se comprend. C'est-à-dire que ce n'est pas parce que l'homme connaît *en vérité* un fondement divin que la confessionnalité doit être maintenue, c'est plutôt parce qu'une majorité de citoyens le désire et que l'État, de par sa fonction doit répondre à cette demande d'une façon ou d'une autre. En ce sens, il est tout aussi important qu'il y ait des établissements d'enseignement desquels la confessionnalité soit exclue, puisque d'autres citoyens la refusent.

D'autre part, quant à ce qui est compris dans la notion de confessionnalité, l'unioniste Albert Gervais, en fera une «constante historique»²² et stipulera que « [la] lutte [que ceux-là des nôtres, clergé et laïcat, qui ont pu assurer la survivance de l'école catholique à travers une trame politico-juridique aussi serrée qu'astucieuse] ont mené pour la survie de la confessionnalité scolaire, c'est la lutte même de notre survivance ethnique»²³. Et le rapport Parent, sur lequel le Parti libéral s'appuie en bloc pour favoriser ses propositions quant à l'éducation, voit en la confessionnalité tout au plus une façon de s'assurer «la préservation ou le développement des valeurs spirituelles et morales propres aux deux groupes religieux»²⁴. Dans les deux cas, c'est bien peu si l'on compare à la profondeur que

²² Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 246-247.

²³ *Ibid.*, p. 246-247.

²⁴ Mgr Alphonse PARENT et al., *op.cit.*, p. 128.

prend le caractère surnaturel des destinées humaines dans les propos des autorités religieuses –car c’est bien là ce qui, pour elles, motive la confessionnalité.

Nous ne pouvons, en ce sens, maintenir que les propos de J. Lesage, par exemple, quant à la primordialité de la confessionnalité dans l’éducation²⁵ équivalent à une reconnaissance *sine qua non* du fondement divin de l’homme. C’est-à-dire que ce n’est pas là ce qui légitime dans ses propos la confessionnalité des institutions d’enseignement. Nous nous gardons cependant de minoriser son importance quant aux enjeux éducatifs : la confessionnalité constituait un enjeu fondamental, tant pour l’Union nationale que pour les autorités religieuses; et le Parti libéral s’est toujours abstenu de brimer cette caractéristique du système scolaire²⁶.

²⁵ Jean LESAGE, *op.cit.*, p. 35.

²⁶ Nous constatons ainsi que tout le long des débats à l’Assemblée législative, c’est un élément majeur longuement discuté, et nullement négligé. Déjà en 1960, comme il le rapporte dans son ouvrage précité, Jean Lesage en faisait un élément primordial. Ainsi, si tous sont d’accord sur le maintien de la confessionnalité, c’est concernant son organisation qu’il y a divergence. Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l’Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Voll., no.8 à 17*, 23 janvier au 5 février 1964, p. 233 à 687 et voir Jean LESAGE, *op.cit.*, p. 24. L’Épiscopat lui-même en faisait d’ailleurs son principal cheval de bataille, considérant que si la confessionnalité était maintenue, le reste s’ensuivrait. Il est difficile de mesurer à quel point les évêques avaient conscience de la fausse garantie que cela représentait à long terme quant à la doctrine chrétienne. Il y a tout de même Mgr Martin, qui, selon le procès-verbal d’une réunion spéciale tenue par la Hiérarchie le 20 mars 1961, se méfie de toute forme d’ingérence de l’État à l’endroit de l’éducation, stipulant que tôt ou tard, celui-ci devra reconnaître la neutralité des établissements d’enseignement, étant lui-même neutre dans son fondement. L’État ne saurait ainsi véritablement assurer la pérennité de la confessionnalité du système scolaire; qu’en serait-il alors de la doctrine chrétienne, qu’en serait-il du caractère surnaturel de la destinée humaine? Voir Archives de l’Assemblée épiscopale catholique du Québec, Assemblée épiscopale catholique du Québec, *Procès-verbal de l’Assemblée épiscopale catholique du Québec*, 20 mars 1961, p. 4. Sur le rôle qu’a joué Vatican II à cet égard, voir Lucia FERRETTI, *Brève histoire de l’Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, 203 p; et Jean HAMELIN et Nive VOISINE (dir.), *Histoire du catholicisme québécois. Le XX^e siècle, Tome 2, De 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal Express, 1984, 425 p.

C'est en ceci que nous nous distançons des propos tenus par Michael Gauvrea²⁷. C'est-à-dire que nous maintenons que les considérations susmentionnées démontrent, malgré l'apparente entente concernant le maintien de la confessionnalité dans les institutions d'enseignement²⁸, un changement profond et significatif dans la façon d'aborder l'homme. Cette réalité est pourtant masquée chez M. Gauvreau. L'insistance à l'endroit du fait que le catholicisme, loin d'avoir été évacué avec la Révolution tranquille, l'a au contraire investie et en constitue un élément fondamental, est certes pertinente, mais cela ne vaut que pour un aspect particulier du catholicisme, celui du système de valeur. En effet, encore faut-il saisir que le catholicisme n'est pas qu'un ensemble de valeurs puisque ce serait négliger la portée que représente la doctrine chrétienne quant à une conception de l'homme et du monde; ce serait réduire une pensée à prétention universelle à un système de valeurs. Ainsi, si celui-ci perdure, nous observons tout de même qu'il ne se déverse et ne prend plus sens dans la dimension surnaturelle des destinées humaines; selon les idées que l'on retrouve chez le Parti libéral, et même chez l'Union nationale, c'est dans un tout autre contexte qu'il est appelé à être vécu, ce que nous verrons dans les thèmes suivants du chapitre. Il nous semble qu'il y a là une nuance pertinente quant aux «origines catholiques de la Révolution tranquille».

Bref, par la lecture des propos concernant la confessionnalité, nous constatons que chez les responsables politiques le caractère surnaturel de la destinée humaine n'est pas déterminant. Il ne fait en aucun cas figure de vérité devant orienter l'ensemble de l'éducation; les idées orientant la confessionnalité sont toutes autres. Elle prend ainsi une dimension bien moindre par rapport aux propos des autorités

²⁷ Michael GAUVREAU, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, p. 247 à 302.

²⁸ La lettre de l'Épiscopat signée par Mgr Maurice Roy et lue en Assemblée législative par Jean Lesage témoigne de cette entente. Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 241.

religieuses et son maintien n'équivaut nulle part à une défense de la doctrine chrétienne.

2. L'horizon démocratique de la vie humaine

En second lieu, nous désirons explorer un autre thème important partout présent dans les enjeux : l'horizon démocratique de la vie humaine. En effet, particulièrement quant aux préoccupations des responsables politiques, il occupe une place prépondérante, quoique de nature différente selon le parti. Alors que les autorités religieuses mettaient de l'avant le caractère surnaturel de la destinée humaine comme fondement et fin de l'existence, les responsables politiques insistent plutôt sur le contexte démocratique au sein duquel l'homme est appelé à s'inscrire et à évoluer. Ceci dit, les autorités religieuses ne dédaignent pas pour autant les principes de la démocratie. Nous observons que leurs vues sont, somme toute, reprises et défendues par les responsables politiques de l'Union nationale à l'Assemblée législative, faisant face aux positions divergentes de ceux du Parti libéral qui proposent une formule renouvelée de démocratie.

2.1. Responsables politiques

Que ce soit dans les différentes prises de paroles de J. Lesage et de Paul Gérin-Lajoie, dans les réflexions développées par les commissaires du rapport Parent, dans l'orientation privilégiée par le premier rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation, mais aussi dans les propos de Daniel Johnson et de Jean-Jacques Bertrand, nous constatons la récurrence continue de la référence à la démocratie²⁹.

²⁹ Ainsi, selon Guy Rocher, commissaire de la commission Parent, c'est la démocratie qui guida l'ensemble des commissaires. Elle s'est constituée comme le principe directeur de l'organisation

Elle y apparaît comme le fondement nécessaire de l'expérience humaine, à la fois dans sa façon de structurer la vie politique comme dans sa prétention à constituer l'horizon moral de l'activité individuelle et sociale³⁰. C'est donc dans ce schème de pensée particulier que la confessionnalité, pour le Parti libéral, est appelée à se déverser; c'est dans la mesure où elle s'intègre et se plie aux exigences de la démocratie³¹. Il y a donc un renversement quant à la perspective proposée par la

du système d'éducation; elle s'en est voulue à la fois le fondement et l'objectif. Voir Guy ROCHER, «Introduction», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 9-10; et Guy ROCHER, «Guy Rocher», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 70-71. Pareillement, Paul Gérin-Lajoie, dans son ouvrage *Pourquoi le bill 60*, mentionne que « [pour] concevoir, pour appliquer un programme, pour unir harmonieusement toutes nos ressources humaines et matérielles, pour insuffler un nouveau dynamisme et coordonner les efforts, il faut un principe organisateur et directeur, un moteur, un pouvoir. Dans une société politique comme la nôtre, ce pouvoir ne peut exister en dehors de la démocratie.» Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, p. 140. Par ailleurs, il suffit de jeter un coup d'œil aux débats concernant le bill 60 à l'Assemblée législative pour s'apercevoir de la prépondérance de la démocratie dans les discours. Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8 à 17*, 23 janvier au 5 février 1964, p. 233 à 687.

³⁰ P. Gérin-Lajoie en parle aussi comme d'un «état d'esprit» en lequel il faut placer sa confiance. Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *op. cit.*, p. 116. Et le rapport Parent stipule la nécessité d'une «revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun». Voir Mgr Alphonse PARENT et al., *op. cit.*, p. 69.

³¹ Cela rejoint les propos de Nive Voisine, André Beaulieu et Jean Hamelin selon lesquels « [la] société n'est plus maintenant d'essence catholique mais bien d'inspiration chrétienne.» Voir Nive VOISINE, André BEAULIEU et Jean HAMELIN, *Histoire de l'Église catholique au Québec (1608-1970)*, Première annexe au rapport de la Commission d'études sur les laïcs et l'Église, Montréal, Fides, 1971, p. 82. À cet égard, nous pouvons aussi, à titre d'exemple, lire dans le rapport Parent que «la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. [...] La culture intellectuelle, la formation morale et même religieuse ont trop souvent été envisagées de façon individuelle, il faut les élargir aux dimensions sociales.» Voir Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A -Les structures et les niveaux de l'enseignement*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, p. 14.

doctrine chrétienne puisque là où Dieu faisait figure de principe premier, la démocratie le supplante et prétend au titre³².

Ainsi, de la même façon que chez les autorités religieuses nous retrouvons l'importance de former l' «homme total», c'est le «citoyen» qui est ici adressé; il se présente comme le substrat de la démocratie. Ces propos tenus par J. Lesage illustrent bien ce qu'on attend de ce citoyen:

Ce que la province de Québec souhaite de toute son âme, c'est encore beaucoup plus qu'un changement de gouvernement : c'est un changement de vie!

Or, le climat, les mœurs et la vie d'une société ne peuvent être changés sans une transformation profonde dans les attitudes de tous et de chacun. Et cela est surtout vrai d'une société démocratique, puisque chaque citoyen doit y assumer la responsabilité d'un véritable gouvernement. Le sens et l'exercice de cette responsabilité, c'est le civisme³³.

C'est toute une façon de considérer l'homme qui est mise de l'avant, c'est un guide qu'on lui propose pour orienter ses actions, c'est une «renaissance» ira-t-il jusqu'à dire³⁴. Le rapprochement avec l'éducation est aussitôt proposé,

Mais pas de vrai civisme sans éducation. Pour bien remplir ses devoirs de citoyens dans une société fortement évoluée, l'éducation et l'instruction sont devenues plus nécessaires que jamais. Pour bien gagner sa vie dans un monde sans cesse soumis au progrès de la science, de la technique et de l'industrialisation, l'éducation et l'instruction s'avèrent chaque jour plus indispensables que la veille. Jamais nous n'avons eu autant besoin d'éducation, parce que jamais nous n'avons eu autant besoin d'hommes. La première tâche de l'éducation, c'est de faire des hommes.³⁵

³² À cet égard, voir le collaborateur de l'*Action nationale*, Jules-Bernard GINGRAS, «Déifier la démocratie!», *Action nationale*, vol. LIV, no. 9, mai 1965, p. 910 à 919.

³³ Jean LESAGE, *op.cit.*, p. 18.

³⁴ *Ibid.*, p. 28.

³⁵ *Ibid.*, p. 18. Nous retrouvons la même idée chez P. Gérin-Lajoie selon qui « [l'éducation] est devenue pour le citoyen le premier des besoins et pour l'État le premier des devoirs sociaux. Elle forme la base même d'une politique de bien-être. L'éducation est aussi essentielle à l'homme d'aujourd'hui que l'arme au chasseur, la fourrure à l'esquimau. Le citoyen d'aujourd'hui n'est

Et c'est sous l'égide de la démocratie que l'éducation doit dorénavant se ranger: c'est que sans éducation, nul salut démocratique et sans démocratie, nulle éducation pour tous³⁶. Comme l'éducation chez les autorités religieuses constituait un enjeu fondamental dans la mesure où elle assurait la transmission de la doctrine chrétienne et donc de la conception chrétienne de l'homme, chez les membres du gouvernement Lesage et de son administration, l'éducation devient le levier nécessaire «au renouvellement des mœurs civiques, et [à] la conversion des mentalités»³⁷, à la modification de l'homme pour qu'il se vive pleinement dans sa dimension citoyenne afin de garantir une pleine démocratie :

La première tâche à accomplir, c'est d'éveiller la volonté de participation là où règne l'apathie et de la confirmer là où elle existe. Il s'agit de passer du repliement sur soi à une prise de conscience de sa responsabilité sociale, d'une collaboration discontinue et tiède à une participation constante et active, de la participation active de quelques centaines de citoyens à quelques milliers et de quelques associations à toutes les associations, de maintenir largement ouverts les comités de travail, enfin de passer de la revendication et parfois de la violence à la prise en charge de la responsabilité sociale. Il s'agit pour les citoyens et pour les associations de participer activement à la vie sociale, de se comporter en citoyens à part entière; ce qui suppose que naissent chez tous la conscience libre de leur solidarité fondamentale et la volonté d'accéder à une véritable responsabilité au sein de l'ensemble social qui réclame leur concours. Ce passage, s'il s'opère par la création de structures appropriées favorables à la participation, il se fait tout autant et peut-être davantage par l'éducation des citoyens à l'exercice de leurs responsabilités sociales³⁸.

Ainsi, le citoyen se trouve à être l'incarnation individuelle des idéaux de la démocratie, s'il en est le substrat, il doit aussi en ce sens en être le porte-étendard. Donc, enseigner à l'individu la pleine mesure de son rôle citoyen, c'est assurer la

plus un nomade ou un paysan; celui de demain différera de celui d'aujourd'hui.» Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *op. cit.*, p. 33.

³⁶ *Ibid.*, p. 111.

³⁷ Conseil supérieur de l'Éducation, *La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965*, Québec, p. 74.

³⁸ *Ibid.*, p. 64.

solidarité sociale et donc permettre au corps social dans son entièreté de s'élever jusqu'aux idéaux de la démocratie. C'est dans cette perspective que le Conseil supérieur de l'éducation propose l'instauration de nouvelles valeurs :

La première valeur a trait à l'épanouissement de chaque personne par le partage, étendu à toutes les catégories sociales, des traditions culturelles et morales de la nation : chaque personne aspire à se conduire comme un citoyen à part entière dans tous les secteurs où intervient un pouvoir politique. La seconde valeur a trait à la constitution du corps social lui-même, en voie de réalisation par l'établissement de structures sociétaires renouvelées et mieux structurées. Dans la vie quotidienne, le progrès de la personne est lié au progrès du corps social; inversement, le progrès de la société est lié à la formation et à la culture des personnes qui la composent. Les responsabilités de la participation s'enracinent en dernière analyse dans cet ordre de valeurs³⁹.

Ces intentions sont d'autant plus manifestes que selon ce même document, l'aptitude des citoyens à comprendre et à juger des enjeux sociaux est en retard sur l'évolution réelle des faits. L'éducation de l'homme en tant que citoyen, de prioritaire, devient donc urgente⁴⁰. C'est même avec une certaine insistance que ces désirs sont proposés : c'est un appel incessant au changement qui revient; et derrière l'optimisme du renouveau se trame aussi le rejet inconditionnel de l'état de la société québécoise encore trop empreinte de «duplessisme». Ainsi, il faut comprendre que la conception de l'homme portée jusqu'alors est carencée; elle le rend inapte à agir selon les exigences d'une société démocratique⁴¹. Paradoxalement

³⁹ *Ibid.*, p. 52.

⁴⁰ Comme le dit Paul Gérin-Lajoie quant au bill 60: «On nous reproche parfois d'aller trop vite et de vouloir tout transformer à la fois. Nous reprocherait-on d'aller trop vite pour porter secours à un enfant en train de se noyer?» Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *op.cit.*, p. 31. Sur la rapidité des procédures, Léon Dion avouera par après, en 1998, «que le sentiment d'urgence que j'éprouvais alors quant à la nécessité d'une profonde réforme du système d'éducation en vigueur obstruait mon angle de vision». Voir Léon DION, *La révolution déroutée; 1960-1976*, Montréal, Boréal, 1998, p. 59.

⁴¹ Ce qui explique, entre autres, le dédain porté par Jean Lesage à l'endroit du gouvernement de Duplessis : «Pour ma part, je refuse d'accepter que le duplessisme soit devenu le vrai visage du Québec. Il ne représente que ce qu'il y a de plus laid tout en contribuant à cacher les œuvres durables qui se poursuivent depuis plus de quinze ans en marge et en dépit de l'occupation. Il ne faut pas nous laisser aveugler par cette dictature qui a dominé la scène provinciale; au contraire,

donc, l'«homme total» avancé par les autorités religieuses est ici jugé incomplet; c'est une lutte que nous observons quant à la conception permettant le mieux la plénitude de l'homme.

Enfin, bien que le terme «démocratie» soit quelque peu galvaudé, de façon telle que par moment il soit difficile de savoir à quoi il se rapporte exactement⁴², nous pouvons tout de même généralement rapporter la déclinaison particulière de ce que représente la dimension citoyenne de l'homme quant à sa vie. Nous avons évoqué l'importance de la participation du citoyen à la société, celle-ci constituant le principal déversoir de son activité⁴³. Parallèlement à ceci, il y a aussi la nécessité d'être en mesure de se situer dans un contexte nouveau de progrès de la science et de

pour découvrir le vrai visage de notre province, nous devons regarder les transformations et les progrès qui se sont accomplis sur d'autres plans dans notre société et qui constituent les bases même d'un mouvement de libération.» Voir Jean LESAGE, *op. cit.*, p. 68-69. C'est donc malgré le règne de l'Union Nationale et même contre lui que certains éléments de démocratie ont pu poindre. Nous retrouvons là, par ailleurs, une avenue de l'historiographie contemporaine, proposée par Andrée Dufour. En effet, dans sa volonté de relativiser la période dite de la Grande noirceur, elle retrace certains éléments isolés de démocratie porteurs de lumière qui finiront par éclairer l'ensemble de la société lors de la Révolution tranquille. En ce sens, un peu comme J. Lesage à l'époque, c'est selon une conception «démocratique» non seulement de l'homme mais de l'éducation aussi qu'elle se prononce. Voir Andrée DUFOUR, «Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements», *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2 (hiver 2004) p. 16 à 23; *Idem.*, *Histoire de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1997, 123 p.

⁴² À cet égard, Léon Dion nous rapporte la préoccupation centrale de P. Gérin-Lajoie quant à la démocratie dans ses discours lors de sa tournée pour la promotion du bill 60. Il a, entre autres, traité d'«apprentissage de la démocratie», de «démocratie appliquée», de «démocratie organique» et des «voies nouvelles de la démocratie»; il a parlé de sa «conviction que la politique de grandeur s'inspirera de la démocratie». Si effectivement il y a là une démonstration de la part importante qu'occupe la démocratie chez lui, il nous semble qu'il y ait là aussi la présentation d'un concept aux visages multiples dont il est parfois difficile de saisir les diverses manifestations. C'est peut-être parce que, pour le dire avec L.Dion reprenant P. Gérin-Lajoie, «la démocratie n'est pas divisible». Ainsi, elle s'applique de façon totale; en ce sens, elle s'imisce partout et s'offre sous de multiples formes distinctes mais similaires dans leur portée idéologique. Voir Léon DION, «Préface» dans Paul GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, p. 10.

⁴³ Le rapport Parent en fait par ailleurs la principale avenue de la démocratie lorsqu'il stipule sur «les véritables exigences de la démocratie : que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse y participer activement.» Voir Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : les structures supérieures du système scolaire*, p. 69.

la technique, d'industrialisation, d'urbanisation et de socialisation, bref, de civilisation nouvelle. Cet appel à l'adaptation de l'homme à cette réalité fait partie intégrante des défis posés par les exigences de la démocratie; c'est par elle et en elle que le progrès de l'homme dans cette civilisation émergente est rendu possible. Le citoyen est donc appelé à «gagner sa vie»⁴⁴ dans un tel contexte, et c'est par là aussi que l'éducation devient un élément nécessaire. C'est que

[toutes] ces aspirations ont en commun de converger vers un point central : l'école et l'éducation. Ce désir de promotion humaine, cette revendication pour la dignité des travailleurs et le respect de l'homme impliquent chez chacun la volonté d'être plus instruit et mieux cultivé. Le développement de la société, accompli sous la pression du progrès scientifique et technique, vient soutenir et comme renforcer l'aspiration des volontés individuelles. Les emplois du monde technique sont hautement spécialisés et ils exigent une longue formation professionnelle et une scolarité prolongée. Les deux mouvements conjuguent leurs effets pour situer l'école au centre de la société et faire de l'éducation la clé de l'épanouissement de la personne et du progrès social⁴⁵.

Ce qui démontre bien, encore une fois, la proximité entre une certaine conception de l'homme et l'éducation qui en permet l'avènement et la pérennité.

Finalement, disons, pour aborder brièvement l'Union nationale, que les propos tenus lors des débats à l'Assemblée législative nous portent à penser que le parti se

⁴⁴ L'expression est, entre autres, utilisée à la fois par Jean Lesage et par les commissaires du rapport Parent. Voir Jean LESAGE, *op. cit.*, p. 32; et Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : les structures supérieures du système scolaire*, 1963, p. 76.

⁴⁵ Conseil supérieur de l'Éducation, *op. cit.*, p. 42. C'est aussi ce genre de propos que nous retrouvons au sein du rapport Parent qui mentionne que « [pour] comprendre quelque chose au monde dans lequel [les jeunes] vivront, pour y demeurer lucides et autonomes en dépit des pressions, des sollicitations, des courants et des marées qui se feront de plus en plus puissants, pour pouvoir jouer un rôle utile dans un monde de plus en plus évolué et exigeant, tous les citoyens de demain, sans exception, devront avoir une formation intellectuelle plus solide et plus poussée; chacun aura besoin d'une certaine connaissance des formes de l'activité et de la culture humaine qui ne seront pas les siennes tout en étant qualifié et compétent dans le champ d'activité qui lui sera propre.» Voir Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A - Les structures et les niveaux de l'enseignement*, 1964, p. 126.

trouve à jouer sur deux plans. C'est-à-dire que, d'une part, ses responsables politiques constatent à l'instar de ceux du Parti libéral l'importance capitale que doit revêtir la dimension citoyenne de l'homme dans ce nouveau contexte; ils se revendiquent tout autant de la démocratie pour soutenir leur argumentation. La citoyenneté est appelée à prendre une place plus considérable qu'elle n'occupait précédemment. D'autre part, leur appui à l'endroit des vues des autorités religieuses les situe en conformité avec la doctrine chrétienne et la conception de l'homme qu'elle porte. Ainsi, nous pourrions admettre chez eux un désir manifeste d'investir l'homme plus pleinement de sa citoyenneté tout en gardant néanmoins l'ordre divin de la vie humaine comme horizon premier de sa destinée. Bref, les responsables politiques de l'Union nationale, s'ils soutiennent l'importance du citoyen, ils ne s'accordent pas avec ceux du Parti libéral sur la façon dont doit se déverser leur activité dans la société et sur le lien qui l'unit à l'État car les deux partis sont divergents dans leur entendement des implications de la démocratie⁴⁶; nous relaterons ceci dans le chapitre suivant.

2.2. *Autorités religieuses*

Par ailleurs, ce n'est pas parce que l'homme connaît une destinée surnaturelle que les autorités religieuses tournent le dos à son action citoyenne. Seulement, cette partie de sa personne est investie différemment, et ne se déverse pas dans un horizon démocratique idéal tel que nous venons de le décrire. Déjà, soulignons que le citoyen, dans leur perspective, est caractérisé; c'est-à-dire qu'il n'est pas seulement

⁴⁶ Ce qui vient rejoindre les propos de Léon Dion selon lesquels « [il] est remarquable qu'aucun adversaire du bill 60 ne s'est directement inscrit en faux contre le principe de démocratisation de l'enseignement. Au contraire, c'est souvent au nom des principes démocratiques qu'ils formulèrent leur opposition. » Voir Léon DION, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions HMH, 1967, p. 47.

un citoyen, il est un «citoyen catholique»⁴⁷, ce qui le qualifie différemment et le soumet, comme nous le savons, à un tout autre ordre.

Les autorités religieuses reconnaissent la place du citoyen, et à cet égard, acceptent que l'État, dont la charge est le bien commun, intervienne quant à son éducation; ils reconnaissent même la place accrue qu'il faut accorder à la prépondérance de l'État en la matière par souci de conformité aux exigences de la démocratie⁴⁸. Ceci dit, l'Église joue néanmoins encore une fonction se voulant primordiale. Ainsi, comme le souligne le cardinal Léger, « [le] but de l'éducation chrétienne dans le monde d'aujourd'hui, c'est donc de former des hommes qui soient à même de s'engager dans tous les domaines de la vie publique et privée»⁴⁹. Qui plus est, « [le] développement total et harmonieux de la personnalité humaine est le but de toute éducation digne de ce nom. De tels hommes seront toujours soucieux de servir leur patrie, de rendre service à leurs frères et de rester fidèles à leur foi»⁵⁰. En ce sens, le rôle accru accordé à la dimension citoyenne de l'homme

⁴⁷ Voir Comité catholique de l'Instruction publique, *Mémoire du Comité catholique de l'Instruction publique remis à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1962, p. 347.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 348. La Fédération des collèges classiques y va aussi dans ce sens lorsqu'elle mentionne que « [dans] l'état actuel de notre civilisation, l'ensemble des institutions d'enseignement a pris le caractère d'un service public. La société civile doit exiger, maintenant, que chaque citoyen y ait acquis le minimum de connaissances nécessaires pour subvenir par son initiative personnelle à ses propres besoins, sans tomber à la charge de la collectivité. L'État moderne est caractérisé par une socialisation marquée de la vie des citoyens. Le développement des moyens de communication a multiplié les contacts humains et provoqué la formation de nombreux groupements d'ampleur variée, souvent unis en fédération de divers types. Dans ces nouvelles unités sociales, la personne humaine trouve un moyen nouveau de s'exprimer et de s'épanouir, d'exercer des activités dans les domaines qui sont à sa portée. L'État démocratique coordonne toutes ces initiatives, les favorise également, en conformité avec la justice distributive, et respecte les droits naturels, antérieurs aux structures juridiques.» Voir Fédération des collèges classiques, *op. cit.*, p. 53-54.

⁴⁹ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 24*, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1812.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 1813-1814.

s'avère nécessaire compte tenu des circonstances. Or, ce que veut rappeler le cardinal Léger est que si elle veut être à la hauteur des exigences d'une citoyenneté harmonieusement vécue, elle doit toujours s'inspirer de la doctrine chrétienne⁵¹. Sinon, c'est à une crise du civisme que les sociétés humaines se buteront. Et c'est effectivement ce qui est dénoncé chez certains propos du cardinal Léger lorsqu'il témoigne de la situation mondiale à cet égard⁵².

Bref, de la même façon dont les déviances précédemment évoquées (l'individualisme, le matérialisme, l'athéisme, le naturalisme, le communisme, le socialisme, etc.) mettaient la destinée surnaturelle de l'homme en péril, elle sape dans ce cas l'inspiration divine de la citoyenneté qui le préserverait des déchéances contemporaines. Ainsi, malgré la difficile réconciliation entre le nouveau contexte de civilisation et la doctrine chrétienne, c'est encore au sein de celle-ci que le salut se retrouve :

Le chrétien est donc appelé à remplir une mission sublime dans notre monde : il doit travailler à donner à la forme technique du progrès actuel la mission de véhicule du message chrétien. La figure de ce monde passe et le chrétien le sait. [...] L'Église rappelle aux hommes de cette génération, comme elle l'a appelé

⁵¹ Il dira, à cet égard, qu' « [il] devient donc essentiel que les hommes à qui est confié un pouvoir possède la claire intelligence des fins assignées par Dieu à toute société humaine, jointe au sentiment profond des sublimes devoirs de l'œuvre sociale. Ces qualités éminentes sont liées à la conviction que la dignité de l'homme est la dignité de l'image de Dieu, que la dignité de l'État est la dignité de la communauté morale voulue par Dieu, que la dignité de l'autorité politique est la dignité de la participation à l'autorité de Dieu. » Voir Cardinal Paul-Émile LÉGER, « Allocution prononcée à l'auditorium de l'Hôtel-Dieu, à l'occasion de l'anniversaire des grandes Encycliques Sociales de l'Église, le 12 mai 1955 », dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 26*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 3125.

⁵² Ainsi, « [dans] bien des pays, à l'heure actuelle, plusieurs élèvent la voix pour dénoncer une crise de pouvoir et une crise de civisme. Le désarroi de la société, dit-on, est la résultante d'une baisse notable du sens social; [...]. Le désintéressement des affaires publiques, l'abstention électorale, la critique stérile de l'autorité, la défense égoïste des privilèges individuels ou collectifs au mépris de l'intérêt général, sont, dans bien des contrées, des faits notoires qui exigent un redressement urgent. » *Ibid.*, p. 3127.

aux hommes de tous les temps, que la recherche du bien commun doit toujours être faite de façon à rendre plus facile la promotion de l'homme⁵³.

En fin de compte, l'action citoyenne de l'homme se présente donc chez les autorités religieuses comme une étape vers l'accomplissement de sa destinée surnaturelle; alors que chez le Parti libéral ce sont plutôt les valeurs chrétiennes qui sont placées au service d'une citoyenneté sagement vécue. Et si le citoyen se déploie certes dans un contexte démocratique, celui-ci n'est jamais la finalité, il ne représente au final que le passage temporel à une vie divine supérieure.

3. La perspective nationale

En dernier lieu, nous abordons un autre thème privilégié dans les débats concernant l'éducation, celui de la perspective nationale. Au sein de cette perspective, c'est l'inscription dans l'histoire que nous saisissons, c'est l'interprétation de l'héritage et l'intention d'avenir quant à elle que nous mettons de l'avant. Si nous rattachons cela à la nation, c'est que les propos à cet égard sont tenus en son nom; c'est elle qui est adressée par les changements, c'est elle qui doit s'investir de son plein potentiel. Ainsi, l'ensemble des agents de pouvoir se réfère à une perspective nationale, mais à des degrés divers et en la pensant de façon différente.

⁵³ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Allocution prononcée à l'occasion de l'inauguration officielle du Centre d'Apprentissage des Métiers de la Construction de Montréal, le 19 septembre 1955», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 27*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 3437.

3.1. Responsables politiques

3.1.1. Union nationale

La façon de considérer le contexte historique dans lequel l'homme se conçoit et se vit occupe aussi une place dans les discours qui est révélatrice quant à une certaine conception de l'homme. Ainsi, il y a, chez l'Union nationale, la référence à une histoire nationale particulière allant dans le sens de la survivance de la nation canadienne-française⁵⁴.

Dans le premier discours du parti concernant le bill 60 à l'Assemblée législative, A. Gervais souligne l'importance d'inclure cet aspect dans la réflexion sur l'éducation. Que ces propos soient tenus en tête de discussion démontre que c'est dans ce ton que le sujet sera abordé, que c'est selon ces préoccupations que la problématique se présente aux membres de l'Union nationale. Ainsi, selon ses dires, nous ne pouvons nous pencher sur le système scolaire sans au préalable reconnaître le statut de minorité ethnique de la nation canadienne-française; c'est que cette

⁵⁴ Il nous faut ici faire une précision quant à l'utilisation des termes «Canadien français» et «Québécois». En effet, dans la mesure où les deux appellations sont empruntées indistinctement à la fois par les membres de l'UN et par ceux du PLQ dans l'époque nous concernant, il nous est difficile de ne se servir que d'un seul des deux termes. Le plus souvent possible, nous tenterons d'être fidèles aux termes mobilisés par l'un ou l'autre des responsables politiques dans des propos donnés. Par ailleurs, l'ambivalence entre les deux n'est-elle pas une illustration de plus du changement qu'il y a quant à la conception de l'homme; les titres voulant lui être donnés renvoyant à des conceptions différentes? Il nous semble que l'incertitude à cet égard ne fait que témoigner d'une transition de l'une à l'autre. Comme le rappelle Jacques Beauchemin, «le fait de se désigner comme Canadien français ou comme Québécois ne porte pas les mêmes représentations du territoire, du groupe et de son historicité.» Jacques BEAUCHEMIN, «Entre le rejet du passé et les promesses de l'avenir», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 158; il ajoute plus loin que «[le] Québécois s'érigera alors contre le Canadien français dans lequel il ne se reconnaîtra plus.» *Ibid.*, p. 172. Ce qu'affirmera aussi Lucia Ferretti, stipulant que « [la] réforme de l'éducation est non seulement un thème majeur de la révolution tranquille, elle en est l'un des symboles les plus éclatants. S'y retrouvent une grande partie des enjeux de la période : l'affirmation d'une culture québécoise en rupture avec la culture canadienne-française catholique [...]» Voir Lucia FERRETTI, «La révolution tranquille», dans *L'Action nationale*, vol. 99, no. 10, décembre 1999, p. 69.

situation rend l'éducation d'autant plus importante qu'elle en constitue un fondement essentiel à sa pérennité⁵⁵. C'est cette particularité qui est à l'origine de la crainte formulée à l'endroit d'une «anglicisation» et d'une «étatisation», l'une et l'autre étant liées dans cette perspective⁵⁶. C'est aussi, par ailleurs, ce qui le fait louer les vertus de la confessionnalité à cet égard. En effet, il rappelle que « [la] lutte [...] menée pour la survie de la confessionnalité scolaire, c'est la lutte même de notre survivance ethnique »⁵⁷.

C'est dans cette perspective que les critiques faites par l'Union nationale, à la suite de la mise en place progressive des propositions du rapport Parent promise par le bill 60, sont émises. Ainsi, en 1966, une publicité durant la campagne électorale dénonce les dérives du projet du gouvernement Lesage quant à l'éducation. On y dévoile que

[les] Québécois sont des hommes, on veut en faire des robots. C'est inhumain. L'éducation des Québécois est devenue sous la baguette de monsieur Gérin-Lajoie et du régime libéral un champ d'expérimentation et de ce fait une source d'inquiétude, de malaise pour les parents, les écoliers, les professeurs. Inspiré

⁵⁵ Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 244. Il propose aussi, quant à toute réforme, que celle-ci respecte certaines conditions, entre autres, dans le cas nous concernant, de « [tenir] compte des traditions valables qui incarnent l'opinion ou la mentalité du peuple relativement au secteur à réformer. » Voir *Ibid.*, p. 254.

⁵⁶ À cet égard, Lionel Groulx dit que « [pour] les catholiques, l'État n'est qu'un protecteur du droit familial, sans autre mission que de faciliter aux familles un régime scolaire conforme à leurs croyances, les protestants ne conçoivent d'État que l'État neutre, séparé des églises, ne dispensant donc ses crédits qu'aux écoles neutres ou communes, indistinctement ouvertes à toutes les confessions. Ou encore, si l'on veut, d'un côté, l'État reconnu comme le suprême organe de l'autorité publique, mais aussi comme un ministre de la collectivité, n'ayant de droits que pour accomplir ses devoirs; de l'autre, l'État élevé à une sorte de transcendance politique et sociale, érigeant l'enseignement en service officiel, absorbant les droits de la famille. Pour compléter cette idéologie, ajoutons qu'au Canada, la persécution contre l'école catholique, s'allie presque toujours à la persécution contre l'école française, à la stâtolatrie se vient joindre la conception abusive de l'État national, autrement dit de l'État identifié avec une nationalité en l'espèce la nationalité anglo-canadienne, laquelle prétend imposer de force ici le régime de ses écoles unilingues pour se forger des instruments d'assimilation. » Voir Lionel GROULX, *L'enseignement français au Canada. Les écoles des minorités*, Montréal, Leméac, 1979 (1^{ère} édition en 1935), p. 29-30.

⁵⁷ Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 247.

par une philosophie académique étrangère à la nôtre, flanqué de hauts fonctionnaires sectaires et intransigeants qu'il a choisis à son image, lui-même sans expérience pédagogique, monsieur Gérin-Lajoie veut métamorphoser nos écoliers en automates numérotés. Il tente de les forcer en une série de moules d'où sortira un produit empaqueté d'avance, tout étiqueté, prêt à livrer ou à emporter –fin prêt pour l'assimilation américaine ou anglo-saxonne. Dans les écoles-usines du ministère libéral, notre système d'éducation a été transformé en une machine à enseigner. On y engouffre nos enfants en masses anonymes. On n'y forme pas des hommes, on y fabrique des robots, à la chaîne. Des robots pousseurs de boutons. Les porteurs d'eau de l'avenir... L'Union Nationale ne tolérera pas pareille destruction de l'identité québécoise. L'Union Nationale rendra le système d'éducation du Québec conforme à la nature de l'homme québécois, à la volonté du peuple et des parents, aux véritables droits des enfants. Québec d'abord!⁵⁸

Nous y retrouvons une critique concernant l'uniformisation des hommes⁵⁹; un danger qui s'ouvre sur un autre : celui d'une détérioration de l'identité canadienne-française, celui de l'assimilation. Dans le même contexte, le programme électoral du parti dévoile certaines considérations à cet égard. Il rappelle qu'« il est notoire que la philosophie académique de l'actuel ministre de l'Éducation s'inspire plutôt des normes d'orientation et de spécialisation en vigueur aux États-Unis, et tend à former des citoyens à l'américaine qui seront bientôt murs pour l'assimilation »⁶⁰. Il y est

⁵⁸ Publicité tirée du journal «Le Soleil» le 31 mai 1966, dans Réjean PELLETIER, *Partis politiques et société québécoise. De Duplessis à Bourassa. De 1944 à 1970*, Montréal, Québec/Amérique, 1989, p. 197.

⁵⁹ Les mêmes propos sont repris par l'économiste Gilles Paquet en 2011 lorsqu'il stipule que « [le] monopole public de l'éducation est naturellement amené à imposer l'uniformité (au nom d'un égalitarisme abusif), et donc à rendre impossible la variété requise, au nom d'une certaine programmation citoyenne ». Voir Gilles PAQUET, « Révolution tranquille et gouvernance : trois chantiers –éducation, santé et culture », dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 57.

⁶⁰ Union nationale, «1966; Programme de l'Union nationale : Objectifs 1966 de l'Union Nationale, un programme d'action pour une jeune nation, Québec d'abord», dans Jean-Louis ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 405 à 425. Le témoignage de Lionel Groulx dans un compte rendu du rapport Parent, va dans le même sens tout en approfondissant la perspective. Il établit que « [le] rapprochement de ces deux textes permet de saisir les tendances pragmatistes du système d'enseignement du Rapport et d'en soupçonner les origines. Au surplus, tant des nouveaux docteurs de la nouvelle et vague philosophie scolaire avouaient leur dessein de faire du jeune Canadien français un nord-américain. D'un mot : à mesure que le gouvernement du Québec

même question de l'incertitude du ministère quant à ses intentions concernant la confessionnalité des établissements scolaires. Donc, là où le Parti libéral scande haut et fort les vertus de la dimension citoyenne de l'homme au sein du renouveau démocratique, l'Union nationale impose certaines balises selon lesquelles le citoyen entreprend ses activités; elle dénonce le fait que sous couvert d'une citoyenneté pleinement vécue, les libéraux introduisent des éléments venant saper le Canadien français à son fondement même.

Ainsi, dans une telle façon d'aborder l'éducation, nous retrouvons la dimension historique de l'homme, celle qui, dans ce cas-ci, l'ancre dans une tradition, dans un héritage et dans un contexte national particulier. En ce sens, l'homme peut bien être «total» ou «citoyen», mais il est aussi «canadien-français», d'héritage français et de foi catholique. L'éducation d'une nation ne s'adresse donc

se nationalise, il a trop paru que son système d'enseignement se dénationalise. À coup sûr la mise en ration des vieilles humanités et la destruction de l'ancien système d'enseignement pouvaient éveiller les mêmes inquiétudes. Je repose alors une autre question : dans nos milieux officiels de l'enseignement, a-t-on bien aperçu, en cette perspective, le grave aspect que pouvait prendre l'École nouvelle? Jusqu'ici les vieilles civilisations méditerranéennes étaient restées l'axe vivant de la culture et de l'esprit canadien-français. Soudain l'on invitait les Québécois à changer l'axe de leur culture natale pour l'aligner en somme à la culture anglo-américaine. En d'autres termes on proposait à un peuple un geste exceptionnel en histoire : un retournement d'âme, et la plus grave et la plus profonde des révolutions : celle de l'esprit. Parmi ceux qui réfléchissent, et de ces esprits, il en est plus qu'on ne pense, que ne pouvait signifier cette américanisation voulue ou non de l'enseignement? L'on a déjà nourri et l'on nourrit encore l'illusion de sauver, au Québec, la vieille langue française, en dépit de l'économie anglo-américaine où l'ouvrier gagne sa vie en anglais. L'illusion devient gigantesque, s'il faut, par surcroît, américaniser l'enseignement québécois, à moins que, pour survivre comme nation distincte, la formule par excellence soit devenue de ressembler le plus possible à son grand voisin.» Voir Lionel GROULX, «Rapport Parent- compte rendu», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.20., no.3, décembre 1966, p. 465-466. Sur le lien qu'il y a avec John Dewey, le pragmatisme américain, voir aussi ces divers textes publiés dans *L'Action nationale* : Jean GENEST, «Le Rapport Parent et le bill 60 demandent à être dépassés», *L'Action nationale*, vol. LIII, no. 1, septembre 1963, p. 134; Jean DE LA HIRE, «Le pragmatisme du bill 60», *L'Action nationale*, vol. LIII, no. 8, avril 1964, p. 703 à 705; François-Albert ANGERS, «La deuxième tranche du rapport Parent», *L'Action nationale*, vol. LIV, no. 6, février 1965, p. 543; Jules-Bernard GINGRAS, «L'éducation à l'américaine», *L'Action nationale*, vol. LVI, no. 3, novembre 1966, p. 207 à 209 ; Jules-Bernard GINGRAS, «L'éducation de masse», *L'Action nationale*, vol. LVI, no. 10, juin 1967, p. 995-996.

pas à un homme abstrait⁶¹, elle se donne à un homme historiquement déterminé, c'est-à-dire que « [pour] permettre à l'homme et à la nation de s'épanouir pleinement et librement, l'éducation doit correspondre à l'identité du peuple auquel l'homme appartient. Le Québec n'étant pas une province comme les autres, son système d'éducation doit donc s'inspirer d'une philosophie conforme à la nature profonde des Québécois»⁶². A. Gervais va aussi en ce sens lorsqu'il stipule que

[c'est] le système de l'éducation d'un peuple, M. le Président, qui en grande partie conditionne sa qualité humaine, forge sa mentalité, fixe son idéal, active et stimule son attachement à la patrie, l'initie à une saine hiérarchisation des valeurs, ouvre devant lui l'éventail des professions et métiers, le prépare à l'option qui décidera de sa vie active, lui inculque une juste notion du Beau, du Vrai et du Bien, lui fournit les connaissances de base qui lui permettront, une fois engagé dans l'arène de l'existence, d'affronter, comme le disait Valéry aux étudiants de Sète, d'affronter 'ce qui n'a jamais été'. En un mot, c'est son système d'éducation qui a le plus de chances d'habiliter un peuple à honorer ses devoirs et à user honnêtement de tous ses droits. Et cela vaut pour tous les peuples de la terre⁶³.

3.1.2. Parti libéral

Il n'en va pas tout à fait de même pour les responsables politiques du Parti libéral qui, tout en maintenant une référence à la nation, ne conçoivent pas de la

⁶¹ Nous observons une préoccupation similaire à cet égard chez le collaborateur à *L'Action nationale*, Jean Genest, prêtre (s.j.) qui, commentant le rapport Parent, rapporte la part trop grande accordée à ce que nous nommons la dimension citoyenne de l'homme dans son horizon démocratique. Il y stipule que «le Rapport exhorte les professeurs à développer le sens de la solidarité humaine par esprit démocratique et par esprit citoyen. Autrefois n'importe quelle école pratiquait le sens de l'universalisme et de la solidarité humaine par l'histoire, la géographie, la littérature, la philosophie, les aumônes, les prières et les activités missionnaires. Aujourd'hui tout cela est changé : on le fera par civisme. Voyez bien comment l'éducation chrétienne et l'éducation nationale ont été dégradées en esprit civique.» Voir Jean GENEST, «L'éducation nationale et le rapport Parent», *L'Action nationale*, vol. LV, no. 4, décembre 1965, p. 420.

⁶² Union nationale, *loc. cit.*, p. 410.

⁶³ Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8, 23 janvier 1964, p. 244.*

même façon son héritage historique quant à la conception de l'homme. Ainsi, les propos tenus à l'Assemblée législative par les membres du gouvernement en lien avec le bill 60 ne témoignent pas de références à une histoire nationale particulière comme argument. Ceci dit, les ouvrages de J. Lesage et de P. Gérin-Lajoie ainsi que les programmes électoraux démontrent tout de même une préoccupation à cet égard.

Nous avons déjà vu comment J. Lesage, dès la campagne électorale précédant sa victoire en 1960, construit son idée du Québec en opposition quant au gouvernement de Duplessis. En ce sens, sa première perspective historique se constitue en un refus à l'endroit du passé immédiat; la limite que celui-ci impose, il la pressent et la voit non seulement dans le duplessisme, mais aussi chez l'ensemble des Canadiens français qui demandent à se concevoir d'une autre façon, selon l'horizon démocratique. C'est pour mieux s'en dégager que J. Lesage fait appel au passé; c'est pour d'autant plus marquer son ouverture sur l'avenir⁶⁴. P. Gérin-Lajoie ne s'y prend pas différemment. En effet, dès le début de son ouvrage *Pourquoi le bill 60*, il établit et dénonce les «mythes qui ont faussé les principes directeurs du système d'éducation»⁶⁵; propos qu'il fait suivre immédiatement par une évocation de la «survivance»⁶⁶ qui est appelée à être dépassée⁶⁷. Notons au passage que c'est dans

⁶⁴ Jean LESAGE, *op. cit.*, 123 p.

⁶⁵ Ils se déclinent comme suit : «Le mythe de la survivance : ce qui nous a sauvé une fois nous sauvera toujours et ne doit jamais changer; Le mythe de la reconnaissance : le clergé nous a sauvé malgré nous, nous devons nous en remettre entièrement à lui; La politique nuit à l'éducation : c'était en grande partie la politique qui avait imposé l'éducation : on lui reprochait muettement cette intervention autoritaire; de plus, on imputait à la violence et à l'instabilité politiques de l'époque les malheurs de l'éducation; L'éducation est l'affaire des élites : seules ces élites possédaient une certaine instruction; elles pouvaient, seules, la transmettre; de plus, l'éducation n'était pas encore une nécessité vitale et on ne croyait pas la masse des gens capable de la 'porter'» Voir Paul GÉRIN-LAJOIE, *op. cit.*, p. 21-22.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Propos quant à la survivance qui sont par ailleurs repris dans le programme électoral de 1966 et selon lesquels « [pour] la première fois de notre histoire, nous sentons que la fébrilité de la survivance est en train de faire place à la sereine assurance d'un peuple adulte et confiant, en marche vers l'avenir. [...] Tout en complétant le rattrapage des six dernières années, il nous faut prendre un élan nouveau pour l'étape décisive d'humanisation, de développement économique et

la perspective démocratique que le passé y est jugé, P. Gérin-Lajoie stipulant par exemple que « [les] Canadiens français vont démontrer ce qu'ils sont : un peuple craintif, ou une nation démocrate »⁶⁸. Il y a donc, chez les deux, cette idée de rupture quant à un passé que la nation doit dépasser au nom de la démocratie.

Ceci dit, un élément d'héritage est préservé, celui du fait français; cela, d'une certaine façon, fait aussi rupture puisque traditionnellement, le Canadien français se voulait certes français, mais il se voulait aussi catholique; une association qui ne constitue plus chez eux un élément fondamental dans la constitution nationale de l'homme au Québec. Ce qui confirme, par ailleurs, la place qu'occupe la confessionnalité précédemment évoquée dans la conception de l'homme chez le Parti libéral : elle est écartée de son caractère fondamental dans la constitution du « Québécois » pour ne devenir qu'une valeur, qu'une croyance individuelle et personnelle certes importante, néanmoins accessoire. Ainsi, dans le programme électoral de 1960 du Parti libéral, il est indiqué que « [dans] le contexte québécois, l'élément le plus universel est constitué par le fait français que nous nous devons de développer en profondeur »⁶⁹. Le contexte dans lequel la vie en français est appelée à se déployer se veut différent aussi. En effet, comment conserver son intégrité culturelle en étant replié sur soi, à l'écart des influences américaines et étrangères, alors que « notre retraite est envahie par la civilisation industrielle et ouverte à toutes les pressions du continent et à tous les courants d'idées du monde ? »⁷⁰ C'est un appel à l'optimisme que J. Lesage propose, un appel à « prendre un nouveau départ [...]

de démocratisation de notre société.» Voir Parti libéral, «1966; Le programme du parti libéral du Québec : Québec en marche. Le programme politique du parti libéral du Québec», dans Jean-Louis ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 447.

⁶⁸ Paul GÉRIN-LAJOIE, *op. cit.*, p. 23.

⁶⁹ Parti libéral, «1960; Programme du parti libéral : Le programme politique du Parti libéral du Québec», dans Jean-Louis ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 378-379.

⁷⁰ Jean LESAGE, *op. cit.*, p. 115.

vers un destin plus grand»⁷¹. Ce qui entre en contradiction avec certains propos tenus par les membres de l'Union nationale puisque d'une part, ceux-ci refusent l'intégration à la vie américaine, et d'autre part parce qu'ils considèrent que la nation ne peut se fonder uniquement sur la seule langue française. C'est qu' «une culture, ce n'est pas seulement une langue. C'est une philosophie de la vie. C'est une façon de voir et de penser avant d'être une façon de s'exprimer»⁷². Ainsi,

[notre] langue seule ne suffira pas au relèvement de ce défi; je doute même que la langue constitue à elle seule un motif suffisant de survivance. L'enjeu comporte plus qu'une manière de parler : il y a, dans le fait français chez nous, un mode collectif de penser, de vivre, un passé commun, un enracinement historique, une conception des valeurs, des traditions, une culture qui nous font 'autres' que l'Américain et 'autres' que l'Anglo-Canadien. Et c'est tout ce complexe de civilisation différente que notre système d'éducation doit respecter, défendre et promouvoir⁷³.

Bref, chez le Parti libéral, le contexte national dans lequel le «Québécois» est appelé à vivre se veut à la fois fondamentalement français, mais aussi ancré dans le territoire nord-américain, malgré sa prédominance anglo-saxonne. C'est ainsi en s'affranchissant des torts du passé et en se déployant dans l'avenir selon un esprit démocratique qu'il est appelé à s'investir. Non seulement il n'y a là aucune ouverture sur une menace d'assimilation, mais il en va de plus du salut de la nation.

⁷¹ *Ibid.*, p. 115.

⁷² Daniel JOHNSON, *Égalité ou indépendance*, Éditions de l'homme, Montréal, 1968 (1^{ère} édition en 1965), p. 52. Il en va de même si l'on considère le mémoire de l'Université Laval remis à la Commission Tremblay au sein duquel il est mentionné que « [si] jamais il leur arrive ce malheur de perdre leur âme française, ils cesseront d'être les fils de ceux qui ont ouvert ce pays à la civilisation, même s'ils arrivaient à conserver leur langue et à garder dans leurs veines quelques gouttes de sang français. Il est fort possible de parler français sans être français pour un sou et sans rien posséder de ce qui caractérise le génie français.» Voir Université Laval, *Mémoire soumis par l'Université Laval à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, 1954, p. 4-5.

⁷³ Assemblée législative du Québec, *op. cit.*, p. 244

3.2. *Autorités religieuses*

Chez l'Épiscopat, la référence à la nation à proprement parler ne semble pas constituer une priorité; en tout cas, pas de la même façon que chez l'Union nationale. C'est-à-dire que d'une part, il s'appuie sur la tradition chrétienne. D'autre part, lorsqu'il se place dans une perspective canadienne, c'est pour rappeler ses droits tenant en vertu de la Confédération. Donc, il ne se situe pas tant dans une histoire nationale, se réclamant plutôt d'une théologie et d'une organisation politique et institutionnelle particulière.

Ainsi, d'une part, le cardinal Léger, quant à la tradition chrétienne, la retrace jusque dans l'Antiquité, faisant initier la lumière divine de l'Église face aux invasions barbares qui s'en prenaient aux civilisations antiques⁷⁴. C'est-à-dire que, bien que cette tradition soit portée par l'histoire nationale, elle la dépasse et n'en dépend pas.

D'autre part, lors d'une Assemblée des évêques concernant les problèmes de l'éducation, lorsqu'il est mentionné que Mgr Bernier se place «au point de vue historique», c'est pour « [retracer] l'évolution des lois qui ont finalement amené la création du Conseil de l'Instruction publique et de ses deux Comités catholique et protestant.» Pareillement pour Mgr Martin qui, faisant référence à la Constitution canadienne, rappelle que l'État ne peut imposer un enseignement confessionnel, et que c'est à cela que vient pallier le Conseil de l'Instruction publique⁷⁵.

⁷⁴ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Sermon prononcée en l'église Notre-Dame au cours d'une messe pontificale célébrée à l'occasion de la béatification du Fondateur des Frères Maristes, le 6 mai 1956», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés par le diocèse de Montréal depuis son érection, Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3788-3789.

⁷⁵ Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, Assemblée épiscopale catholique du Québec, *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec*, 20 mars 1961, p. 4.

C'est donc dans cet ordre idée que les préoccupations défilent. Ainsi, la perspective nationale, bien qu'elle puisse occuper une part importante dans les pensées des membres l'Épiscopat, ne se présente pas comme un argument capital dans leurs discours; ce n'est pas cela qui est mis de l'avant quant à une certaine conception de l'homme, et ce n'est pas sur cet aspect que l'accent est placé quant à l'éducation. Bref, ce sont des évêques plutôt détachés de la dimension nationale de l'homme que nous observons, du moins en ce qui a trait à l'éducation. Pourtant, l'Église s'était traditionnellement fait le rempart de la nation canadienne-française⁷⁶. Il nous manque d'information à cet égard pour appuyer notre propos, mais il est plausible que l'Épiscopat, sentant la menace d'un renversement de leur autorité, se soit barricadé derrière les fondements essentiels de la doctrine chrétienne⁷⁷. En tant que chef d'Église, c'est peut-être son rôle de s'assurer de la prépondérance de cette doctrine tout en tentant de s'assurer la mainmise sur l'éducation, principale institution qui permet sa diffusion. C'est-à-dire que la Hiérarchie n'avait peut-être plus le luxe de défendre la nation, elle n'en avait plus l'audace ou la puissance nécessaire⁷⁸.

Ceci dit, cette tendance ne semble pas généralisée chez l'ensemble des autorités religieuses. Ainsi, dans le contexte de la Commission royale d'enquête sur

⁷⁶ Voir Claude GALARNEAU, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978, p. 234.

⁷⁷ L'ambiguïté à cet égard et donc notre doute sur le sujet tient du fait que la nation canadienne-française est traditionnellement associée à l'Église, mais que les évêques n'en font pas une mention importante dans leurs préoccupations concernant l'éducation. Si la nation est effectivement une perspective importante à leurs yeux, pourquoi ne pas lui laisser une place plus prépondérante dans leurs propos?

⁷⁸ À cet égard, Lionel Groulx est critique à l'endroit du clergé à quelques reprises dans ses mémoires. Il stipule que si l'Église se désintéresse de la nation, elle perdra une raison d'être fondamentale et cette situation la placera rapidement en désuétude. C'est qu'au final, les propos du clergé paraîtront désincarnés et teintés d'angélisme. Voir Lionel GROULX, *Mes mémoires*, Montréal, Fides, vol. 1-4, 1970-1974, 437p, 418 p, 412 p et 464 p. Ceci dit, si c'est le désintéressement de l'Église à cet égard qui a laissé le champ libre et ainsi favorisé la prise en charge de la nation par l'État ou si ce sont les transformations dans la façon de concevoir la nation qui l'ont aliénée à l'Église tout en la rangeant sous l'égide de l'État, c'est une tout autre question.

les problèmes constitutionnels en 1954, l'Université Laval stipule que c'est «pour mettre au service de la nation canadienne ces valeurs spirituelles et marquer la civilisation canadienne de l'empreinte à caractère nettement spiritualiste de notre culture française, [que] nous avons besoin de grandes universités»⁷⁹. Elle réitère dans le même sens par la suite, dans le sillon de la Commission Parent, évoquant que « [de] nos jours, certaines gens pensent que l'on ne peut être dynamique sans rompre avec le passé et rebâtir à neuf selon des principes 'évolués' qu'on cherche souvent à copier ici et là. Par sa nature même, le dynamisme ne doit jamais renier le passé, si riche en expériences et en traditions précieuses qui font le caractère propre de la nation»⁸⁰. Outre ces positions particulières de la part des autorités lavalloise, soulignons que la Fédération des collèges classiques évoque, quant à elle, l'importance du contexte national et de la «philosophie de la vie» s'en dégageant quant à la réflexion sur l'éducation et sur le genre d'homme qu'elle formera⁸¹. Nous retrouvons donc, dans ces cas, la part nécessaire faite à la dimension nationale de l'homme. Évidemment, cette réalité se décline selon la position traditionnellement admise par l'Église stipulant que le fondement national du Canadien français a une double portée, soulignant à la fois son héritage français et sa foi catholique, comme nous l'avons déjà évoqué concernant les responsables politiques de l'Union nationale.

Enfin, nous pouvons donc maintenir que la référence à la nation en lien avec le domaine de l'éducation est variable selon les cas chez les autorités religieuses, et que si chez les uns elle constitue un élément fondamental de la conception de l'homme qu'il est capital de rappeler, chez les autres, la même importance ne lui est pas accordée. Ceci dit, considérant que c'est l'Épiscopat qui détient un pouvoir

⁷⁹ Université Laval, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁰ Université Laval, *Mémoire de l'Université Laval remis à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1962, p. 136.

⁸¹ Fédération des collèges classique du Québec, *op. cit.*, p. 67-68.

d'influence et qui maintient un rapport de force, c'est plutôt son discours qui primera. Ainsi, au final, quant à la conception de l'homme et quant aux enjeux éducatifs, la dimension nationale aura une place moindre. C'est-à-dire que leur pouvoir d'influence ne se déversera pas en ce sens, les évêques préférant emprunter d'autres voies et d'autres outils en guise de pression.

Conclusion

Les conceptions de l'homme intervenant dans les préoccupations au sujet de l'éducation dans le contexte de la Révolution tranquille occupent ainsi une part importante de l'argumentation chez les agents de pouvoir. C'est que si les enjeux sur les problèmes de l'éducation se traduisent généralement en des débats relatifs à l'organisation du système scolaire, une grande partie des éléments légitimateurs étant mis de l'avant pour justifier tel ou tel autre positionnement ou décision concerne une certaine conception de l'homme, une façon particulière de considérer le monde dans lequel il vit, et un horizon respectif selon lequel déverser son activité. Ainsi, les diverses vues qu'il y a en la matière deviennent autant de points de conflictualité entre les agents de pouvoir. La division thématique que nous avons proposée, en même temps qu'elle illustre ces points, permet aussi de donner une image générale des types d'hommes se confrontant.

Tout d'abord, nous avons abordé la destinée surnaturelle de l'homme. Si cette dimension de l'homme est fondamentale pour les autorités religieuses – Dieu se présentant comme le principe premier –, il n'en va pas de même pour les responsables politiques du Parti libéral qui la relèguent au choix individuel, la rendant par le fait même accessoire quant à la constitution de l'homme. Ce n'est d'ailleurs pas en termes de «dimension surnaturelle de l'homme» que la perspective est réfléchie, elle est plutôt traitée par le biais de la confessionnalité. C'est aussi par

ce côté que les responsables politiques de l'Union nationale posent la problématique. Ceci dit, leur position est ambiguë sur le sujet, car si elle est généralement accordée avec les vues des autorités religieuses, elle se rapproche tout de même plus, par ses propos, des préoccupations du Parti libéral. En effet, elle ne se penche pas à proprement parler sur la destinée surnaturelle de l'homme; mais elle insiste à plusieurs reprises sur une consolidation réelle de la confessionnalité, là où, selon elle, le Parti libéral ne propose que des fausses garanties.

Ensuite, c'est l'horizon démocratique de la vie humaine que nous avons examiné. C'est la démocratie qui s'assure ici de se constituer comme le fondement et l'aboutissement de l'activité des hommes. Elle donne lieu à la place prépondérante qu'occupe la dimension citoyenne de l'homme chez le Parti libéral puisque c'est par sa citoyenneté que l'homme peut incarner les idéaux démocratiques tout en suivant ses préceptes dans sa vie de tous les jours. L'Union nationale et les autorités religieuses, qui s'accordent avec le gouvernement Lesage pour maintenir l'importance de plus en plus importante que doit prendre cette dimension de l'homme, ne sont toutefois pas en accord avec l'exagération qu'il entreprend. C'est-à-dire que, pour les autorités religieuses surtout, la place accrue de la citoyenneté ne demande pas un dépassement de la destinée surnaturelle de l'homme; elle exige seulement un investissement plus généreux de sa part quant au bien commun, et la doctrine chrétienne, à cet égard, le soutient et le favorise d'autant plus. Le citoyen ne saurait éclipser le chrétien; le citoyen doit être chrétien, pour ainsi dire.

Finalement, nous avons souligné les différentes façons dont les agents de pouvoir se projetaient dans la perspective nationale. Si, chez les autorités religieuses, la place de la nation est inconstante, la Fédération des collèges classiques et l'Université Laval la mettant de l'avant et l'Épiscopat ne s'en faisant pas un cheval de bataille, chez les responsables politiques, il en va autrement. L'Union nationale fonde ses réflexions quant à l'éducation sur la dimension nationale de l'homme, soumettant la préservation du caractère à la fois français et catholique de l'héritage

national comme un impératif. Le Parti libéral aussi se réfère à la nation, mais en s'érigeant contre un passé qu'il condamne. Ainsi, c'est surtout selon une idée de renouvellement que l'histoire nationale est évoquée; c'est pour s'affranchir des impasses posées par les situations passées qu'il faut s'ouvrir sur l'avenir par le biais de la démocratie. Par ailleurs, là où chez l'Union nationale trônaient la foi catholique et le fait français, seul ce dernier aspect est maintenu chez le Parti libéral comme élément fondamental de l'identité nationale.

Ceci dit, chacune des conceptions de l'homme est appelée à se déverser dans une institution la représentant tout en la parachevant. À cet égard, le prochain chapitre illustrera la façon dont l'État et l'Église sont mobilisés chez les agents de pouvoir quant aux enjeux entourant l'éducation. Comment ces instances se confrontent-elles dans la lutte de la légitimité? Comment sont-elles appelées à incarner une certaine conception de l'homme?

CHAPITRE II

LA PLACE ET LE RÔLE DE L'ÉGLISE ET DE L'ÉTAT

Les responsables politiques et les autorités religieuses, quant aux débats entourant l'éducation, ont non seulement agi selon l'impulsion d'une conception particulière de l'homme, ils ont aussi agi en tant que représentant d'une institution. Dans cette perspective, l'Église et l'État apparaissent comme le parachèvement institutionnel d'une certaine conception de l'homme. Chacun des agents de pouvoir en loue tour à tour la valeur et, tout en maintenant la prépondérance des deux instances dans l'organisation de l'éducation et des vies humaines plus généralement, ils établissent néanmoins une hiérarchie ordonnée selon la légitimité supérieure de l'une à en assumer la direction première. Ainsi, le combat mettant face à face plusieurs conceptions de l'homme place parallèlement en conflit différentes façons de considérer l'Église et l'État, particulièrement dans leur aptitude à s'identifier à la conception de l'homme se voulant dominante et dans leur capacité à l'assurer d'une prise en charge permettant son épanouissement le plus complet.

En privilégiant une telle analyse, nous nous situons en continuité quant aux études ayant fait état des rapports de force entre ces deux institutions durant la Révolution tranquille¹. Seulement, là où les préoccupations et les analyses s'y situent

¹ Voir Léon DION, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions HMH, 1967, 197 p; Nive VOISINE, André BEAULIEU et Jean HAMELIN, *Histoire de l'Église catholique au Québec (1608-1970)*, Première annexe au rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, Montréal, Fides, 1971, 111 p; Jean HAMELIN, *Histoire du catholicisme québécois. Le XXe siècle. Tome 2. De 1940 à nos jours*, Nive Voisine (dir.), Montréal, Boréal Express, 1984, 425 p;

plutôt au niveau du déroulement et de l'aboutissement événementiel, nous désirons ici relever la façon dont une certaine conception de l'homme est utilisée comme élément considérable de l'argumentation chez les agents de pouvoir quant à la place et au rôle de l'Église et de l'État². Dans cette perspective, nous gardons comme trame de fond la question suivante : le renouvellement majeur de l'Église a-t-il été pour elle une réorientation souhaitable ou le premier pas vers un effacement? C'est qu'à lire Michael Gauvreau et Jean Hamelin, il semble que l'Église ait connu un sort voulu, sinon convenable. En effet, le premier évoque un pari de la part du cardinal Paul-Émile Léger et des évêques :

[...] en coopérant avec l'État pour la réforme de l'éducation, ils espéraient que les valeurs religieuses catholiques continueraient d'être le tout premier ancrage de la nation, à une époque où le changement s'accompagne de beaucoup de confusion. Tout aussi important : la réforme en éducation rajeunirait le partenariat Église-État en traçant précisément les frontières d'un nouvel ordre social pluraliste, dont la dynamique fondamentale, religieuse, arriverait à réconcilier la religion avec les nouvelles exigences étatiques et sociales³.

Le second, quant à lui, conclut que « [par] la négociation, les deux pouvoirs en arrivent à s'entendre sur une réforme qui répond à leurs attentes respectives. En cette affaire, aucun pouvoir n'a pu dominer l'autre »⁴. C'est aussi ce que semblent sous-

Lucia FERRETTI, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, 203 p.

² D'une certaine façon, nous retrouvons la même intention chez l'intellectuel jésuite Julien Harvey. En effet, ses idées vont comme suit : « Je rappelle d'abord que les théories explicatives se laissent aisément ranger sous deux catégories : la Révolution tranquille est un changement de mentalité, la Révolution tranquille est un changement de structures. J'essayerai de justifier ici une troisième explication : aux sources de la Révolution tranquille, le changement de mentalité d'un petit nombre de personnes et de milieux a réussi à provoquer un changement des institutions qui nous régissent tous. Ensuite, le changement dans les structures a généralisé l'impact sur les mentalités. » Voir Julien HARVEY, s.j., « Les sources de la Révolution tranquille », dans Michel-Rémi LAFOND, *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions de Lorraine, 1992, p. 81.

³ Michael GAUVREAU, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, p. 281-282.

⁴ Jean HAMELIN, *op.cit.*, p. 257.

entendre le sociologue Marc Lesage et la panéliste Francine Tardif lorsqu'ils mentionnent que « [là] où l'État se développa, l'Église recula, tantôt en résistant, tantôt avec soulagement.»⁵ Et pareillement dans le cas de Lucia Ferretti qui stipule que l'Église « [s'est délestée et s'est fait délestée] avec soulagement de leurs responsabilités sociales devenues trop lourdes.»⁶ Nous comprenons que dans un contexte de changement mettant en branle la tutelle de l'Église, le renouvellement proposé soit une façon de préserver les valeurs chrétiennes. Seulement, de même que dans les discours de l'Épiscopat, l'éducation chrétienne se présentait comme plus qu'un cours au sein d'un cursus académique, de même la vie du chrétien n'est pas qu'un ensemble de valeurs. Ainsi, la nouvelle alliance entre l'Église et l'État, toute souhaitable puisse-t-elle être par ailleurs, consacre-t-elle un partenariat d'égal à égal, un «dernier concordat», comme le dit M. Gauvreau? Il ne nous semble pas que l'on puisse affirmer une telle chose sans *a priori* nuancer. En effet, la perspective que nous privilégions nous fait constater que l'Église comme institution ne détient plus le privilège d'ordonner les vies humaines selon la doctrine chrétienne; il appartient maintenant à l'État d'endosser ce rôle et d'envisager plutôt une perspective citoyenne. C'est un renversement important qui vient souligner la perte de l'un et le gain de l'autre. Que les responsables politiques au sein de l'État, dans leur façon de gouverner les hommes, ou que des agents sociaux influents décident de préserver certaines valeurs chrétiennes – par le biais d'un système d'éducation, dans le cas nous concernant – il n'y a pas là un résidu de pouvoir de l'Église puisque les intentions ne proviennent pas de celle-ci. La création du ministère de l'Éducation a participé à la consécration de la mort de l'Église comme agent de pouvoir. Comme

⁵ Marc LESAGE et Francine TARDIF, «Du catholicisme dominant à la production de nouveaux dieux», dans Marc LESAGE et Francine TARDIF (dir.), *Trente ans de Révolution tranquille : entre le je et le nous; itinéraires et mouvements*, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 22.

⁶ Lucia FERRETTI, «La révolution tranquille», *L'Action nationale*, vol. 99, no. 10, décembre 1999, p. 77-78.

le montre le rapport Dumont dès 1971⁷, l'institution de l'Église est encore vivante, mais son influence et sa prépondérance sont en déclin. Par après, il devient difficile de réfléchir l'Église et l'État dans un rapport de force les mettant face à face.

Ceci dit, somme toute, la relation conflictuelle qui se trame entre ces deux instances ne se déverse jamais dans une tentative de mise en échec totale de l'autre. Il y a reconnaissance chez les responsables politiques comme chez les autorités religieuses de l'importance de l'Église et de l'État dans la société. Cependant, l'enjeu se situe à des niveaux différents, c'est-à-dire que si effectivement il concerne tout d'abord l'éducation, il concerne aussi la place et le rôle de l'une et de l'autre dans la vie des hommes. C'est pourquoi qui est second, même s'il est maintenu, perd un pouvoir substantiel; celui de s'assurer un certain monopole par sa force institutionnelle quant à la pérennité de la conception de l'homme qui sert le mieux ses intérêts.

Ainsi, tout comme dans le chapitre précédent, nous procéderons thématiquement dans l'élaboration de notre pensée; ce sont les idées mises de l'avant qui nous permettent de circonscrire plus habilement l'esprit de l'époque. Le tout sera divisé en trois parties; au sein de chacune de celles-ci est exposé un rapport différent entre l'Église et l'État. Nous aborderons donc en premier lieu le thème de la répartition des droits propre à la conception de ce rapport que se font les autorités religieuses. En second lieu, nous étudierons celui de la légitimité démocratique qui est l'apanage des responsables politiques du Parti libéral. En dernier lieu, nous évoquerons celui de la crainte du monopole de l'État et celui de l'État national se retrouvant chez les membres de l'Union nationale. En opérant de la sorte, nous dépeignons trois différentes formes de relations entre l'Église et l'État réfléchies par les agents de pouvoir; nous en mesurons les écarts et nous voyons en quoi elles

⁷ Fernand DUMONT, *Rapport de la Commission d'enquête sur les laïcs et l'Église. L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal, Fides, 1971, 323 p.

s'inscrivent en continuité quant aux conceptions de l'homme présentées au chapitre précédent. Si nous avons ici associé chaque thème à un agent de pouvoir particulier, c'est que nous croyons que leur division, dans ce cas-ci, aurait nui à la compréhension des enjeux; le schéma est plus aisé à saisir de cette façon.

Par ailleurs, nous devons mentionner que quoique les changements réfléchis quant à l'éducation dépassent le cadre du bill 60, c'est surtout les débats entourant cette loi qui serviront notre propos. En effet, la nature même de celle-ci initiant des modifications importantes dans la prise en charge du système d'éducation, cela contribue à faire émerger des tensions entre l'Église et l'État en tant que principaux prétendants à la direction des affaires éducatives. Ceci, d'autant plus que, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les implications à l'égard du pouvoir de déverser une certaine conception de l'homme sont en jeu.

1. Les autorités religieuses et la répartition des droits

La doctrine chrétienne est claire dans l'attribution des rôles respectifs de l'Église et de l'État qui, dans un contexte éducatif, doivent s'équilibrer avec un tiers parti : les parents. En effet, on la retrace dans maints documents pertinents dans notre étude. Partant de la période nous préoccupant jusqu'au témoignage le plus ancien, nous retrouvons, d'une part, dans le mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique remis en 1962 à la commission Parent, un rappel quant à la façon dont le comité aborde l'équilibre qu'il doit y avoir entre l'Église, l'État et les parents dans un contexte éducatif⁸. D'autre part, la Fédération des collèges classiques remet, dans le même contexte, un mémoire au sein duquel les

⁸ Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *Mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1962, p. 319 à 480.

mêmes considérations sont exposées⁹. Par ailleurs, déjà en 1948, Roland Vinette, docteur en pédagogie et secrétaire au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, exposait dans son manuel de pédagogie générale cette même articulation entre les différents partis concernés par l'éducation¹⁰. Ceci dit, c'est véritablement l'encyclique du pape Pie XI, *Divini Illius Magistri*¹¹, publié en 1929, qui consacrait la formule; le mémoire de la Fédération des collèges classiques y fait référence et surtout, Jean XXIII en réitère la pertinence en 1960¹². Ainsi, la répartition des droits est enracinée dans une tradition qui l'a maintes fois reconnue et explicitée.

Chacun de ces trois pôles demande à prendre une place en fonction de certaines attributions lui revenant de droit. Ainsi, « [étant appelés] à collaborer à son œuvre créatrice, le Seigneur [...] donne [aux parents], en même temps que le devoir de veiller à la croissance et à l'épanouissement de leurs enfants, le droit à tous les moyens nécessaires et utiles pour remplir ce devoir¹³; ils se voient donc investis d'un droit. Il en va de même de l'Église qui, étant « [chargée] par le Christ d'enseigner toutes les nations pour les amener à la foi ou pour les y maintenir, sachant que la royauté du Seigneur ne se limite pas au domaine religieux mais embrasse toutes les créatures aussi bien que toutes les facultés de l'homme, [...] revendique comme un droit divin imprescriptible la liberté pour ses fidèles de

⁹ Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire. I. Les cadres généraux*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1962, 206 p.

¹⁰ Roland VINETTE, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948, 429 p.

¹¹ Pape Pie XI, *Divini Illius Magistri, sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*, Montréal, Institut social populaire, 1953, 60 p.

¹² Monseigneur Maurice ROY. « Lettre de Monseigneur Maurice Roy, Archevêque de Québec, 17 juin 1963 », *Bill 60. Texte des principaux mémoires remis au Premier Ministre*, Québec, 1^{er} septembre 1963, p. A-1-A-2.

¹³ Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *op.cit.*, p. 346.

recevoir une formation chrétienne complète»¹⁴. Finalement, l'État aussi occupe une place définie dans cet équilibre, il

[...] doit soutenir et favoriser à même les fonds publics les diverses initiatives dans le domaine de l'enseignement. Il doit faciliter à tous, selon leurs aptitudes, l'accès à l'école, au collège et à l'université. Il doit assurer la coordination des efforts et des expériences nécessaires au progrès de tous les secteurs de l'enseignement.

Le bien commun lui confère le droit indiscutable d'exercer un contrôle sur l'instruction et l'éducation des citoyens et partants, les institutions qui s'y consacrent¹⁵.

Ceci dit, si ces droits doivent être également respectés, il n'en demeure pas moins qu'ils doivent aussi se limiter selon un certain ordre. Ainsi, en premier vient celui des parents. En effet, c'est que « [l'initiative] de la naissance de l'enfant appartient aux parents. C'est à eux que la nature le confie. Ils sont titulaires des premiers devoirs relatifs à son éducation »¹⁶. En ce sens, leurs droits sont donc antérieurs à tout autre. Seulement, parce que la famille ne peut à elle seule subvenir à la fin de l'éducation de l'enfant, elle doit être assistée dans sa tâche¹⁷. Ainsi, l'État, parce qu'il a en charge le bien commun, a une responsabilité à l'égard de l'éducation de l'enfant. Ayant, selon les sociologues catholiques, comme fonction première d'« assurer la paix par la défense des libertés et des droits de chacun », et comme fonction seconde de « suppléer aux initiatives privées absentes ou insuffisantes »¹⁸, il

¹⁴ *Ibid.*, p. 347.

¹⁵ *Ibid.*, p. 348.

¹⁶ Fédération des collèges classiques du Québec, *op.cit.*, p. 49.

¹⁷ La fin de l'éducation étant pareille à celle de la vie humaine, dans la doctrine chrétienne, elle se comprend ainsi : « Sa destinée surnaturelle, la possession de Dieu dans l'éternité, constitue donc la fin suprême et ultime de l'homme et de son éducation. C'est là une vérité inéluctable que nous enseigne la Révélation. En conséquence, toute la vie du chrétien doit être ordonnée à cette destinée surnaturelle et toute son éducation doit être ordonnée à cette destinée surnaturelle et toute son éducation doit être une préparation à cette fin dernière. » Voir Roland VINETTE, *op. cit.*, p. 61.

¹⁸ *Ibid.*, p. 99.

doit assister les parents dans leur travail d'éducation. Il doit aussi prendre garde que, dans l'exercice de ses fonctions, il n'empiète ni sur les droits des parents, ni sur ceux de l'Église. Ceci dit, si la juridiction de l'État est temporelle, celle de l'Église est surnaturelle, et son mandat est de prescription divine, pour ainsi dire. Sa place semble particulière. C'est-à-dire que d'une part, elle se dresse au-dessus de l'État de par sa vocation puisqu'à l'aide de la formation chrétienne qu'elle garantit à l'enfant, elle le rapproche à la fois de Dieu, principe premier qui guide les vies humaines, et de sa destinée surnaturelle. D'autre part, elle se situe à mi-chemin entre l'État et la famille se voulant la protectrice de celle-ci advenant une situation où celui-là deviendrait usurpateur¹⁹.

Jusqu'à l'affaïssement de leur rapport de force durant les débats concernant le bill 60 en 1964, c'est avec une certaine insistance que l'argumentaire du respect des droits sera mis de l'avant par les autorités religieuses. Comme le stipule l'Épiscopat lors d'une réunion spéciale se déroulant le 16 avril 1962 concernant, entre autres, le mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique qui devra être remis à la commission Parent,

[...] [les auteurs de ce mémoire] ont préféré rappeler les principes qui, en toute hypothèse, devront être respectés en ce qui concerne les droits des parents, de l'Église et de l'État. Ce qui est [...] important [...], c'est qu'on obtienne de faire

¹⁹ Au Québec, nous pourrions ajouter que cette alliance entre l'Église et la famille s'est vue d'autant plus investie que la situation faisant suite à la conquête anglaise a facilité cette forme de structuration communautaire et sociale. Voir Fernand DUMONT, *Rapport de la Commission d'enquête sur les laïcs et l'Église. L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal, Fides, 1971, p. 71. Sur la situation particulière de l'État vis-à-vis de l'Église au début de la décennie 1950, Denise Robillard, dans son ouvrage portant sur l'évolution de la pensée de Paul-Émile Léger, rapporte les propos de celui-ci tout en les commentant : «Aujourd'hui au Québec, déclare l'archevêque en 1953, l'Église ne peut que se féliciter du type de collaboration qui existe entre l'État et l'Église, 'une collaboration totale, une attente désireuse de progrès, dès que nous soumettons de nouvelles méthodes, de nouvelles idées'. En somme, une collaboration passive et soumise qui ne remet pas en question la suprématie de l'Église sur l'éducation. Pour le cardinal, la bénédiction d'une école revêt autant d'importance que celle d'une église». Voir Denise ROBILLARD, *Paul-Émile Léger. Évolution de sa pensée 1950-1967*, Montréal, Hurtubise, 1993, p. 154-155.

mettre dans la loi que l'Assemblée épiscopale du Québec est la seule autorité compétente pour établir les normes générales qui assurent à l'école son caractère catholique²⁰.

C'est ce qui donne le ton pour la suite des revendications de l'Épiscopat; c'est-à-dire que c'est principalement sur ce cheval de bataille qu'il constitue son rapport de force. Par ailleurs, quant à la prépondérance de la Hiérarchie au sein de l'Église qui désire être maintenue, nous l'interprétons volontiers comme une façon de s'assurer que celle-ci puisse, dans la mesure de sa puissance, continuer de former l'«homme total» dans le système scolaire. Ainsi, nous le constatons dans une lettre de Monseigneur Maurice Roy adressée à Jean Lesage délivrée le 17 juin 1963. Il y souligne l'importance d'y préserver un esprit catholique; pour se faire, il faut qu'il y ait «un organe dont la compétence soit assez bien définie et les pouvoirs assez étendus pour que le caractère catholique des écoles soit sauvegardé. Le ministère comme tel et le conseil supérieur de l'éducation n'étant pas confessionnels, ce rôle ne peut être rempli que par le comité catholique»²¹. En effet, c'est que, comme le mentionne Mgr Martin lors d'une Assemblée des évêques, si la prise en charge de l'éducation passe dans les mains de l'État sans que l'Église puisse y faire contrepoids, «un jour ou l'autre, le ministère sera obligé de reconnaître la neutralité des écoles» puisque l'«État ne peut imposer un enseignement confessionnel»²².

²⁰ Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, Assemblée épiscopale catholique du Québec, *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec*, 16 avril 1962, p. 2.

²¹ Monseigneur Maurice ROY, *op. cit.*, p. A-2.

²² Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, Assemblée épiscopale catholique du Québec, *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec*, 20 mars 1961, p. 4. À cet égard, le politologue Louis Balthazar confirme la prédiction de Mgr Martin lorsqu'il stipule que «M. Lesage, dans une profession de foi solennelle, promet de ne jamais créer un ministère de l'Éducation. Quand il brise sa promesse et crée ce ministère, c'est en vertu d'un compromis avec les évêques du Québec qui maintiendra des structures confessionnelles. Mais, dans les faits, il s'agissait bien d'une passation des pouvoirs de l'Église à l'État. Car ces fameuses structures confessionnelles du système d'éducation québécois apparurent avec le temps de plus en plus formelles et anachroniques, même si on n'en finit plus de les faire disparaître.» Voir Louis BALTHAZAR, «Aux sources de la Révolution tranquille : continuité, rupture, nécessité», dans Michel-Rémi LAFOND, *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions

Ceci dit, le contexte des changements sociaux survenant, les prérogatives de l'État se voient de plus en plus sollicitées et son champ d'action se veut de plus en plus vaste. Dans la perspective de la répartition des droits, cette réalité doit survenir avec précaution si l'équilibre veut être maintenu. Ainsi, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique reconnaît que « [devant] l'importance grandissant de l'éducation dans notre civilisation, on est amené à reconnaître à l'État des droits, plus étendus, en vue de soutenir et de favoriser, par une aide financière accrue, les diverses initiatives dans le domaine de l'enseignement»²³. Cependant, il se glisse tout de même un avertissement à l'endroit de l'État. C'est qu'à cause de sa propension naturelle, il doit prendre garde à toujours se prémunir d'outrepasser des droits qui lui sont antérieurs. En effet, comme le rappelle Daniel Johnson dans une causerie devant les membres du Club Richelieu-Québec, « [l'État] est enclin à se prendre pour une fin en soi, comme la valeur suprême devant laquelle toutes les autres doivent s'incliner»²⁴. Suivant la même intention, le cardinal Léger fait un

de Lorraine, 1992, p. 94. Finalement, on se souviendra qu'à partir de 1998, les divisions des commissions scolaires se sont faites sur une base linguistique plutôt que confessionnelle.

²³ Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *op. cit.*, p. 348. La Fédération des collèges classique va dans le même sens tout en étant plus élaboré sur le sujet, stipulant que « [dans] l'état actuel de notre civilisation, l'ensemble des institutions d'enseignement a pris le caractère d'un service public. La société civile doit exiger, maintenant, que chacun des citoyens y ait acquis le minimum de connaissances nécessaires pour subvenir par son initiative personnelle à ses propres besoins, sans tomber à la charge de la collectivité. L'État moderne est caractérisé par une socialisation marquée de la vie des citoyens. Le développement des moyens de communication a multiplié les contacts humains et provoqué la formation de nombreux groupements d'ampleur variée, souvent unis en fédérations de types divers. Dans ces nouvelles unités sociales, la personne humaine trouve un moyen nouveau de s'exprimer et de s'épanouir, d'exercer des activités dans les domaines qui sont à sa portée. L'État démocratique coordonne toutes ces initiatives, les favorise également, en conformité avec la justice distributive, et respecte les droits naturels, antérieurs aux structures juridiques.» Voir Fédération des collèges classiques, *op. cit.*, p. 53-54.

²⁴ Bibliothèque de l'Assemblée nationale, Daniel JOHNSON, *Causerie prononcée par l'honorable Daniel Johnson, C.R. devant les membres du club Richelieu-Québec*, mercredi 26 février 1964 à 12h30, p.3. Comme le mentionne, par ailleurs, un collaborateur à *L'Action nationale*, Gérard Blais : «L'État, comme tel, poursuit, comme fin immédiate le bien commun temporel, qui, évidemment, n'est pas que matériel mais n'est que temporel. Or, la fin de l'éducation transcende le temps. Elle est la même que la fin de l'homme, dans son destin d'immortel. Sa fin immédiate

rapprochement entre l'État moderne et le totalitarisme tout en rappelant la place de l'Église à cet égard, stipulant que «si tous les catholiques arrivaient à se situer dans cette dimension ecclésiale, non seulement ils défendraient l'Église, mais ils défendraient le bien de l'homme. Car en affirmant ses droits devant le monde et devant tous les États, l'Église préserve l'homme de cette tentation de totalitarisme qui nie les droits de la personne humaine»²⁵.

En ce sens, bien qu'*a priori* l'Épiscopat ne soit pas emballé par l'idée d'un ministère de l'Éducation à cause des craintes exprimées à l'égard de l'État, le rapport de force dans lequel il se pose dans le contexte du débat sur le bill 60 fait en sorte que la création de ce ministère ne semble pas contestée par l'Épiscopat, dans la mesure où la transmission de la doctrine chrétienne est assurée²⁶. Ainsi, par rapport à la répartition des droits stipulée par la doctrine chrétienne et par rapport à la méfiance envers un ministère de l'Éducation qu'elle porte, l'enjeu prend une autre tournure; plus que la création du ministère de l'Éducation en soi, c'est la prépondérance du Conseil de l'Instruction publique et de ses deux comités quant au

est la croissance ordonnée de tout l'homme; sa fin ultime est de permettre ainsi à l'esprit humain de se libérer des gangues de la matière pour vaquer à son métier d'homme qui est un métier de contemplateur de Dieu. L'État, préoccupé par son intérêt temporel, s'il prend l'initiative d'une telle planification, pourra-t-il ne pas l'ordonner au rendement technique et économique? Pourra-t-il ne pas omettre d'ordonner le technique et l'économique au bonheur de la personne humaine pour lequel l'homme vit en société? » Voir Gérard BLAIS, «Regard sur notre conjoncture éducationnelle», *Action nationale*, vol. 53, no.1, septembre 1963, p. 115; Voir aussi François-Albert ANGERS, «Ce ministère de l'Éducation», *Action nationale*, vol. 53, no.1, septembre 1963, p. 4 à 17.

²⁵ Cardinal Paul-Émile LÉGER, «Le magistère de l'Église devant le monde moderne», *L'Éducation, problème social*, Montréal, Bellarmin, 1962, p. 159. C'est d'ailleurs aussi un peu dans cette optique que les protestants considéraient le pouvoir de l'État sur l'éducation si l'on en croit Henry Milner dans son ouvrage sur la réforme scolaire au Québec. Ils craignaient cette situation, sans toutefois utiliser l'argumentaire s'appuyant sur le droit des parents qu'ils jugeaient dépassé. C'est plutôt le fait que cela constituait une intrusion de la majorité dans les affaires de la minorité; et à cet égard, la prépondérance de l'État était jugée indésirable. Voir Henry MILNER, *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 1984, p. 67.

²⁶ À cet égard, voir Bibliothèque et Archives nationales du Québec, à Québec, FONDS JEAN LESAGE, Gérard DION, *L'Assemblée épiscopale du Québec et le bill 60*, 4 septembre 1963, Cote E13, Localisation 3 B 016 04-02-003 B-01, Contenant 1993-06-15/ 104, 7 p.

contenu de l'enseignement au sein de la nouvelle organisation voulue qui est ciblée et qui inquiète²⁷. Il y a là un recul pour l'Église.

C'est ce qui nous permet de comprendre l'insatisfaction première à l'égard du rapport Parent à la suite de sa publication; les droits de l'Église y étant insuffisamment respectés selon eux. En effet, dans ce contexte, ils rappelleront par le biais d'un communiqué officiel distribué à différents journaux,

1. Que les droits de la famille, de l'Église et de l'État, en matière d'éducation, doivent être harmonieusement et intégralement respectés; 2. Que l'éducation tout entière doit viser la fin de l'homme et que, par conséquent, les catholiques sont tenus d'assurer à leurs enfants une éducation chrétienne dans leurs foyers et d'exiger 'des écoles où soit inculquée par des maîtres aux convictions solides, une conception chrétienne de la vie, où tout l'enseignement soit donné dans la lumière de la foi'. (Jean XXIII, 30 décembre 1959); 3. Que la famille joue un rôle essentiel dans la société et que l'éducation doit favoriser son épanouissement; 4. Qu'une saine éducation ne se contente pas de constater les désordres sociaux ou les erreurs courantes, mais s'applique à les corriger; 5. Que la liberté d'enseignement implique qu'on soutienne équitablement, sans altérer son caractère propre, toute institution, privée aussi bien que publique, qui concourt au bien commun²⁸.

À cette préoccupation première s'ensuit donc l'importance de l'éducation chrétienne; c'est elle qui sera défendue, là où auparavant c'était la prépondérance de l'Église à diriger l'éducation en général qui était mise de l'avant²⁹. C'est ce qui nous

²⁷ La réunion spéciale du 20 mars 1961 de l'Assemblée épiscopale en atteste particulièrement. Selon le procès-verbal, l'ensemble des prises de parole vient aborder les problèmes en éducation selon la perspective de la place et du rôle que doit occuper le Conseil de l'Instruction publique. Ses dispositions historique et juridique sont évoquées; l'importance de la parité en nombre des évêques et des autres membres du Comité catholique est mentionnée; et le maintien des prérogatives du Surintendant est désiré. Voir Archives de l'AECQ, Assemblée épiscopale catholique du Québec, *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec*, 20 mars 1961, p. 4-5.

²⁸ Archives de l'AECQ, AECQ. « Communiqué de l'Épiscopat du Québec sur l'Éducation », tiré du *Procès-verbal de l'AECQ*, 10-11 juin 1963, p. 11.

²⁹ C'est que comme le rappelle le témoignage du panéliste Mgr Bertrand Blanchet lors d'un colloque sur la Révolution tranquille en 1989, le concile Vatican II a, parmi d'autres intentions, modifié le rôle de l'Église comme institution, c'est-à-dire qu'« [une] nouvelle vision de la mission de l'Église semble [la] conduire tout naturellement à la sécularisation ». Mgr Bertrand BLANCHET,

semble manifeste dans la dernière lettre de Mgr Roy à J. Lesage en date du 23 janvier 1964 faisant suite aux modifications ayant été apportées au bill 60 selon les recommandations exprimées de toutes parts de la société. Il y est dit que

[les évêques] croient toutefois devoir rappeler que se limitant strictement à ce qui relève de leurs charges pastorales, ils se sont contentés d'indiquer ce qui leur paraît indispensable pour qu'un ensemble d'écoles catholiques existe au sein des nouvelles structures de l'enseignement. Ils n'ont pas l'intention d'intervenir dans la discussion des autres problèmes qui peuvent être soulevés par le projet de loi et il est parfaitement normal que d'autres groupements complètent leurs observations par celles que la prudence pourra leur suggérer³⁰.

Au final, nous constatons comment une telle répartition des droits dans un contexte d'organisation d'un système d'éducation tend à favoriser l'Église comme instance supérieure. De la même façon que quant à la conception de l'homme, la dimension surnaturelle de la destinée humaine se veut prépondérante, l'Église, en tant que dispensatrice de l'enseignement de la doctrine chrétienne et que principale institution représentante de Dieu parmi les hommes, assure que l'homme vive selon le fondement et l'aspiration divine de sa personne. À cet égard, c'est donc elle qui préserve la possibilité d'une telle vie, les parents et l'État occupant des fonctions auxiliaires à cette fin. C'est là ce qui semble la principale préoccupation des autorités religieuses; tant et aussi longtemps que l'éducation octroyée est conforme à la doctrine chrétienne, l'organisation mise en place peut varier.

«La Révolution tranquille et l'âme québécoise», dans Marc LESAGE et Francine TARDIF (dir.), *Trente ans de Révolution tranquille : entre le je et le nous; itinéraires et mouvements*, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 26. Voir aussi Henry Milner témoignant de son étonnement à l'endroit des attitudes «relativement sympathique» de Mgr Roy et Mgr Léger reflétant l'évolution de l'Église sous l'impulsion de Vatican II. Henry MILNER, *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 1984, p. 44. Et voir aussi plus généralement Lucia FERRETTI, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, p. 158.

³⁰ Assemblée épiscopale de la province civile de Québec. «Lettre de l'Assemblée épiscopale de la province civile de Québec», signée par Mgr Maurice Roy, dont le contenu est révélé par le premier ministre Jean Lesage lors d'une séance régulière de l'Assemblée législative, tiré des *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol. 1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 241-242.

Seulement, nous observons aussi que la situation de relative faiblesse dans laquelle se trouve l'Église par rapport à l'État pendant la Révolution tranquille fait en sorte qu'entre ses vues sur la répartition des droits et son application réelle, il y a une marge. C'est que la prépondérance du Comité catholique en tant que représentant de l'Église au sein du Conseil supérieur de l'Éducation se limite, dans le cadre scolaire, aux affaires religieuses, et non à l'essence générale de l'éducation³¹. Pourtant, sur ce point, le silence est gardé, et nulle contestation ne s'élève de la part de l'Épiscopat³². Ainsi, le rapport est inversé, en ce sens que si auparavant l'Église tenait l'éducation en bride – bien que l'État gardait certaines prérogatives et était instigateur de nouvelles mesures³³ –, c'est l'inverse qui se profile dorénavant : c'est l'État qui chapeaute le tout, qui investit l'éducation selon ses intentions et qui accorde à l'Église une place en son sein. Il y a là un changement tout à fait significatif : l'Église n'a plus ni la force ni la légitimité de se constituer comme une institution représentant l'ultime horizon de l'expérience humaine alors que « [pendant] près de 100 ans, [elle] a patiemment construit un réseau d'institutions lui permettant d'exercer sur les corps et les consciences un contrôle

³¹ Comme le mentionne J. Lesage : « Les modifications qu'a subies le [bill 60] permettent d'énoncer certaines garanties en termes plus précis et plus nets. Elles ont été inspirées par les suggestions de l'Assemblée des évêques et ont pour but de mieux conserver et mieux garantir leur caractère aux écoles confessionnelles. Ces modifications ne trahissent pas l'esprit du rapport Parent. Comme le voulait la commission, elles accordent aux comités une autorité exclusive dans les domaines religieux et moral. » Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 241.

³² Quant à un certain aveuglement chez l'Épiscopat par rapport à leur situation particulière, Léon Dion ira même jusqu'à dire que « [peu] d'évêques perçoivent clairement le mal qui ronge l'Église et la désaffection religieuse d'un grand nombre. Les appréhensions du cardinal Léger, le changement dans ses attitudes et son comportement qui s'effectue à la fin de la décennie, incitent peu de ses confrères à plus de clairvoyance. La plupart estiment que le recours aux palliatifs traditionnels dissipera ce qui n'est, à leurs yeux, qu'un relâchement passager. » Léon DION, *Québec 1956-2000. Tome II : Les intellectuels et le temps de Duplessis*, Québec, PUL, 1993, p. 355.

³³ Voir Robert GAGNON, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p.

sans précédent dans l'histoire du Canada.»³⁴ L'«homme nouveau» nécessite un autre déversoir dans lequel se projeter; et l'État prétend au titre en se présentant comme l'alternative la plus censée.

Bref, les propos des autorités religieuses se passent en deux mouvements distincts d'une certaine façon. Le discours emprunté avant les débats sur le bill 60 exposant leurs vues premières intégrales et celui prenant place durant les débats. Celui-ci témoigne d'un affaïssement, le contexte obligeant à des compromis qui diluent la prépondérance de la doctrine chrétienne inspirant leurs vues premières, notamment le rôle et la place de l'Église.

³⁴ Jean-Philippe WARREN, «L'invention du Canada français : le rôle de l'Église catholique», dans Martin PÂQUET et Stéphane SAVARD, *Balises et références; Acadies, francophonies*, Québec, PUL, 2007, p. 43. Par ailleurs, il est intéressant à cet égard de se pencher sur le rapport Dumont (de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église) publié en 1971. En effet, il nous donne un aperçu de la postérité que connut l'Église à la suite des années 1960. Déjà, un des constats de Fernand Dumont sur le sujet est le fait que depuis une décennie, le Québec semble se passer de l'Église; des lieux qui étaient auparavant de leur ressort, notamment l'éducation, «trouvent ailleurs leurs motivations et leurs objectifs». Ensuite, il évoque sa difficulté à se renouveler : «Notre Église a beaucoup changé depuis plus d'une décennie et ce changement a souvent été provoqué par d'authentiques initiatives pastorales et missionnaires. Mais, comme pour la collectivité environnante, de ces transformations multiples n'émerge pas encore nettement un projet cohérent pour l'avenir.» Il finit sur une considération quant au lien unissant l'Église à l'éducation : «Pendant longtemps l'école a été surtout considérée comme une institution d'Église. Aujourd'hui on perçoit plus distinctement la finalité propre de l'école et ses rapports avec la société globale. La plupart des citoyens acceptent cette évolution, y compris ceux qui demandent à l'école d'apporter une contribution originale à la formation chrétienne des jeunes.» Le constat fait par M. Dumont ne nous démontre-t-il pas tout particulièrement la distance qu'il y a entre les propos tenus dans le mémoire du Comité catholique à la Commission Parent et cette nouvelle réalité qui incombe à l'Église? La très courte période sur laquelle s'étend ce changement –environ dix ans– est à elle seule déjà surprenante. Bref, nous le constatons, le rapport de force entre l'État et l'Église ainsi que la portée représentative de celle-ci d'une conception dominante de l'homme est nettement amoindri, voire inexistant dès le début des années 1970. Voir Fernand DUMONT, *Rapport de la Commission d'enquête sur les laïcs et l'Église. L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal, Fides, 1971, p.74, 82 et 192.

2. Le Parti libéral et la légitimité démocratique

Nous ne retrouvons pas intégralement cette même division et ce même souci de l'équilibre des droits chez les responsables politiques du Parti libéral. Ce n'est pas là ce qui les anime dans leurs intentions –ce qui nous montre encore une fois comment la confessionnalité défendue ne renvoie pas à une adhésion à la doctrine chrétienne : elle n'inspire pas le parti dans ses propos à cet égard. C'est bien plus la légitimité démocratique qui est utilisée. En ce sens, c'est tout à fait conforme avec leur conception de l'homme; l'État, dans l'articulation qu'ils proposent, est appelé à parachever institutionnellement la conception de l'homme leur correspondant que nous avons évoquée au chapitre précédent.

En effet, lorsque les membres du gouvernement placent leurs propos dans la perspective de l'équilibre des droits, c'est uniquement pour contester les critiques qu'ils reçoivent à cet égard. Ainsi, il arrive au cours des débats à l'Assemblée législative concernant le bill 60 qu'ils défendent leur position en évoquant la place accrue laissée aux droits des parents qu'ils proposent. J. Lesage, dès son discours initial, celui d'ouverture au débat, soulève le rôle que doit assumer le Conseil supérieur de l'Éducation à cet égard; il insiste sur le fait que grâce à la participation des citoyens permise par une telle instance, ce sera «la première fois qu'au Québec [...] on assure la participation directe des parents à l'éducation de leurs enfants»³⁵. Par la suite, il se questionne, dans la même perspective, sur la «façon [dont] les parents ont pu, jusqu'ici, exercer leur droit de regard sur l'éducation de leurs enfants»³⁶, ajoutant que, «dans le système que nous connaissons, ce droit est tout à fait théorique, et qu'en pratique il existe une barrière infranchissable entre l'autorité

³⁵ Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 242-243.

³⁶ *Ibid.*, p. 242-243.

centrale et les parents. Ces derniers [n'ayant] jamais été consultés»³⁷. C'est donc dire que les droits des parents tant défendus par les autorités religieuses ne l'ont pas vraiment été; c'est donc critiquer ces dernières sur leur principal élément argumentatif.

À l'égard du rôle et de l'utilité du Conseil supérieur de l'Éducation, le rapport Parent rapporte qu'il

[fera participer] les associations et groupements intermédiaires à l'élaboration de la politique de l'éducation; cette représentation favorisera la coordination entre tous les secteurs et niveaux de l'enseignement; et l'expérience d'un grand nombre de personnes contribuera à des prévisions et à une planification plus sûres, plus efficaces, mieux enracinées dans le milieu. [...] Le Conseil, dégagé des responsabilités de direction, pourrait conserver à l'égard du ministre la liberté nécessaire. Il serait plus en mesure d'apporter des points de vue neufs sur la politique scolaire, des suggestions hardies, une vue d'ensemble et au besoin les critiques qui s'imposent. Devant les exigences de l'enseignement moderne, qui réclame de l'imagination, de la recherche et des innovations, il faudra souvent sortir des sentiers battus. Sans doute, le ministre et les fonctionnaires supérieurs auront aussi à le faire; mais ceux qui sont engagés dans une administration accaparante n'ont pas toujours le recul et le loisir nécessaires pour apercevoir nettement les modifications qui s'imposent. C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme³⁸.

Par ailleurs, le rapport Parent, en intégrant un comité catholique au sein du Conseil supérieur de l'Éducation, souligne que « [ce] n'est pas en vertu d'un privilège mais d'un droit que les autorités religieuses comptent sur l'appui de l'école pour dispenser une partie de l'enseignement religieux»³⁹. Et si chez celles-ci il est question du droit de l'État, chez les membres du Parti libéral cette appellation n'est pas utilisée. Comme le stipule Paul Gérin-Lajoie, reprenant à cet égard les propos du

³⁷ *Ibid.*, p. 242-243.

³⁸ Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : les structures supérieures du système scolaire*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1963, p. 117-119.

³⁹ *Ibid.*, p. 122.

rapport Parent, « [les] membres de la Commission Parent [...] n'ont pas parlé d'un droit de l'État, mais d'un devoir. Ce sont, en effet, des devoirs qu'a l'État envers le peuple »⁴⁰. Bref, nous remarquons que si les mêmes éléments de l'équilibre des droits sont évoqués, c'est, d'une part, en guise de réponse à l'importance accordée à cette logique argumentaire chez les adversaires du bill 60, mais c'est aussi, d'autre part, sans qu'ils soient compris selon l'équilibre et l'ordre que ceux-ci leur donnent.

Ceci dit, comme nous le mentionnions, si la répartition des droits n'occupe pas une place prépondérante dans les propos des membres du gouvernement, c'est surtout que cela ne constitue pas le biais principal qu'ils empruntent pour fonder leurs discours. En effet, c'est plutôt l'argument de la légitimité démocratique accompagné du sens nouveau que doit prendre l'État à cet égard qui est constamment mis de l'avant. P. Gérin-Lajoie est évocateur quant à ce renouveau lorsqu'il mentionne que

[rien] de ce qui a été fait par ce gouvernement depuis 4 ans, [qu'] aucune des grandes décisions, ni aucune des grandes législations adoptées par cette Chambre, [que] rien de tout cela ne peut s'expliquer de façon satisfaisante du moins, si l'on néglige de se référer au sens nouveau qu'a pris la notion de gouvernement, qu'a pris la notion d'État pour les Québécois. [...] Je dirai simplement que le meilleur allié, l'allié le plus utile et le plus puissant des citoyens québécois, c'est le gouvernement du Québec. C'est pourquoi, toutes les grandes actions du gouvernement actuel ont pour but de doter l'État des moyens des outils, des leviers nécessaires pour remplir sa fonction de serviteur et de protecteur du Québec⁴¹.

Ainsi, la pertinence d'un ministère de l'Éducation réside entre autres et surtout dans le fait qu'étant partie intégrante de l'État, il est responsable devant le Parlement et donc devant le peuple; ce qui n'est pas le cas d'organismes intermédiaires dont l'autorité ne repose pas sur la volonté populaire, notamment dans le cas nous concernant, l'Église. En ce sens, le rapport privilégié susmentionné de confiance

⁴⁰ Paul GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, p. 44.

⁴¹ Assemblée législative du Québec, *Débat de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.17*, 5 février 1964, p. 665.

entre l'Église et la famille, de protection de la première à la seconde, se mute en un lien de confiance légitimé par le processus de vote, entre les citoyens et l'État.

Donc, c'est la perspective démocratique qui permet le renversement quant à la répartition des droits. Nous retraçons le versant effectif du projet dans le rapport du ministère de la Jeunesse de 1960-1964 qui stipule que « [...] l'objectif du gouvernement [...] est de démocratiser l'accès à l'enseignement, dans toutes les régions et à tous les niveaux »⁴². Son versant plutôt théorique, voire idéologique, stipule qu'il faut que l'instance de liaison qui assure le tout soit nécessairement l'État, «le pivot même de la démocratie chez nous»⁴³ afin que la société soit dirigée selon des principes et une organisation proprement démocratique. En effet, pour les responsables politiques du Parti libéral, seul l'État donne légitimité à la direction des affaires humaines. Hors de lui, toute forme de pouvoir devient usurpatrice et donc intolérable. En ce sens, l'influence de l'Église ne devient acceptable que dans la mesure où elle est encadrée au sein d'un organisme qui ne dépend pas entièrement d'elle. P. Gérin-Lajoie, dans un discours en date du 29 janvier 1964, propose cette conception en ces propos :

Parce que si on veut que le droit des parents, —comme on en a beaucoup parlé et je regrette qu'un sujet comme celui-ci ait été, nous en avons tous l'impression, plus ou moins prostitué tellement on en a parlé, — mais si on veut vraiment que les parents sentent qu'ils ont le dernier mot en matière de contenu d'enseignement comme en tout ce qui concerne l'administratif, c'est entre les mains de leurs élus politiquement qu'il faut déposer la responsabilité des décisions finales⁴⁴.

Et un peu après, dans le même discours, il poursuit en ces termes :

⁴² Ce sont les termes de Paul Gérin-Lajoie dans l'introduction au document suivant : ministère de la Jeunesse. Paul GÉRIN-LAJOIE, dans *Rapport du Ministre de la Jeunesse, 1960-1964*, ministère de la Jeunesse, Québec, 1964, p. 1.

⁴³ Paul GÉRIN-LAJOIE dans Assemblée législative du Québec. *Débat à l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol.1, no.17*, 5 février 1964, p. 665.

⁴⁴ Assemblée législative du Québec. *Débats à l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol.1, no.12*, 29 janvier 1964, p. 439.

Il ne peut s'agir, dans notre esprit, de confier à un conseil supérieur, composé ou représentant de groupes intermédiaires, la responsabilité de prendre des décisions en ce qui touche en particulier le contenu de l'enseignement. Non, M. le Président, cela nous apparaîtrait absolument antidémocratique parce que les groupes intermédiaires, tout représentatifs qu'ils puissent être dans certains cas et de façon inégale selon les cas, on en conviendra tous, ces groupes intermédiaires n'ont reçu aucun mandat de la population, n'ont de compte à rendre en aucun temps à la population et ne sont, par conséquent, susceptibles d'être influencés directement en aucune façon par l'ensemble de la population⁴⁵.

Ailleurs, dans l'ouvrage *Pourquoi le bill 60*, P. Gérin-Lajoie insiste pareillement sur la portée démocratique de l'initiative de la création d'un ministère de l'Éducation. Il y rapporte que tant que le Québec acceptera la vie en démocratie, les principes qui animent le bill 60 seront pertinents⁴⁶. Ceci dit, c'est surtout la façon dont il explicite sa pensée sur le sujet qui est révélatrice. Tout au long de cet ouvrage, il établit un lien particulier entre politique, État, démocratie et éducation reflétant les vues du Parti libéral d'alors sur le sujet. Ainsi, l'éducation, dans un contexte se voulant plus franchement démocratique, devient un enjeu politique fondamental que seul l'État, de par sa légitimité institutionnelle, peut prendre en charge. C'est donc dire que l'Église, en maintenant l'éducation en dehors de l'État, l'a aussi écarté de sa propension politique et de son horizon démocratique. Par le fait même, elle a géré l'éducation sans avoir à rendre compte de ses projets au peuple, et en a favorisé une vision élitiste; les propos de P. Gérin-Lajoie iront dans le sens d'un « retard [...] à l'égard de la démocratie » et d'un « [éloignement] du peuple »⁴⁷. Le bill 60 vient donc combler cette lacune : avec la création d'un ministère de l'Éducation, l'État réintègre l'éducation en son sein, il en fait une préoccupation politique première – surtout quant à la question de l'accessibilité généralisée, éminemment démocratique dans sa portée – et la soumet à la volonté populaire. Ce faisant, il donne à chacun des éléments invoqués son sens véritable et sa juste place.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 442.

⁴⁶ Paul GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, p. 16.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 112.

Bref, de même que le citoyen, comme nous l'avons vu, se présente comme le substrat de la démocratie, de même l'État devient le pouvoir institutionnel en permettant l'organisation. Nous constatons à cet égard par le fait même, la légitimité supérieure conférée à l'État quant à l'Église; c'est que pour les responsables politiques du Parti libéral, le citoyen ne saurait reposer sur l'Église puisque dans sa propension même elle ne respecte pas le cadre démocratique de déploiement, seul l'État le respecte. Ici encore, nous retrouvons donc, entre ces deux institutions, un rapport pareil à la conception de l'homme mettant l'accent sur sa dimension citoyenne. C'est-à-dire que dans la mesure où celle-ci prime, tout en tolérant sa dimension surnaturelle en son sein, c'est nécessairement l'État qui prévaut sur l'Église. C'est ainsi que nous pouvons affirmer que, dans le jeu des rapports de force, la relation entre ces deux instances se situe dans le prolongement de la conflictualité mettant face à face l'«homme total» et le «citoyen».

La suite des choses nous permet d'ailleurs de percevoir que c'est le projet du Parti libéral qui a pris le dessus quant à la façon dont l'État doit assumer ses fonctions. En effet, si nous nous rapportons aux élections de 1966, nous constatons déjà que l'Union nationale effectue un changement dans sa conception de l'État qui va dans le sens d'un rôle accru à son égard. C'est que le chemin tracé par les libéraux semble forcer le parcours à suivre; c'est-à-dire que l'appel à une autre considération sur l'État est désormais apparu comme désuet et vain. En ce sens, l'appareil étatique est devenu en quelques années la seule institution légitime, comme l'instance supérieure dans l'organisation des vies humaines⁴⁸.

⁴⁸ Ce qui confirme par ailleurs l'avènement de l'État-providence. En effet, à la lecture de l'historiographie traitant du sujet, nous constatons le même genre de perspective. Ainsi, « [la] Révolution tranquille donne le signal de départ d'une réforme en profondeur des institutions étatiques. Elle accélère également un processus séculaire, la croissance de l'intervention de l'État dans de nombreuses sphères d'activités. En effet, si l'État québécois représentait encore bien peu de chose en 1867, il a été amené, au fil des ans, à élargir son rôle initial, augmentant en cours de route et de façon régulière ses ressources et ses moyens d'action. [...] En 1960, de nombreux

3. L'Union nationale et l'équilibre des pouvoirs

Pour ce qui est des responsables politiques de l'Union nationale, nous retrouvons une perspective similaire à celle manifestée par les autorités religieuses. En effet, la même notion de la répartition des droits figure parmi leurs discours, et les mêmes implications quant à la place et au rôle de l'Église et de l'État sont reprises. Ils insistent toutefois davantage sur deux points dans leurs discours: la crainte du monopole de l'État ainsi que l'importance de l'État national. Le premier les rapproche des autorités religieuses et prolonge les préoccupations de celles-ci; le second les inscrit dans le même mouvement que les responsables politiques du Parti libéral, qui est celui de la nationalisation de l'État du Québec. Dans un cas comme dans l'autre, ils empruntent néanmoins des perspectives particulières qui leur sont propres.

3.1. *La démocratie sociale : la crainte du monopole de l'État*

Tout d'abord, la crainte du monopole de l'État se dresse face à la tendance centralisatrice présente chez le Parti libéral, qui ne voit de légitimité démocratique, institutionnelle et politique que dans l'État. L'Union nationale propose des avenues

observateurs perçoivent que le Québec accuse un retard par rapport à d'autres gouvernements au Canada. Sa fonction publique a grossi sans s'être modernisée. Ils souhaitent une revalorisation du rôle de l'État, non seulement par une intervention élargie, mais aussi par une réforme en profondeur de ses institutions. [...] Très tôt dans les années 1960, l'État québécois prend en charge des champs d'activités relevant surtout jusque-là de l'échelon local en concentrant à Québec certains pouvoirs et responsabilités des commissions scolaires et des municipalités. Il étatisait en outre des domaines qui étaient depuis longtemps l'apanage du secteur privé, et singulièrement de l'Église, tels les hôpitaux, les services sociaux et certains segments du système scolaire. [...] Les gouvernements qui se succèdent à Québec ne se contentent pas de prendre en charge des institutions existantes. Ils multiplient les interventions dans de nombreux domaines, investissant beaucoup plus systématiquement des champs d'action comme l'économie et la culture et accentuant l'emprise de l'État sur la vie des citoyens.» Voir Paul-André LINTEAU et al., *Histoire du Québec contemporain. Tome II, Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, p. 625-626.

alternatives qui, sans nier les principes démocratiques, permettraient d'éviter que l'ensemble du pouvoir se retrouve entre les mains de l'État seul.

Au cours des débats sur le bill 60, c'est avec la même insistance que la répartition des droits est évoquée en Assemblée législative par les députés élus de l'Union nationale⁴⁹. Donc, lorsque la perspective des droits est évoquée, c'est principalement pour signifier que le gouvernement Lesage ne légifère pas en fonction du droit des parents, que celui-ci est laissé de côté. Ainsi, le député unioniste Fernand Lizotte prétend qu'«on s'aperçoit que le droit des parents et que le droit des enfants ne semblent pas très clairement indiqué dans toute la substance du bill»⁵⁰. Pourtant, il y a aussi reconnaissance du fait qu'à cet égard la situation ne se présentait guère mieux par le passé. L'unioniste Albert Gervais en fait d'ailleurs une raison de plus de corriger le tir lorsqu'il mentionne que « [nous] assistons ainsi à un curieux et puis bien décevant renversement de situation : alors que sous le système actuel, de par l'impératif de circonstances historiques que je respecte, l'Église a éclipsé la famille dans notre régime scolaire, aujourd'hui, de par le tour de passe du bill 60, c'est l'État qui, à son tour, met la famille au rancart»⁵¹.

⁴⁹ Comme dans le programme électoral de 1962 aussi : il y est inscrit non seulement l'importance des principes de répartition des droits des parents, de l'Église et de l'État, mais aussi le caractère fondamental de la confessionnalité dans les écoles publiques. Voir Union nationale, «Programme de l'Union nationale», dans Jean-Louis ROY, *Les programmes électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois, Tome II 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 400.

⁵⁰ Assemblée législative du Québec, *Débats à l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 258.

⁵¹ Assemblée législative du Québec, *Débats à l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol.1, no.12*, 29 janvier 1964, p. 444. Daniel Johnson aussi confirme cette situation lorsqu'il stipule que « [nous] avons, à cause de certains facteurs historiques, pris l'habitude depuis deux générations de déléguer complètement notre responsabilité à l'église. Les parents depuis des générations, ce n'est pas nouveau, se sont habitués à laisser le problème non seulement de l'instruction religieuse mais de l'instruction complète aux bonnes sœurs et aux bons frères et aux bons prêtres des séminaires. Les gens se sont habitués à s'appuyer sur le clergé, sur les institutions religieuses. On n'a pas été critiqué dans le passé. On n'a pas senti le besoin d'organiser...» Voir Assemblée législative du Québec, *Débats à l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol.1, no.15*, 3 février 1964, p. 584.

Ceci dit, ainsi que l'Épiscopat, ils ne refusent pas *a priori* la création d'un ministère de l'Éducation. Seulement, c'est la nature de ses prérogatives qui devient l'objet des préoccupations; ce sera donc surtout la relation entre le ministère et le Conseil supérieur de l'Éducation qui sera mise en cause. C'est d'ailleurs sur ce point – l'article 22 qui énumère les pouvoirs des comités catholique et protestant – que le parti de l'opposition diffère des autorités religieuses. En effet, celles-ci ne se sont pas lancées sur cette offensive ayant accepté les amendements proposés par le gouvernement à cet égard⁵²; c'est-à-dire que contrairement à l'Épiscopat qui n'a pas insisté sur le rôle du conseil supérieur, l'Union nationale, elle, s'y penche plus considérablement⁵³.

Nous observons donc qu'une des préoccupations de l'Union nationale est la crainte du monopole de l'État, l'éducation étant un des domaines qu'il veut se rallier plus complètement et plus définitivement. Se réclamant lui aussi des principes

⁵² Comme le rappelle Jean Lesage par ces propos : «après la publication des suggestions de l'Assemblée des évêques, suggestions qui ne cherchaient pas à modifier le rôle du Conseil supérieur». Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 241.

⁵³ Ceci dit, il faut tout de même nuancer notre analyse. Daniel Johnson se trouve dans une position ambivalente car il dit reconnaître les décisions des autorités religieuses tout en n'admettant pas l'articulation de l'article 22 qu'elles ont pourtant acceptée: «Évidemment, cet article 22 est extrêmement important puisqu'il énumère les pouvoirs du comité catholique et du comité protestant. La formulation de ces pouvoirs a, je le présume, subi une étude très, très attentive, non seulement de la part de la Commission Parent et du comité de législation du Cabinet provincial, mais également des principaux intéressés, c'est-à-dire les autorités religieuses, tant du côté protestant que du côté catholique. Je voudrais donc éviter d'entrer dans un domaine où nous ne sommes pas formellement plus responsables que d'autres autorités. Quand on arrive à l'aspect religieux, qu'on soit catholique ou protestant, on change évidemment à ce moment-là de pallier. Et quand on est catholique et croyant, on entre sur un terrain autre que celui sur lequel nous sommes habitués à ferrailer, et l'autorité véritable, en dernier ressort, pour déterminer quels sont les droits de l'Église, en pareil domaine, ce sont, évidemment, les évêques, dans le cas du comité catholique. Nous ne ferons donc pas l'injure aux autorités religieuses de discuter des amendements qu'elles ont acceptés, et qu'elles ont déclarés être substantiellement satisfaisants, amendements qui permettraient le maintien au sein de tout notre système scolaire, d'un groupe d'écoles catholiques. Je ne voudrais donc pas laisser planer le moindre doute sur la sagesse des autorités religieuses, et je m'en remets complètement à la bonne foi du gouvernement et à son intégrité.» Voir Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.12*, 29 janvier 1964, p. 432.

démocratiques, D. Johnson, le 23 janvier 1964, conteste donc la fausseté de l'argument démocratique déployé par le Parti libéral :

Tout monopole d'État mettra en danger la démocratie. [...] Qu'arrivera-t-il si tous les pouvoirs, même dans le domaine de la pédagogie, sont concentrés entre les mains d'un seul homme, fût-il un surhomme? Il est évident que le ministre ne pourra pas tout faire lui-même. En définitive, la pédagogie sera élaborée par des fonctionnaires, qui peuvent être très compétents, mais qui n'ont aucun contact direct avec le peuple ni avec les forces vives de la nation, et dont les décisions risquent d'être à la fois mal adaptées aux besoins, mal comprises et parfois mal acceptées. On aboutira alors à un régime bureaucratique et autoritaire qui sera la négation même de la démocratie⁵⁴.

A. Gervais va dans le même sens le 28 janvier 1964 soulignant son «impression que, d'après les explications du ministre et la conception qu'il se fait de la démocratie, cette même démocratie n'est plus le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple, mais le gouvernement du peuple par l'État, pour l'État»⁵⁵. Et plus tard le même jour, D. Johnson confirme la confusion qui est en cours, selon lui, dans l'esprit des libéraux en stipulant que « [ce] bill n'est pas un bill de démocratie, c'est un bill d'étatisation de l'enseignement [...] »⁵⁶. Par ce genre de propos, les élus de l'Union nationale se réapproprient l'argument démocratique en disqualifiant son adversaire d'être à la solde de l'État plutôt qu'au service du peuple. Ainsi, selon ceux-ci, que vaut un État reposant sur des principes démocratiques si en pratique il n'arrive pas à les concrétiser en des actes conséquents, s'il s'embourbe dans une machine bureaucratique. Nous retrouvons ici, d'une certaine façon, la même critique que J. Lesage envoyait précédemment à l'Union nationale, à savoir que les droits constamment évoqués ne sont qu'un simulacre; ils sont ineffectifs à opérer dans le sens de leur théorie. C'est donc la même difficulté qu'il y aurait entre le discours sur

⁵⁴ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol. 1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 265-271.

⁵⁵ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol. 1, no.11*, 28 janvier 1964, p. 388-389.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 409.

la démocratie et son applicabilité dans cette nouvelle conception de l'État qui est mise en cause. Les responsables politiques de l'Union nationale avancent qu'en ce sens, donc, l'Église est plus démocratique que l'État. En effet, comme le mentionne le 23 janvier 1964 J.-J. Bertrand, autre député élu de l'Union nationale, au Québec, «la majorité est chrétienne»⁵⁷. Ainsi, l'Église agit comme agent représentatif des intérêts de la majorité, tout en s'assurant que sa tâche ne verse pas dans le bureaucratisme et l'autoritarisme redouté par l'Union nationale. C'est précisément parce que l'éducation n'est pas prise en charge par l'appareil étatique qu'elle peut véritablement se conformer aux volontés du peuple, pour ainsi dire.

Nous constatons donc la légitimité que semble donner cet argument démocratique. J.-J. Bertrand insiste à quelques reprises sur le fait que l'Union nationale, loin d'être antidémocratique, se veut au contraire plus démocratique que le Parti libéral. Sur l'idée du système véhiculée par le parti auquel il appartient, il dit le 5 février 1964, que « [...] nous alléguons que cette conception d'un système est plus démocratique, qu'elle est plus représentative des intérêts véritables de la nation et qu'elle permet de vivre une démocratie plus vivante, plus dynamique, une démocratie où tous et chacun des citoyens sentent qu'ils apportent à l'action de l'État une contribution directe, une contribution positive»⁵⁸.

Malgré l'insistance chez le gouvernement et chez le parti à l'opposition pour se réapproprier le monopole de la démocratie, leurs conceptions respectives sont irréconciliables. Même sur ce terrain d'entente possible, les vues divergent. C'est que l'Union nationale, contrairement au Parti libéral qui ne voit la démocratie que

⁵⁷ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol. 1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 256.

⁵⁸ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol. 1, no 17*, 5 février 1964, p. 667.

dans l'État, propose une articulation de la démocratie qui inclut l'État mais n'en fait pas son seul outil :

[...] cette démocratie doit déboucher sur des voies nouvelles et ne pas être seulement la démocratie politique, elle doit être également une démocratie sociale; la démocratie ne doit pas être seulement l'action d'élire des députés tous les quatre ans et de les réélire au bout de quatre ans, mais la démocratie, à notre époque, elle exige que tous les citoyens groupés dans des corps que l'on appelle corps intermédiaires, que tous ces citoyens participent avec la démocratie politique à l'élaboration des lois et des mesures qui doivent être adoptées pour le bien-être du peuple dans nos démocraties⁵⁹.

C'est pourquoi l'Union nationale, ne désirant pas refuser la création du ministère de l'Éducation, met l'accent sur la nature du Conseil supérieur de l'Éducation, le projet conjoint. L'État, s'il veut montrer sa bonne volonté et limiter la sphère de son activité, doit donner au Conseil supérieur de n'être pas qu'un

⁵⁹ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e législature, Vol. 1, no.8*, 23 janvier, p. 255. Ce qui vient rejoindre la position du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique exprimée dans leur mémoire remis à la commission Parent selon laquelle «l'État a le devoir de reconnaître, en matière d'éducation, comme en tout autre domaine, le rôle nécessaire et la juste liberté des autres sociétés et des corps, intermédiaires, en vertu du principe de subsidiarité "selon lequel il vaut mieux que l'État ne fasse pas directement ce que d'autres sociétés peuvent faire seules, ou tout au moins avec son aide"». En ce sens, la conception de l'État présente chez l'Union nationale découle de la doctrine chrétienne. Voir Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *Mémoire remise à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 348. Par ailleurs, cela vient aussi confirmer la tendance corporatiste de l'Union nationale soulignée dans l'historiographie. En effet, « [la pensée corporatiste] vise à assurer l'ordre et la paix sociale par le moyen de la concertation harmonieuse de tous les groupes sociaux, réunis dans autant de «corporations» ou de «corps intermédiaires» voués à la poursuite du bien commun. [...] À la démocratie parlementaire, source de dissensions, le corporatisme substituerait ainsi une société unanime où chaque individu, imprégné de la mystique nationale, se préoccuperait et en même temps profiterait de l'harmonie et de la prospérité générales. [...] L'autre trait significatif est la méfiance envers l'État tel que le néolibéralisme en émergence commence à le concevoir et tel que l'État fédéral canadien est alors en train de devenir, c'est-à-dire de plus en plus interventionniste. Pour les nationalistes, cet État représente une triple menace : il reste anglophone et religieusement neutre, il porte atteinte au rôle traditionnel de l'Église dans la société, et surtout son 'paternalisme' risque d'enlever aux individus et aux familles leur liberté en même temps que leurs responsabilités "naturelles". Le corporatisme social, par contre, que l'on prend bien soin de dissocier du corporatisme d'État, permettrait la planification sociale et économique de façon organique, en s'appuyant non sur l'État mais sur les «corps» locaux, dont le premier en importance serait l'Église elle-même.» Voir Paul-André LINTEAU et al., *op. cit.*, p. 110.

organisme consultatif, mais bien un corps administratif à part entière. Évidemment, compte tenu de la façon dont s'articule l'activité gouvernementale, il faudrait que le Conseil supérieur soumette ses décisions et ses intentions au ministère de l'Éducation qui s'assurerait, pour sa part, de consacrer l'unité tant désirée du système d'éducation⁶⁰. Aussi, D. Johnson dénonce le fait que le Conseil, déjà qu'il n'aurait qu'un rôle consultatif, serait constitué de personnes dont l'allégeance pour les intérêts étatiques ne pourra être remise en cause. En effet, d'une part, il reviendrait au lieutenant-gouverneur d'en nommer à la fois le président et le vice-président. D'autre part, le Conseil serait assisté du ministre, des sous-ministres et des sous-ministres associés⁶¹. Comment une telle constitution peut-elle garantir que les vues du conseil seront indépendantes de la tutelle de l'État?

Comment aussi, pour revenir à notre préoccupation première, peut-elle garantir au final, une conception de l'homme dont l'horizon ultime de son existence ne serait pas uniquement prise en charge par l'État? Car ne nous y trompons pas, nous avons bien vu la part importante que prend la démocratie chez l'Union nationale; ce n'est pas contre la démocratie que ce parti s'érige, c'est contre ce qu'il considère comme le versant négatif que représente le monopole de l'État en la matière. Si une telle situation est jugée répréhensible, c'est qu'elle évoque les craintes, d'une part quant à l'éducation, que «l'action de l'État [...] [n'y soit] que desséchante et matérialisante, [qu'elle ne puisse tendre] qu'à tout simplifier, tout uniformiser, tout ramener au plus bas dénominateur»⁶²; et d'autre part quant à l'homme plus généralement, que

⁶⁰ Assemblée législative du Québec. *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 2^e législature, Vol. 1, no.8*, 23 janvier, p. 265 à 271.

⁶¹ Assemblée législative du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 2^e législature, Vol. 1, no.11*, 28 janvier 1964, p. 400.

⁶² Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, Daniel JOHNSON, *Causerie prononcée par Daniel Johnson, C.R. devant les membres du club Richelieu-Québec, mercredi 26 février 1964 à 12.30 P.M.*, p. 21. [En ligne] <www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/10/725304.pdf>

«l'épanouissement de la personne humaine sera lié à la raison d'État. [...] que l'échelle des valeurs oscillera avec chaque nouvelle vague»⁶³.

3.2. *L'État national héritier du passé*

À la crainte du monopole de l'État se joint aussi la prépondérance de la perspective nationale au sein de l'État. Encore une fois, les responsables politiques de l'Union nationale se retrouvent sur ce front à se doter d'éléments les rapprochant des autorités religieuses et d'autres du Parti libéral. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la référence à la nation se fait chez eux à partir de l'idée de survivance; à cet égard, l'héritage français tout comme la foi catholique sont des éléments qu'il est primordial d'investir afin d'assurer la survie et la pérennité de la nation canadienne-française. En cela, ils maintiennent le lien qui unit l'Église à la nation, celle-ci se présentant comme sa principale alliée. Seulement, il est manifeste que chez l'Union nationale, tout comme chez le Parti libéral, la nation est appelée à se parachever dans l'État⁶⁴. Ainsi, là où seule l'Église se proposait comme rempart et fondement de la nation, l'État est maintenant appelé à jouer ce rôle. Le Parti libéral, non pas qu'il ne considère point la nation, fait tout de même dominer la préoccupation démocratique à celle nationale dans le contexte de la réforme de l'éducation. Les deux sont distincts à cet égard dans la façon d'investir la nation : le premier traite de survivance par la tradition et le second d'émancipation dans le renouveau de la démocratie. Cette perspective est donc importante particulièrement pour l'Union nationale qui la met régulièrement de l'avant; plus que le Parti libéral.

⁶³ *Ibid.*, p 20.

⁶⁴ Voir Robert COMEAU et Mathieu BOCK-CÔTÉ, «Le rapport Tremblay et l'institutionnalisation du politique dans une perspective nationaliste au Québec», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.16, no.1, automne 2007, p. 123 à 131 (numéro thématique «La Commission Tremblay (1953-1956). Cinquante ans de débats sur le déséquilibre fiscal»).

Ainsi, nous avons déjà évoqué comment la référence à l'héritage historique structure la pensée des responsables politiques de l'Union nationale dans le cadre des débats sur le bill 60; au nom de la survivance de la nation, il faut que l'État se garde d'exagérer ses prérogatives. Seulement, si nous sortons du cadre des débats entourant le bill 60 et entrevoyons les années qui l'ont suivi, il est intéressant de se pencher sur la façon dont cette conception de l'État change chez l'Union nationale; cela est particulièrement clair lorsque l'on s'attarde à la période précédant immédiatement la victoire électorale de 1966 consacrant leur gouvernement⁶⁵. En effet, que ce soit dans le programme électoral du parti ou dans l'ouvrage *Égalité ou indépendance* de D. Johnson, nous y apercevons un État dont la prépondérance semble plus sollicitée, particulièrement dans sa portée nationale. D'une certaine façon, là où l'Union nationale s'inspirait davantage d'un pan de la tradition canadienne-française selon laquelle la nation se situe en marge de l'État⁶⁶, elle se place dorénavant dans une perspective opposée, et tout en maintenant le recours à la

⁶⁵ Sur l'évolution des idées véhiculées par l'Union nationale, voir Réjean PELLETIER, «L'Union nationale à la recherche de sa voie», dans *Partis politiques et société québécoise. De Duplessis à Bourassa. De 1944 à 1970*, Montréal, Québec/Amérique, 1989, p. 275 à 311.

⁶⁶ À cet égard, il est intéressant de noter ces propos du pape Pie XII : «Mais le fond de l'erreur consiste à confondre la vie nationale au sens propre avec la politique nationaliste : la première, droit et gloire d'un peuple, peut et doit être développée; la seconde, source de maux infinis, ne sera jamais assez rejetée. La vie nationale est, de sa nature, l'ensemble actif de toutes les valeurs de civilisation qui sont propres à un groupe déterminé, le caractérisent et constituent comme le lien de son unité spirituelle. Elle enrichit en même temps, par sa contribution propre, la culture de toute l'humanité. Dans son essence, par conséquent, la vie nationale est quelque chose de non politique; c'est si vrai que, comme le démontrent l'histoire et l'expérience, elle peut se développer côte à côte avec d'autres, au sein d'un même État, comme elle peut aussi s'étendre au-delà des frontières politiques de celui-ci. La vie nationale ne devint un principe dissolvant pour la communauté des peuples que lorsqu'elle commença à être exploitée comme moyen pour des fins politiques, à savoir quand l'État dominateur et centralisateur fit de la nationalité la base de sa force d'expansion. On eut alors l'État nationaliste, germe de rivalités et source de discordes.» Voir Pape Pie XII, «Message de Noël de Sa Sainteté le Pape Pie XII, le 24 décembre 1954. La paix froide», dans *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de son Excellence Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal, Tome 26*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 2859.

dimension nationale de l'homme, la situe plus franchement au sein de l'État. Ainsi, en 1965, D. Johnson stipule désormais que

La nation canadienne-française n'a pas encore atteint cette étape définitive, et c'est sans doute pour cela que certains nous contestent le droit au titre de nation. Mais la nation canadienne-française tend, de toutes ses forces, de toutes ses fibres, à se réaliser sur le plan de l'État et ses aspirations sont strictement normales et légitimes. Je démontrerai plus loin pourquoi et comment les Canadiens français cherchent à s'identifier à l'État du Québec, le seul où ils puissent prétendre être maîtres de leur destin et le seul qu'ils puissent utiliser à l'épanouissement complet de leur communauté, tandis que la nation canadienne-anglaise tend de son côté à faire d'Ottawa le centre de sa vie communautaire⁶⁷.

Ce qui nous amène à deux constats. D'une part, la conception de l'État valorisée par le Parti libéral, plus précisément dans ce cas-ci de l'État comme «principal moyen d'action politique»⁶⁸, s'avère dominant depuis le début des années 1960 puisque l'Union nationale se l'approprie aussi de plus en plus, là où elle la refusait catégoriquement auparavant. D'autre part, c'est que si le Parti libéral situait l'État tout d'abord comme le pilier de la démocratie, l'Union nationale en fait plutôt le rempart de la nation, tout en étant conforme, par ailleurs, aux exigences du projet démocratique, tout comme le Parti libéral maintient aussi une référence à l'aspect national⁶⁹. Ainsi il demeure tout de même une distance entre les deux partis. C'est-à-dire que la façon dont l'État est abordé rend manifeste, dans un cas, un citoyen

⁶⁷ Daniel JOHNSON, *Égalité ou indépendance*, Montréal, Éditions de l'homme, 1968, 1^{ère} édition Copyright Ottawa 1965, p. 23-24.

⁶⁸ Jean LESAGE, *Lesage s'engage. Libéralisme québécois d'aujourd'hui. Jalon de doctrine*, Montréal, Éditions Politiques du Québec, 1959, p. 113.

⁶⁹ «Le Parti libéral du Québec croit que l'État québécois est l'instrument principal de l'émancipation et du progrès de notre peuple. C'est à lui de mettre en marche et de coordonner les indispensables politiques de développement économique et social. Le Parti libéral croit que notre État québécois doit jouer à fond son rôle de point d'appui du Canada français. À cette fin, il revendique tous les pouvoirs qui sont nécessaires au Québec, et entend affirmer sa présence partout où elle est indiquée, tant au Canada qu'à l'étranger.» Voir Parti libéral, «1966; Le programme du parti libéral du Québec : Québec en marche. Le programme politique du parti libéral du Québec», dans Jean Louis-ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 426.

appartenant certes à une nation mais qui devant surtout se vivre selon les principes de la démocratie portés par l'État libéral, et dans l'autre cas, un héritier des Canadiens français dont la vie citoyenne doit se déverser dans un État au service de la survie de la nation.

Par ailleurs, si l'Église occupait une place importante dans les enjeux concernant l'éducation chez l'Union nationale, elle n'est plus même mentionnée dans le programme électoral de 1966, quoiqu'il y soit encore question de confessionnalité dans une bien moindre mesure⁷⁰. On y remarque tout de même encore l'importance des «droits de l'enfant», l'idée d'une « [revalorisation] du conseil supérieur de l'éducation» et le « [maintien du] principe de la confessionnalité de l'enseignement». Seulement, les autorités religieuses n'y occupent pas une place essentielle. Ainsi, si les préoccupations semblent similaires à celles que l'on retrouve alors que le parti siège à l'opposition, leur portée change puisque là où elles étaient alors évoquées comme argument contre le monopole de l'État, elles sont ici inscrites dans la perspective d'un État fort, à la mesure des aspirations de la nation. En ce sens, la conception de l'homme prisée par l'Union nationale, fortement appuyée sur sa dimension nationale et son héritage historique, se fonde beaucoup moins dans un équilibre dont l'État fait partie conjointement avec d'autres institutions que dans son parachèvement dans l'État national⁷¹. Non seulement nous n'y retrouvons donc plus

⁷⁰ Union nationale, «1966. Programme de l'Union nationale : Objectifs 1966 de l'Union Nationale, un programme d'action pour une jeune nation, Québec d'abord», dans Jean Louis-ROY, *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 405 à 425.

⁷¹ Daniel Johnson dit encore qu'«il arrivera cependant, et c'est là un aboutissement normal, que la communauté culturelle, une fois parvenue à une certaine étape de son développement, surtout si elle possède des droits historiques contestables, cherche à s'identifier à un État. Car pour s'épanouir dans le sens de son génie propre, cette communauté culturelle a besoin des cadres, des institutions, des leviers de commande que seul peut lui procurer un État dont elle ait la maîtrise.» Voir Daniel JOHNSON, *Égalité ou indépendance*, Montréal, Éditions de l'homme, 1968, 1^{ère} édition Copyright Ottawa 1965, p. 23.

du tout l'idée selon laquelle la nation doit se garder à l'extérieur de l'État, nous y apercevons en plus que la tendance de s'y inscrire est naturelle et souhaitable.

Conclusion

À l'aide d'une analyse des discours des agents de pouvoir concernant le domaine de l'éducation, nous avons vu comment les aspirations au changement du système d'éducation, surtout concernant la création d'un ministère de l'Éducation, viennent placer la préoccupation des rapports entre l'Église et l'État en première place. C'est que l'enjeu, comme nous le stipulons, concerne le pouvoir de proposer une certaine conception de l'homme se voulant dominante, et ce pouvoir, c'est à une institution de l'assumer. Donc, la place et le rôle de l'Église et de l'État réfléchis de part et d'autre des agents de pouvoir se veulent en ce sens la prolongation institutionnelle des différentes conceptions de l'homme sur lesquelles reposent à la fois les autorités religieuses et les responsables politiques. Ainsi, à un ordre d'idée plus abstrait succède une organisation politique s'y conformant.

Nous avons tout d'abord observé la façon dont les autorités religieuses envisageaient le rapport entre l'Église et l'État concernant la prise en charge de l'éducation. La doctrine chrétienne à cet égard se fonde sur un principe d'équilibre des droits entre les principaux agents éducatifs, nommément l'Église, l'État et les parents. Si ceux-ci, en vertu du devoir premier qu'ils ont envers l'enfant, ont des droits qui sont antérieurs aux deux autres pôles, ces derniers sont néanmoins appelés à occuper des fonctions essentielles. Ainsi, l'État, parce qu'il a en charge le bien commun, doit veiller à ce que différents outils soient mis à la disposition des parents; son rôle est supplétif et consiste essentiellement à fournir les moyens financiers nécessaires à une éducation. L'Église, quant à elle, en tant que représentante de Dieu

sur terre, est en droit de certifier qu'une éducation chrétienne soit octroyée à l'enfant, celle-ci lui garantissant une vie comprenant la dimension surnaturelle de sa destinée; c'est-à-dire qu'elle s'assure que la fin de l'éducation soit conforme à la fin de l'existence humaine. En ce sens, nous constatons que bien qu'il y ait un équilibre supposé entre les parents, l'État et l'Église, au final, c'est celle-ci qui prime sur les autres puisque c'est elle qui permet une réalisation de l'«homme total».

Nous avons ensuite vu en quoi ce n'était pas tout à fait en ces termes que l'enjeu était posé chez le Parti libéral, bien qu'il se dirige quelques fois dans cette direction. C'est plutôt la perspective de la légitimité que lui confère l'horizon démocratique de son activité qui est le fondement de son argumentation. Ainsi, les autorités religieuses, parce qu'elles ne sont pas soumises à la volonté populaire par le biais du processus de vote, échappent au contrôle démocratique, et usurpent leur pouvoir sur la population. L'Église, en tant qu'institution, n'a donc aucune légitimité à diriger un système d'éducation; c'est d'ailleurs sous sa tutelle que celui du Québec a connu un retard considérable, notamment quant aux autres provinces canadiennes. Ceci, d'autant plus que l'éducation constitue un élément fondamental dans la formation du citoyen en tant que pilier important de la vie en démocratie dont la prépondérance ne peut donc passer que par l'État, lui-même étant le principal promoteur et protecteur de la démocratie. Si l'Église est tolérée par le biais de l'insertion du Comité catholique dans le Conseil supérieur de l'Éducation, son pouvoir est moindre et doit se soumettre à l'autorité du ministère de l'Éducation, et donc de l'État.

Finalement, nous avons constaté les vues de l'Union nationale en la matière. Bien qu'elle se revendique initialement du principe de l'équilibre des droits, elle se place tout de même dans une perspective démocratique. Seulement, là où le Parti libéral ne voyait de démocratie qu'en l'État, l'Union nationale, voulant éviter le monopole d'État, ouvre la démocratie sur d'autres entités, sur ce qu'elle nomme des

«corps intermédiaires». Ainsi, il y a une distinction qui est faite entre la démocratie et l'étatisme dans les propos des responsables politiques de ce parti politique; c'est ce qui permet une certaine ouverture, entre autres, sur le pouvoir que doit préserver l'Église au sein d'une organisation nouvelle du système d'éducation. Ceci dit, la particularité de l'Union nationale est d'avoir modifié son discours au fil de la décennie des années 1960. C'est-à-dire que dans la foulée des élections de 1966 qui mènent à la formation d'un gouvernement unioniste, leur conception de l'État est changée, et s'apparente à celle du Parti libéral quant à sa prépondérance dans les affaires humaines. En effet, l'État y devient à la fois le fondement de la nation et son instrument le plus fort, celui qu'il faut le plus investir. Le rôle central qu'est appelé à jouer l'État dans le domaine de l'éducation est donc assumé chez l'Union nationale, seulement, là où l'intérêt démocratique primait chez le Parti libéral, c'est l'héritage historique qui paraît dominer chez elle.

Ceci dit, l'influence de la conception de l'homme ne s'arrête pas aux seules institutions, elle se poursuit aussi jusque dans les principes pédagogiques, jusque dans le contenu même de l'enseignement. Ainsi, comment cette réalité s'articule-t-elle; sur quelles idées pédagogiques souhaitées ou proposées par les agents de pouvoir repose la nature même du contenu de l'enseignement? C'est ce que le prochain et dernier chapitre propose comme analyse.

CHAPITRE III

LES CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

Nous nous attardons maintenant aux considérations pédagogiques proposées de part et d'autre des agents de pouvoir dans le domaine de l'éducation. En effet, c'est que les principes pédagogiques ainsi que les cursus académiques mis de l'avant deviennent, dans notre perspective, d'une part une autre manifestation des diverses conceptions de l'homme réfléchies et, d'autre part, la continuité des réflexions sur la place et le rôle de l'État et de l'Église. Comme le mentionne Paul Gérin-Lajoie dans le message inaugural d'un colloque à l'Académie de Québec le 22 janvier 1965, «il ne faut pas oublier que nous travaillons avant tout à une réforme de l'enseignement. Si important que soit le travail accompli, il ne peut constituer, à lui seul, que la base matérielle d'une réforme qui sera faite de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes, de nouvelles structures académiques et, par-dessus tout, d'un nouvel esprit»¹. D'une certaine façon, si l'intention quant à l'avènement d'une certaine conception de l'homme nécessitait préalablement une réorganisation institutionnelle capable de la soutenir, elle doit surtout se concrétiser dans une réforme pédagogique qui en assurera la mise en place. C'est là «la vraie révolution plus 'tranquille' encore qu'aujourd'hui, en apparence, mais plus réelle et plus profonde»²; et cette révolution aura abouti «quand une grande masse de citoyens auront participé pendant plusieurs

¹ Paul GÉRIN-LAJOIE, «Colloque du Ministre de l'Éducation. Message inaugural, le 22 janvier 1965, à l'Académie de Québec», *L'Instruction publique. Revue du ministère de l'Éducation*, vol.9, no.1, février 1965, IVe série, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, p. 86.

² *Ibid.*, p. 87.

années à une démocratie de participation, quand existera une génération complète de jeunes hommes et de jeunes filles qui auront été formés dans ce nouvel esprit de liberté et de collaboration active»³. Par ces propos, nous constatons les liens qui unissent les divers éléments constitutifs du développement de notre analyse et, pour ainsi dire, nous bouclons la boucle avec ce chapitre.

Ainsi, dans le contexte éducatif, l'analyse de ces considérations pédagogiques constitue l'approche la plus concrète, celle dont l'impact sur l'enfant apparaît le plus immédiat. Elles semblent donc premières dans l'ordre des influences sur le type de formation dispensée. Pourtant, elles ne peuvent être considérées en elles-mêmes, c'est-à-dire que le choix des cours et des orientations qui leur seront données, leurs natures et leurs rôles, n'obéissent pas uniquement à des considérations didactiques, à des méthodes d'enseignement. C'est évidemment en partie cela, mais le fondement n'y est pas. C'est que se présentant comme l'aboutissement, il ne faut pas perdre de vue que les antécédents motivant tel choix ou tel autre se retrouvent tout d'abord au sein d'une certaine conception de l'homme et ensuite dans le rôle et la place de l'institution qui assure la direction du système d'éducation. C'est pourquoi il fallait que ce chapitre soit précédé des deux autres, car ce sont ceux-ci qui lui donnent tout son sens.

Ceci dit, ces considérations pédagogiques reposent en grande partie sur les principes de l'humanisme. Nous empruntons donc, à cet égard, la même voie que celle tracée par Paul Inchauspé selon laquelle

[c'est] donc l'impératif d'un nouvel humanisme qui, pour les auteurs du rapport Parent, sert d'argument pour justifier la réorganisation du système d'éducation qu'ils proposaient. Cette réorganisation n'est pas en effet un simple remembrement de structures. Elle suppose aussi la remise en cause de l'ethos, des valeurs, des croyances collectives plus ou moins cohérentes, mais aussi plus ou moins clairement formulées qui soutiennent l'ensemble de l'appareil de

³ *Ibid.*

formation. Pour permettre l'avènement de l'ordre nouveau souhaité, il fallait donc d'abord mettre à jour le socle ancien, les plaques tectoniques sur lesquelles reposait depuis cent ans le système éducatif québécois⁴.

Selon lui, les commissaires ont imputé à la tradition de l'humanisme chrétien implantée de longue date au Québec les situations déplorables dont ils avaient le mandat de réfléchir afin d'y mettre un terme. Ce faisant, ils établissent une distinction entre deux avenues possibles, l'une périmée et l'autre vecteur de progrès. Nous ajoutons ainsi à cela que derrière le souhait d'un humanisme nouveau et le rejet d'un humanisme dit classique se trame le désir de voir poindre l'homme nouveau face à l'homme obsolète d'une époque se voulant révolue.

Dans ce chapitre, la division se fera donc en fonction de la désignation initiée par le rapport Parent de ces deux versions de l'humanisme. Toutefois, puisque dans tous les cas, c'est tout d'abord d'humanisme qu'il est question, nous débuterons en guise de prélude par un aperçu de ce qui est inclus chez les autorités religieuses comme chez les responsables politiques dans la perspective humaniste de l'enseignement. Ensuite seulement nous établirons d'une part ce qui est entendu plus particulièrement par l'humanisme chrétien dans son versant traditionnel et dans sa forme renouvelée, et d'autre part par l'humanisme nouveau; et dans chaque cas, nous ferons intervenir les cursus académiques respectivement mis de l'avant. Ce faisant, nous évoquerons donc ce qui les distancie malgré leur réclamation d'un fondement somme toute commun. Ainsi, nous exposerons dans l'un comme dans l'autre les appréhensions exprimées à l'égard de l'opposant; soit donc les craintes quant à la nature des changements proposés ou bien les critiques adressées à une conjoncture qu'il faut dépasser.

⁴ Paul INCHAUSPÉ, «Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2, hiver 2004, p. 67 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

Puisque ce genre de réflexion n'a pas préséance ni au sein de l'Assemblée des évêques ni au sein de l'Assemblée législative, il nous faut, dans cette partie, faire appel plus considérablement à des ouvrages l'explicitant. En effet, c'est que ces assemblées ne sont pas le lieu pour de telles considérations; et bien que les divers agents de pouvoir puissent y avoir exprimé certaines opinions en la matière, c'est souvent sans le développement nécessaire à une analyse. Ainsi, malgré que le cardinal Paul-Émile Léger ou que Monseigneur Maurice Roy aient soutenu l'humanisme chrétien comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ils n'en développent pas nécessairement la teneur dans une perspective pédagogique; ce qui fait que nous nous référerons surtout au mémoire de la Fédération des collèges classiques remis à la Commission Parent. Considérant que la formation humaniste se voulait l'apanage des collèges classiques, cela nous semble tout à fait plausible. Aussi, Jean Lesage et P. Gérin-Lajoie ne soulignent pas cet aspect à l'Assemblée législative face à l'opposition unioniste. C'est dans le rapport Parent sur lequel ils s'appuient fortement, sinon intégralement, que se retrouve ces considérations. Et comme nous l'avons mentionné en introduction⁵, la prépondérance du rapport Parent est telle, qu'en fait, il peut être interprété comme le prolongement de la pensée des responsables politiques –et inversement– car le Parti libéral, tout comme l'Union nationale à partir de 1966⁶, s'applique à mettre ses recommandations en

⁵ Voir l'introduction de ce mémoire aux pages 16 et 17.

⁶ La place de l'Union nationale apparaissait comme plus ambiguë dans les chapitres précédents. En effet, leurs idées générales faisaient tendre le parti vers les propos des autorités religieuses, tout en ayant toutefois comme contrainte de ne pas se placer à l'extérieur de l'arène politique, mais plutôt en son sein, ce qui teintait leurs préoccupations de couleurs particulières propres aux responsables politiques. Bref, ils semblaient constamment à mi-chemin entre les autorités religieuses et le Parti libéral. Dans ce chapitre-ci, la situation n'est plus la même. Malgré le fait qu'il pouvait peut-être avoir une opposition quant à la pédagogie avant 1966, l'Union nationale n'en témoigne guère; elle constitue le parti de l'opposition, et en ce sens elle n'établit pas de politiques pédagogiques effectives. De toute façon, ce n'est pas là leur préoccupation principale du moment dans le domaine de l'éducation, s'investissant plutôt dans les démarches que nous avons relatées dans les chapitres précédents. Ceci dit, à partir de 1966, les réformes pédagogiques commencées par le Parti libéral dès la création du ministère de l'Éducation sont poursuivies par l'Union nationale. En ce sens, les unionistes se conforment aux perspectives amenées par le bill 60 et le rapport Parent,

œuvre dans la réforme de l'éducation. C'est donc principalement au sein de ce document que nous puiserons pour déterminer la nature de l'enseignement proposé par la nouvelle organisation du système d'éducation. C'est que la prépondérance qu'il a eu quant à l'activité politique, à la fois du gouvernement libéral initialement comme du gouvernement unioniste à partir de l'élection de 1966, fait en sorte qu'il fait pratiquement figure de prolongement des idées et des propos des responsables politiques. Le document du ministère de l'Éducation concernant son règlement numéro 1⁷, autre ouvrage important quant à notre propos, l'illustre, puisqu'il paraît sous la gouverne de Jean-Jacques Bertrand, nouveau ministre unioniste de l'Éducation, et se revendique explicitement du rapport Parent :

la présentation laconique du règlement ne doit pas nous faire oublier les principes qui sous-tendent chacune des mesures qu'il comporte. Pour saisir dans toute son ampleur l'esprit du règlement numéro 1, il est nécessaire de lire ou de relire les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et de réfléchir sur les considérations qui ont conduit les commissaires à proposer telle ou telle réforme⁸.

telles que les libéraux les défendaient. D'une certaine façon, c'est donc une victoire de la vision libérale que nous soulignons. Ainsi, contrairement aux chapitres précédents où les responsables politiques étaient divisés en deux selon le parti, ils apparaissent ici unis; seul l'antagonisme entre les autorités religieuses et les responsables politiques demeure. Par ailleurs, comme le rapporte Stéphane Savard, ce comportement de l'Union nationale, et de Daniel Johnson plus particulièrement, n'est pas singulier. En effet, le même scénario se profile lorsque l'on s'attarde au cas d'Hydro-Québec. Au final, cela révèle donc en partie le rôle joué par les responsables politiques de l'opposition. Voir Stéphane SAVARD, «La poésie "raisonnée". Quelques réflexions sur Daniel Johnson, la question de l'électricité et l'influence de la "raison d'État"», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 20, no. 2, hiver 2012, p. 155 à 170.

⁷ «Le règlement numéro 1 indique les modalités générales de la réorganisation pédagogique de nos écoles élémentaires et secondaires et formule les règles à observer dans la préparation d'un plan d'action concrète, propres à chaque milieu.» Voir Ministère de l'Éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no1 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 7.

⁸ Ministère de l'Éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no1 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 7.

Dans tous les cas, les documents choisis ont ceci de particulier que d'une part ils dévoilent les pensées des divers agents de pouvoir, et d'autre part, ils ont pris part aux tensions qui ont animé les débats sur l'éducation.

1. L'humanisme comme principe pédagogique

Nous devons tout d'abord statuer sur ce qui est entendu par humanisme. En effet, que ce soit chez les autorités religieuses ou chez les responsables politiques, la référence à l'humanisme est la même, c'est dans son contexte et son déploiement qu'ils diffèrent. Par où, donc, se retouchent ces deux perspectives se voulant opposées? Lionel Groulx propose à cet égard que «la fin [de l'enseignement et de l'éducation] pourrait se définir comme suit : développer, dans l'enfant et le jeune homme, un humanisme, c'est-à-dire un développement intégral, normal de l'homme, une croissance, en même temps qu'un affinement harmonieux de toutes les facultés»⁹. Ce avec quoi à la fois la Fédération des collèges classiques et le rapport Parent semblent en conformité. En effet, partout se trame la référence à l'humanisme en tant que «tradition classique»¹⁰ dont l'école doit se réclamer tout en s'y nourrissant d'un «certain idéal humain»¹¹. C'est ainsi toujours d'une «formation humaine intégrale»¹² qu'il est question; c'est partout une préoccupation essentielle. Donc, si, d'un côté, il faille s'assurer que l'éducation soit caractérisée par «le souci de la formation de l'esprit, l'idéal de la tête bien faite, l'habileté à manier les

⁹ Lionel GROULX, «Des humanités et humanisme élargis, 1948», dans Claude CORBO, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, p. 45.

¹⁰ Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire II. L'enseignement classique*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1963, p. 21.

¹¹ Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A-Les structures et les niveaux d'enseignement*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, p. 3.

¹² Fédération des collèges classiques, *op. cit.*, p. 21.

conceptions, le goût des principes»¹³, et que de l'autre elle doive «développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes; initier la jeunesse à l'histoire et à la pensée dont elle hérite et la préparer à la société de l'avenir»¹⁴, c'est dans les deux cas les notions d'équilibre et d'harmonie de la personne qui sont mises de l'avant. Seulement, ce qui pour l'un permet une formation intégrale harmonieuse, pour l'autre la condamne. Bref, ce n'est pas l'approche humaniste qui est remise en cause, puisqu'au contraire elle est maintenue, c'est la particularité de sa nature et de sa portée qui est à l'origine de la conflictualité entre les agents de pouvoir. En ce sens, il faut bien comprendre que l'humanisme n'est pas une notion exclusive à l'éducation; c'est qu'elle la dépasse tout en l'inspirant. Dans les termes d'humanisme chrétien ou d'humanisme nouveau, c'est à une façon particulière de concevoir l'homme que l'on se rapporte, mais c'est selon une même approche qu'il est abordé, pour ainsi dire.

Pour ajouter aux nuances, nous suivons ici encore une distinction posée par Lionel Groulx selon laquelle l'humanisme et les humanités ne renvoient pas à la même réalité. En effet, si, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'humanisme se rapporte à une certaine finalité, les humanités se rapportent plutôt au moyen de parvenir au but. Ainsi, d'une part les humanités classiques ont pour rôle de «développer l'homme, en le mettant à l'école des classiques, c'est-à-dire des plus grands maîtres de tous les temps : ceux par qui quelques peuples privilégiés ont touché les sommets de la civilisation. Discipliner, élargir, enrichir l'esprit de l'enfant par le contact immédiat et prolongé avec la pensée la plus vigoureuse, la plus élevée,

¹³ *Ibid.*, p. 21.

¹⁴ Mgr Alphonse PARENT et al., *op. cit.*, p. 11.

la plus fine, la plus saine des siècles passés»¹⁵. D'autre part, les humanités nouvelles consacrent le fait que

[l']enseignement ne peut pas négliger cet univers de pensée et de sentiments [cultures scientifique, technique et populaire] dans lequel baigne la jeunesse; autrement le divorce entre l'école et la vie irait s'accroissant de façon tragique. Par l'acceptation de la pluralité de l'humanisme et par la recherche de nouvelles voies, l'enseignement peut trouver, sans renier l'apport de la spécialisation, le dénominateur commun à ces divers univers culturels qui nourrissent l'intelligence contemporaine¹⁶.

En ce sens donc, à la divergence qui se retrouve entre l'humanisme chrétien et l'humanisme nouveau concorde la divergence entre les humanités classiques et les humanités nouvelles. Les unes et les autres, si elles proposent sensiblement les mêmes cours au programme, ne leur donnent pas la même portée; ce n'est pas le même esprit qui les anime.

2. L'humanisme chrétien

Quant à l'humanisme chrétien, il y a deux avenues que nous explorons. En effet, nous devons nous pencher, dans cette section, sur deux façons particulières de concevoir l'humanisme chrétien. D'une part, nous élaborerons sur son versant traditionnel, et d'autre part nous nous attarderons à sa forme renouvelée telle qu'elle se manifeste dans la foulée de la commission Parent. D'une certaine façon, ce sont les propos tenus au sein du rapport Parent qui nous obligent à de telles considérations. C'est que l'humanisme nouveau qui y est proposé se construit et se comprend face à l'humanisme chrétien traditionnel, et non face au discours contemporain qui fait

¹⁵ Lionel GROULX, «Des humanités et humanisme élargis, 1948», dans Claude CORBO, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, p. 45.

¹⁶ Mgr Alphonse PARENT et al., *op. cit.*, p. 13.

place à des perspectives nouvelles chez les autorités religieuses. Nous nous retrouvons ici comme devant un décalage.

Comment expliquer une telle situation? Il est manifeste, comme nous l'avons déjà évoqué, que les intentions des responsables politiques du Parti libéral vont plutôt dans le sens d'une rupture que dans celui d'un renouvellement à bien des égards, que ce soit dans la perspective de la conception de l'homme ou bien dans celle du rôle et de la place de l'Église et de l'État. Il en va donc de même pour les considérations pédagogiques; ce qui a d'ailleurs fait dire à Lionel Groulx qu'il trouvait «malheureux que les commissaires aient bâti leur système d'enseignement en marge de l'ancien, sinon même tout à fait à côté»¹⁷.

Qu'il s'agisse, d'un point de vue négatif, de s'éloigner le plus possible de tout ce qui touche de près ou de loin la doctrine chrétienne soutenue par l'Église à qui l'on associe les travers de l'éducation et le retard à l'égard des changements sociaux¹⁸; ou qu'il s'agisse d'un point de vue positif, de s'identifier à une

¹⁷ Lionel Groulx, «Rapport Parent –compte rendu», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.20, no.3, décembre 1966, p. 460. Ce qui confirme les propos de Ghislaine Roquet, membre de la commission Parent, qui se questionne plusieurs années plus tard à savoir «comment se fait-il qu'on ait rasé tant d'expériences intéressantes? Je ne comprends pas pourquoi. C'est comme si on avait fait table rase de tout, y compris des éléments qu'il fallait garder. Il y avait une hâte excessive à changer les choses. On n'a pas laissé mûrir certaines expériences, on n'a pas assuré les préparations et les transitions». Ghislaine ROQUET, «Ghislaine Roquet», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p.99-100.

¹⁸ Une position qui est apparente lorsque l'on considère par exemple les propos de Paul Gérin-Lajoie bien après les événements nous concernant. En effet, dans une entrevue parue dans une publication en 2007, il s'exprime de la sorte quant à la réforme en éducation: «La vieille garde en éducation, représentée par la Corporation des instituteurs catholiques ne pouvait y jouer aucun rôle: ils étaient tous des anciens voués à l'ancien système. Il n'y avait aucune jeunesse dans le conseil d'administration de cette corporation. Ils n'avaient pas beaucoup de crédibilité à mes yeux ni à ceux d'Arthur Tremblay». Paul GÉRIN-LAJOIE, «Paul Gérin-Lajoie», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 26. C'est le même genre de propos qui sont tenus par Jeanne Lapointe, qui siégea à la commission Parent: «Le Conseil de l'Instruction publique et le Conseil des évêques du Québec avaient maintenu le système scolaire dans un cléricisme très peu favorable à l'ouverture d'esprit que demande

organisation nouvelle de la vie telle que mise de l'avant par les responsables politiques, c'est encore au sein de la réflexion sur la conception de l'homme que nous parvenons à comprendre ces intentions concernant le système d'éducation. C'est-à-dire que le fait d'avoir considéré l'humanisme chrétien traditionnel tout en ignorant les propositions faites par diverses autorités religieuses concernant un renouvellement allant dans le sens des réflexions du rapport Parent, montre bien que la conciliation était impossible et que le problème se situait non pas dans les particularités de son déploiement, mais dans son fondement même. Le changement ne pouvait être qu'une rupture dans cette perspective; l'homme nouveau ne pouvait s'ériger que contre l'ancien et non en continuité, c'est un tout autre horizon qui s'offre à lui.

2.1. *L'humanisme chrétien traditionnel*

Parce que l'humanisme chrétien traditionnel est évoqué par le rapport Parent mais ne figure pas parmi les propos des autorités religieuses dans la période nous concernant, nous aurons recours à des ouvrages historiographiques pour brièvement en traiter, notamment et surtout *Les collèges classiques au Canada français*, de Claude Galarneau.

Traditionnellement, l'humanisme chrétien se comprend, au Québec, à la lumière de ses fronts religieux et national. Ils en constituent les fondements comme les aboutissements et s'inscrivent, en ce sens, en conformité avec l'idée du Canadien

l'éducation.» Jeanne LAPOINTE, «Jeanne Lapointe», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 51.

français comme héritier de la culture française et comme homme de foi catholique¹⁹.

Ainsi, la religion

est une discipline spéciale qui se situe au centre de l'éducation classique. C'est elle qui développe le mieux les puissances de l'âme, l'intelligence, la mémoire, la sensibilité et la volonté. C'est encore elle qui fournit l'unité de direction à l'enseignement purement formel des humanités. La saine pensée catholique va en effet assurer la cohérence des procédés pédagogiques et légitimer l'étude des classiques païens parce qu'ils furent vertueux et que toutes les vérités rencontrées chez eux sont des préambules à la foi ou des confirmations de la doctrine catholique. 'La pensée humaine s'élève ou s'abaisse selon qu'elle est d'accord ou non avec la vérité catholique.' On ne saurait mieux intégrer l'idéologie religieuse à l'idéologie humaniste et même faire des humanités un élément de la religion²⁰.

La nation, quant à elle,

comme la religion, est une composante essentielle de l'humanisme. Le discours de l'*Enseignement secondaire*, cherche à démontrer comment la culture classique est un 'patrimoine nationale qui repose sur les qualités du génie latin et français, seuls conformes au caractère de notre peuple aussi bien qu'à la nature des choses.' Le cours classique nous différencie des Anglo-Saxons et à ce titre doit être l'objet de tous les efforts de notre 'race.' Et si le peuple conserve le génie français dans ses traits principaux, il le doit au collège classique. Comme l'esprit national est d'abord catholique, nation et religion sont identifiées à classique, la synthèse se faisant dans le terme religion : 'Dans nos collèges classiques, l'enseignement est avant tout religieux et national : la maîtresse et l'inspiration bienfaisante de ces maisons est l'Église elle-même.' Idéologies nationale et religieuse qui, à leur tour, se trouve remonter à une même idéologie globale antérieure, la tradition, usage plus d'une fois millénaire. C'est le véritable postulat initial autant que l'argument ultime du système de rationalisation élaboré autour des humanités classiques²¹.

Ceci dit, bien que la nation soit constituante de l'humanisme chrétien, c'est toujours l'aspect religieux qui prime, puisque c'est lui qui donne le sens premier à l'existence de l'homme. Et cela devient d'autant plus vrai avec le rapprochement vers l'époque nous intéressant. C'est que l'humanisme chrétien se rapporte à la

¹⁹ Claude GALARNEAU, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978, p. 234.

²⁰ *Ibid.*, p. 234.

²¹ *Ibid.*, p. 234.

conception de l'homme accordant à sa destinée surnaturelle une prépondérance fondamentale; et comme nous l'avons déjà évoqué, c'est dans cette perspective que le cardinal Léger comme les autres autorités religieuses le traite²². Il semble même que parfois la nation y devienne pratiquement accessoire. Ainsi, c'est la dimension chrétienne de l'humanisme qui assure son intégralité; c'est-à-dire que son refus non seulement dénature l'humanisme, mais le nie totalement. «On ne peut concevoir un humanisme intégral qui ne soit pas un humanisme chrétien»²³, comme le rappelle la Fédération des collèges classiques. En ce sens, une éducation dont la pédagogie ne reposerait pas sur sa particularité chrétienne empêcherait l'atteinte du but proposé par l'humanisme, à savoir la formation intégrale de la personne. Le même traitement n'est donc pas constamment réservé à la nation qui ne connaît pas la même prépondérance. Nous retrouvons toutefois la mention de l'importance d'inscrire les réflexions et les changements concernant le système d'éducation dans un contexte national au sein des mémoires de l'Université Laval et de la Fédération des collèges

²² Il s'exprime ainsi à cet égard : «Il leur faudra comprendre qu'il y a une telle chose qu'on appelle l'humanisme chrétien ou, si vous voulez une vision typiquement chrétienne du monde. Cette vision chrétienne du monde est une certaine conception de ce qu'est l'homme, de ce qu'est son origine, de ce qu'est sa destinée, de ce qu'est le sens de ses activités, de ses aspirations, de ses méchancetés, de ses échecs, de ses souffrances, de sa mort, de sa rencontre avec les autres, de sa responsabilité envers les autres hommes, de ses relations avec Dieu, cette source abyssale d'où tout jaillit et pour qui nous sommes faits». Voir Cardinal Paul-Émile LÉGER, «L'école chrétienne et nos responsabilités (allocution prononcée à l'occasion du congrès annuel de la Fédération provinciale des Principaux d'école du Québec, le 5 avril 1966)», dans *Trente textes du Cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec*, Montréal, Fides, 1978, p. 242.

²³ Fédération des collèges classiques, *op. cit.*, p. 30. C'est aussi ce qui est soulevé dans le mémoire de la Faculté des Arts de l'Université Laval à la Commission Parent : « Pour y parvenir, pour atteindre à une maturité et à une culture vraiment adultes, le jeune homme a besoin d'une assez longue réflexion de caractère philosophique sur le monde, la vie, la nature de l'homme et la place qu'il occupe dans ce monde. Il doit aussi avoir réfléchi longuement sur les différents courants de la littérature moderne, courants qui expriment la philosophie contemporaine de la vie, et être capable d'en apprécier objectivement la valeur. Il doit enfin apprendre à distinguer les modes de connaissances propres aux différentes sciences et approfondir celui d'une science en particulier. Et puisqu'il s'agit pour nous de former non seulement un homme, mais surtout un chrétien, il faudra que ce jeune homme, pour sortir de la crise de foi normale chez un adolescent, réfléchisse sur les préambules de la foi et sur les motifs de crédibilité». Cité dans Fédération des collèges classiques, *op. cit.*, p. 44.

classiques remis à la commission Parent²⁴. Et encore, la même priorité y est accordée à la dimension chrétienne, celle nationale se situant en second plan, au service de la première, d'une certaine façon.

Par ailleurs, nous soulignons aussi que le parcours éducatif de l'humanisme chrétien, notamment le passage par le collège classique, est un privilège qui n'est pas donné à tous. Cette formation s'adresse à la future élite de la nation canadienne-française. En ce sens, son déploiement n'est pas général; seule une minorité en profite. Les enfants qui s'y plient sont donc appelés à former l'aristocratie intellectuelle de demain, à devenir des conducteurs d'hommes. À partir des remparts de la nation, ils deviendront les défenseurs des droits et des libertés face à l'État²⁵. Ceci dit, son accessibilité se veut démocratique, «proposant aux masses un idéal élevé»²⁶. Sa portée se veut donc étendue, en ce sens qu'elle se donne à tous, «le seul critère d'admission étant le talent, et la seule condition de succès, l'esprit de travail»²⁷. Il y a là comme une continuité quant à la conception de la démocratie soutenue par l'Union nationale lors des débats en Assemblée législative sur le bill 60. C'est une démocratie qui ne voit pas de contradiction dans la hiérarchie; une démocratie sociale reposant sur la prépondérance des corps intermédiaires, eux-

²⁴ Dans le premier, il est stipulé que « [ce] n'est pas un système scolaire français, ou anglais, ou américain dont nous avons besoin, mais d'un système à base de pensée française, c'est-à-dire d'un système dynamique canadien et français». Voir Université Laval, *Mémoire de l'Université Laval à la commission Parent*, Québec, 1962, p. 142. Dans le second, il est mentionné que [le] système scolaire est, pour toute nation, d'une importance primordiale. En effet, dans l'ensemble des institutions d'enseignement se prépare la génération qui continuera bientôt l'œuvre poursuivie depuis le début de l'histoire des pays. Il lui faut à la fois achever d'assimiler tous les éléments de civilisation accumulés dans le passé, acquérir la compétence requise pour développer cet héritage et y opérer, au besoin, les redressements scolaires». Voir Fédération des collèges classiques, *Notre réforme scolaire I. Les cadres généraux*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1962, p. 67.

²⁵ Claude GALARNEAU, *op.cit.*, p. 236.

²⁶ Fédération des collèges classiques, *op.cit.*, p. 60.

²⁷ *Ibid.*

mêmes étant soutenus par une élite préservant la nation du monopole de l'État en matière de direction des affaires humaines. Ainsi,

[fils] de cultivateurs et d'ouvriers et de professionnels, futurs prêtres et futurs laïcs, égaux devant les difficultés et les joies du haut savoir, ont appris très tôt la démocratie par l'amitié; ils ont admis la mobilité sociale comme une nécessité familière et la promotion sociale, comme une responsabilité; prêtres, médecins, hommes politiques, savants et journalistes sont restés très proches les uns des autres et très proches aussi du peuple qui, en retour, ne les a jamais considérés comme des étrangers. Aujourd'hui avec les possibilités nouvelles qu'offre l'abondance économique, l'organisation scolaire se préoccupe surtout d'élever le niveau culturel des masses. Dans les conditions d'autrefois, le plus pressé n'était-il pas de fournir aux masses des chefs de file, des éveilleurs? On admet généralement que nos collèges y sont parvenus²⁸.

2.1.1. *Cursus académique – les humanités gréco-latines*

Cette perspective éducative trouve son principal soutien dans les humanités classiques, dites gréco-latines, seules capables d'organiser la formation de l'enfant de façon à ce que les différentes composantes de l'humanisme chrétien soient respectées. À cet égard, seule la culture fondamentalement littéraire connaît la propension nécessaire pour en assurer la mise en place. Elle se comprend essentiellement comme un «enseignement [...] fondé sur l'étude des auteurs, par une lente gradation dans les matières allant de la grammaire à la rhétorique, le tout couronné par la philosophie et les sciences»²⁹. Au cursus figure donc les matières suivantes : les langues grecque et latine, française et anglaise, l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences, la philosophie et un enseignement religieux.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Claude GALARNEAU, *op.cit.*, p. 166.

Ceci dit, c'est pratiquement toujours dans un contexte littéraire que les matières sont abordées. Cela va de soi durant les cours de grec et de latin où les étudiants font de la grammaire, de la morphologie, de la syntaxe, où les déclinaisons et les conjugaisons y sont apprises, où la traduction est mise de l'avant et finalement où la rhétorique fait figure d'aboutissement du parcours. L'apprentissage du français se place en continuité quant à celui des langues anciennes. En effet, le bon style se maîtrise selon l'imitation des modèles que procure le monde hellénistique et romain. Ainsi,

Par voie de conséquence, l'humanisme classique vise à la culture générale, à la culture commune, facteur d'unité parmi les hommes, où le rôle de la parole ne peut être que suréminent, parce que 'le Verbe est l'instrument privilégié de toute culture, de toute civilisation', le plus sûr moyen d'échange entre les hommes, alors que les mathématiques et la spécialisation prématurée isolent. Former l'homme en tant qu'homme est la valeur suprême de la Grèce hellénistique. On comprend que le christianisme à ses débuts ait intégré un tel idéal tout en lui ajoutant ses propres valeurs morales. [...] Ceux qui avaient fait le cours classique étaient réputés pour leur savoir-parler. On le perçoit aisément puisque l'enseignement humaniste, fondé sur l'apprentissage des langues anciennes et modernes, est mené selon un ordre rigoureux et progressif. On fait tous les jours des leçons et des exercices, depuis les déclinaisons, l'explication des auteurs jusqu'au discours latin ou français. Ces études littéraires tendent à la perfection de l'éloquence³⁰.

Les disciplines telles que l'histoire, la géographie et la philosophie allaient puiser parmi le bassin même des textes à l'étude dans les cours littéraires. Elles s'y greffaient de façon à l'appuyer. Les mathématiques et les sciences, non pas qu'elles fussent jugées inférieures en soi, étaient néanmoins secondaires dans le plan d'étude. Puis l'enseignement religieux, bien qu'il puisse constituer l'objet d'un cours en soi, se comprend plutôt comme le lieu de la mise en place de l'esprit qui doit animer l'ensemble du cursus académique. En ce sens, il transcende la totalité du programme et l'oriente selon la doctrine chrétienne. Bref, comme le résume Claude Galarneau :

³⁰ *Ibid.*, p. 175.

Il ne pouvait donc y avoir d'honnête homme sans la gymnastique irremplaçable que seule procurait l'étude des langues anciennes et de la philosophie. L'acquisition de cette rigueur intellectuelle suffisait pour le savoir-écrire. Mais la culture humaniste est une culture 'parlière', une culture langagière où le savoir-raisonner est essentiellement un savoir-dire et un savoir-faire, qui s'expriment dans le ministère universel de la parole. Le leadership s'exerce en effet à la chaire de vérité et dans les nombreuses fonctions ecclésiastiques du clergé franco-canadien, y compris l'enseignement, considéré à lui seul comme un sacerdoce. Les membres des professions libérales établissent leur compétence par la capacité persuasive ou la force de conviction qu'ils savent déployer dans leur cabinet autant que dans les diverses occupations qu'exige l'harmonie de la voix et du geste pour emporter l'adhésion, défendre une cause, gagner une élection, rendre un jugement, chaque lieu réclamant sa propre rhétorique. Cette capacité universelle s'obtient non seulement par huit années de phonétique et de diction, mais encore par la participation aux débats et aux jeux de la scène ainsi que par l'apprentissage des bonnes manières. Le collègue classique ne pouvait enfin considérer sa mission accomplie que s'il préparait un homme dévoué à l'Église avant de l'être à l'État ou à la nation. La religion imprégnait et encadrait chaque moment de la vie quotidienne, donnait l'argument à toute démonstration et fournissait réponse à toute question³¹.

Ce qui va tout à fait dans le sens de nos réflexions. En effet, C. Galarneau, par l'analyse qu'il fait du programme basé sur l'humanisme chrétien, nous rappelle la prépondérance de l'idéal de l'homme total, dont le fondement et l'aboutissement se logent dans sa propension religieuse, tout en soulignant la primauté de l'Église à cet égard face à la nation d'une part, et face à l'État surtout, d'autre part.

2.2. *Le renouvellement de l'humanisme chrétien*

Seulement, si c'est là la situation traditionnelle, les circonstances contemporaines aux débats sur l'éducation la place dans un contexte particulier. Comme nous l'avons précédemment évoqué dans les chapitres antérieurs, les bouleversements que connaissent les diverses sociétés occidentales à la suite de la Deuxième Guerre mondiale viennent déranger la façon dont l'humanisme chrétien

³¹ *Ibid.*, p. 215.

s'établit dans le système d'éducation québécois. Ainsi, le cardinal Léger stipule qu'« il faut savoir discerner et analyser un phénomène social fondamental qui fait surgir un immense problème : c'est le débordement des cadres traditionnels de notre enseignement. Ce que nous possédions paisiblement jusqu'à hier ne peut plus répondre adéquatement aux besoins nouveaux d'aujourd'hui »³². Malgré cela, pour que l'horizon humaniste soit maintenu, il faut que les impératifs commandés par les différents changements sociaux gardent le cap sur sa tradition « plus d'une fois millénaire »³³. Ainsi, nous retrouvons, au sein des deux mémoires précitées remis à la commission Parent – celui de la Fédération des collèges classiques et celui de la Faculté des Arts de l'Université Laval – une ouverture quant aux apports modernes voulant être faits à l'humanisme chrétien. Seulement, cette ouverture va jusqu'à la limite de celui-ci, c'est-à-dire que considérant qu'il n'y a d'humanisme véritable que dans sa dimension chrétienne, toute réforme la niant ne peut être tolérée, puisqu'elle usurpe jusqu'à sa perspective humaniste. Nous retrouvons donc par ces propos une reconnaissance des lacunes de l'humanisme chrétien dans sa forme traditionnelle, sans toutefois qu'il y ait un rejet des fondements. C'est à un nouveau déploiement qu'il est fait appel, mais somme toute dans le même esprit, et surtout, selon une même conception de l'homme. Nous retrouvons donc dans le mémoire de la Fédération des collèges classiques remis à la commission Parent une appréciation du contexte contemporain de changements sociaux dans lequel l'éducation est appelée à

³² Cardinal LÉGER, «Réflexions pastorales sur l'enseignement (Appendice). Allocution prononcée au Séminaire de Saint-Jean-de-Québec le 17 juin 1961 à l'occasion du cinquantenaire du Séminaire», dans Richard BROSSEAU, s.s., *Réflexions chrétiennes sur l'éducation*, Ottawa, Fides, 1964, p. 150-151.

³³ Georges COURCHESNE, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'école normale, 1927, p. 250. Ainsi, dans cet ouvrage, il relève une histoire qui débute en Grèce antique, va vers Rome, passe par le Moyen-Âge, se retrouve à la Renaissance et se poursuit malgré les contestations jusqu'à l'époque qui lui est contemporaine. C'est donc dire le contexte historique dans lequel s'inscrit pour lui l'héritage de l'humanisme chrétien. Nous en profitons aussi pour rappeler que Georges Courchesne, alors prêtre, est par la suite devenu évêque, en ce sens, ses propos et les idées que Claude Galarneau rapporte à son égard, nous rapprochent des préoccupations des autorités religieuses.

se déverser. Les problèmes que cette situation engendre ne trouvent pourtant pas une résolution dans un changement radical à l'égard de l'esprit général qui l'anime jusqu'à présent. En effet, somme toute, les éléments fondamentaux, c'est-à-dire la religion et la nation, traditionnellement associés à l'humanisme chrétien, sont maintenus. C'est encore dans sa dimension surnaturelle que l'homme se fonde, et c'est toujours sous l'autorité prépondérante de l'Église qu'il se tient.

2.2.1. *Cursus académique – diversification des humanités*

C'est au niveau des humanités que l'on retrouve une part d'assouplissement. En effet, aux humanités gréco-latines viennent s'ajouter celles scientifiques, modernes et artistiques³⁴; toutes à leur façon permettent d'atteindre les buts proposés par l'humanisme chrétien, entre autres, la formation de l'«homme total». Ainsi, là où seule la formation offerte par la culture littéraire en assurait l'accomplissement, une diversité de voies est proposée comme moyen pour parvenir au but. Nous le constatons dans la mention des cinq caractéristiques devant être respectées par un cours d'humanité selon la Fédération des collèges classiques. La première est qu'il doit être «inspiré par le souci de former l'esprit». La deuxième est qu'il doit être «un cours de culture générale qui, dans des perspectives d'approfondissement culturel et non de spécialisation, se termine par une concentration progressive dans un champ particulier du savoir». La troisième stipule qu'il soit «à base de langues tout en demeurant axé sur l'humanisme contemporain; ce qui signifie par exemple que les sciences exactes y sont intégrées comme disciplines intellectuelles». La quatrième souligne l'importance de «développer le sens critique et le goût des valeurs

³⁴ Les premières «comportent l'étude des langues anciennes». Au sein des deuxièmes, «[l]'étude des sciences y occuperait évidemment une place très importante». Chez les troisièmes « [la] formation littéraire reposerait davantage sur l'étude des langues vivantes». Finalement, quant à la dernière, « [une] partie importante de l'horaire serait consacré à l'enseignement et à la pratique des Beaux-Arts». Voir Fédération des collèges classiques, *op.cit.*, p. 28-29.

authentiques». La dernière, finalement, mentionne qu'il doit «s'adresser à ceux qui ont les aptitudes voulues et être orienté vers la formation de fortes personnalités»³⁵. Enfin, si comme nous l'avons dit, le fondement chrétien est maintenu, les traits des plans d'étude proposés par ces diverses humanités connaissent des modifications allant dans le sens de la réalité contemporaine au sein de laquelle l'éducation est appelée à se déverser.

Par ailleurs, nous remarquons les mêmes intentions dans les différents objectifs attribués aux étapes de l'enseignement primaire, secondaire et collégial³⁶. En effet, quant au premier cas, il doit «fournir les instruments de base nécessaires au développement et à l'adaptation sociale de tous les citoyens». À cet égard, il faut évidemment maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul, mais il faut aussi maintenir «l'éducation chrétienne conforme à [la] destinée surnaturelle». Dans le deuxième cas, l'éducation veut garantir, en continuité avec l'enseignement primaire, l'intensification du développement des individus et la facilitation de leur adaptation sociale tout en éveillant l'intérêt de l'adolescent pour la vie politique, économique et culturelle de la nation qu'il devra investir en tant que citoyen. À cela s'ajoute l'importance de lui donner des connaissances générales de base qui l'outilleront dans ses démarches. Dans le dernier cas, il s'agit de «parachever la culture générale» tout en assurant une «formation intégrale intellectuelle, spirituelle et émotive» avant d'intégrer le marché du travail ou en vue d'une spécialisation dans le milieu universitaire.

Ceci dit, les cours au programme sont sommes toutes les mêmes que dans les humanités classiques. Seulement, d'une part, dépendamment du fait que le parcours choisi soit celui des humanités gréco-latines, scientifiques, modernes ou artistiques,

³⁵ *Ibid.*, p. 27-28.

³⁶ *Ibid.*, p. 38 à 45.

l'accent sera mis sur certains cours plutôt que sur d'autres. D'autre part, il s'y retrouve aussi quelques différences quant aux objectifs poursuivis. Ce qui, par ailleurs, démontre l'ouverture des autorités religieuses à la réalité contemporaine. En effet, comme nous le verrons ultérieurement, nous retrouvons sensiblement le même genre de propositions dans le rapport Parent.

Ainsi, si les propos sont similaires entre l'humanisme renouvelé des autorités religieuses et l'humanisme nouveau des responsables politiques, pourquoi la conflictualité? Si la préoccupation pédagogique est si importante, si urgente, pourquoi devoir auparavant passer par une modification des structures du système d'éducation alors que les changements voulus peuvent aussi bien prendre place dans les structures déjà présentes si l'on en croit les autorités religieuses? Encore une fois, c'est l'esprit qui anime le tout qui pose problème. Comme nous le mentionnions au chapitre précédent, le système de valeurs – auquel nous ajoutons ici les connaissances – voulant être inculqué ne connaît pas une grande variation si l'on regarde de près; mais de plus loin, nous distinguons clairement deux conceptions de l'homme différentes qui se constituent comme deux fondements et horizons irréconciliables au sein desquels les valeurs et les connaissances sont appelées à se déverser et à se vivre³⁷.

Ainsi, les cours de science religieuse et de philosophie gardent somme toute à la fois le même caractère et la même prédominance. Le premier doit être dispensé tout au long du parcours menant à l'obtention du baccalauréat ès arts; «il s'imposera par la valeur de ses méthodes et s'insérera dans l'ensemble des autres disciplines

³⁷ C'est peut-être pour cela aussi qu'il finissait par y avoir des exagérations dans les propos des acteurs de l'époque. La condamnation excessive à l'endroit de l'éducation d'avant les années 1960 est d'ailleurs soulignée par Léon Dion lorsqu'il dit que « [certes], le système d'éducation était de qualité médiocre et dépassé. Il me semble toutefois que Harvey, Desbiens, Laurendeau et les autres sont injustes à l'endroit de la formation acquise tout autant à l'école qu'au collège.» Voir Léon DION, *Québec 1956-2000. Tome II : Les intellectuels et le temps de Duplessis*, Québec, PUL, 1993, p. 346.

avec lesquelles il amorcera les liens et les rapports qui s'imposent»³⁸. Le second doit s'inspirer des différents philosophes chrétiens en accordant une prépondérance à Thomas d'Aquin, tout en tenant compte toutefois des courants contemporains de la philosophie.

Quant aux cours de langues et de littérature, la place première semble être accordée à l'apprentissage de la langue maternelle là où au sein des humanités classiques, les langues anciennes occupaient cette place. Les mêmes objectifs sont suivis, ajoutant tout de même une mention quant à «l'expression orale, car nous avons le devoir impérieux de préparer des citoyens aptes à émettre leurs idées avec aisance au sein d'une société démocratique qui s'organise sans cesse»³⁹. Aussi, si la langue grecque maintient l'aspect facultatif qu'elle détient depuis quelques années, la langue latine doit garder sa prépondérance en guise d'élément assurant «la compréhension du génie de la langue et l'enrichissement de l'expression française»⁴⁰ dans un contexte géographique d'isolement et dans une «situation de combat [...] sur le plan culturel»⁴¹.

Pour ce qui est des autres disciplines, là où elles jouaient un rôle d'appui aux disciplines littéraires, elles se présentent maintenant comme des lieux de formation en soi. C'est le cas des sciences humaines telles que l'histoire, la géographie, des sciences sociales telles que la sociologie, la science politique, la science économique, la psychologie et des sciences de l'éducation; c'est aussi le cas des mathématiques, des arts (jusqu'au cinéma même) et de l'éducation physique. Les

³⁸ Fédération des collèges classiques, *op.cit.*, p. 30.

³⁹ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 34.

⁴¹ *Ibid.*

vertus de la formation littéraire ne sont plus exclusives; toutes ces autres disciplines deviennent «capables de former l'esprit»⁴² et prétendent donc aux mêmes mérites.

Somme toute, il y a là un élargissement des parcours possibles, une multiplication des humanités pouvant mener à un humanisme réel, c'est-à-dire dans ce cas-ci, un humanisme chrétien. Il y a aussi, nous le remarquons, une préoccupation à l'égard des réalités contemporaines. La façon dont la vie citoyenne est investie, l'importance de la communication quant à elle, les diverses orientations des cours allant dans le sens d'une vie en société sainement vécue; tout ceci marque un souci de s'inscrire dans le présent. Malgré l'importance accrue donnée à la perspective citoyenne dans certains cours, il n'en demeure pas moins que c'est la doctrine chrétienne qui chapeaute le tout et qui oriente au final l'éducation; c'est toujours la destinée surnaturelle de l'homme qui est mise de l'avant, c'est toujours elle qui fonde et motive la formation dans un système d'éducation. D'une certaine façon, cette perspective apparaît comme une proposition allant dans le sens des intentions des responsables politiques, sans toutefois opérer une rupture, tentant plutôt de s'inscrire en continuité avec la tradition.

3. L'humanisme nouveau⁴³

Comme nous l'avons mentionné, l'humanisme nouveau s'est construit en opposition à l'humanisme chrétien traditionnel et non à sa forme renouvelée⁴⁴. En

⁴² *Ibid.*, p. 36-37.

⁴³ Nous utilisons ce terme à la suite de Paul Inchauspé qui traite du nouvel humanisme tout au long de son article dans le *Bulletin d'histoire politique*. Voir Paul INCHAUSPÉ, «Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2, hiver 2004, p. 66 à 80 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

effet, à bien des égards, les propositions qui sont mises de l'avant au sein du rapport Parent sont similaires à celles qui figurent dans le mémoire de la Fédération des collèges classiques. Les perspectives motivant les changements sont généralement de la même nature, mais elles connaissent un développement particulier dans les propos des commissaires. Au final, les matières inscrites au programme sont comparables; leur rôle est semblable puisqu'ils se rejoignent dans une même intention humaniste, mais l'esprit qui les initie, et notamment la conception de l'homme qui les fonde finit tout de même par donner une teinte radicalement différente à ces deux façons d'aborder les considérations pédagogiques. Ainsi, le rapport Parent établit les liens tissés entre les changements sociaux contemporains, la crise de l'enseignement et l'évocation d'un humanisme dit moderne :

La crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question des structures administratives et pédagogiques, partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres. La science et la technologie lui ouvrent des horizons insoupçonnés; elles modifient ses conditions de vie, développent en lui de nouvelles aspirations et de nouvelles attitudes. Par ses inventions et par son travail, l'homme transforme son univers physique et social; mais il se transforme aussi lui-même à bien des égards. Les sciences de la nature, les sciences de l'homme, les réflexions de la philosophie et de la théologie lui

⁴⁴ À cet égard, nous reconnaissons les propos de Claude Corbo dans son ouvrage sur le cours classique selon lesquels «le discours des penseurs du cours classique québécois apparaît comme un refus du monde contemporain ou, du moins, comme l'expression d'une très profonde méfiance à l'endroit de la modernité issue de l'histoire occidentale depuis la Renaissance et la Réforme protestante». Voir Claude CORBO, *Les Jésuites québécois et le cours classique après 1945*, Septentrion, Québec, 2004, p. 390-391. Seulement, il nous semble qu'il faille renverser la perspective et aussi voir que le discours des penseurs de l'humanisme nouveau exprime la même méfiance à l'endroit du cours classique. Ce n'est donc pas uniquement une difficulté d'adaptation provenant d'un bord, c'est aussi une fermeture provenant de l'autre, d'où les tensions irréconciliables. Comme le mentionne Jacques Beauchemin, « [les] regards se porteront aussi sur les collèges classiques qui seront tenus responsables de l'éducation déphasée à laquelle ils auraient soumis des générations de Québécois en les destinant à la prêtrise et aux professions libérales. C'est toute la société canadienne-française qui va alors s'ouvrir à une vaste réévaluation de sa stratégie identitaire. Ce qui s'amorce, c'est le procès de la culture canadienne-française dans laquelle on commence à reconnaître les causes de l'enlèvement.» Jacques BEAUCHEMIN, «Entre le rejet du passé et les promesses de l'avenir», dans Guy BERTHIAUME et Claude CORBO, *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 167-168.

montrent l'univers sous des angles neufs et dans une optique nouvelle. Les structures mentales en sont modifiées; de nouvelles exigences morales et sociales apparaissent. La langue se charge de vocables nouveaux. Si considérables soient-elles, les conséquences économiques et sociales de la révolution scientifique actuelle paraîtront peut-être peu de choses aux historiens de l'avenir, en comparaison de la mutation profonde que cette révolution aura déclenchée dans l'homme. L'éducateur se situe au cœur de cette évolution. Pour en dégager un humanisme moderne, il lui faut, sans négliger de puiser dans la tradition, trouver dans la diversité croissante de la connaissance une nouvelle unité de la culture. Partout cette préoccupation inspire les principales réformes pédagogiques⁴⁵.

C'est toutefois Guy Rocher qui en donne la mesure qui se rapproche le plus de la tendance démocratique de l'État tel que proposé par les responsables politiques du gouvernement Lesage, et qui souligne le plus l'éloignement de la perspective chrétienne jugée inappropriée. En effet, il stipule que

[cette] philosophie, dite chrétienne, se voulait universelle en quelque sorte. C'était comme ça que l'ordre divin, que l'ordre naturel des choses le voulait. Or, à l'intérieur de la Commission, au lieu d'emprunter cette piste d'une doctrine de l'universel, nous nous sommes engagés dans une réflexion que j'appellerais de type sociologique, c'est-à-dire une démarche qui partait des grands principes de la démocratie. Nous nous sommes dit qu'un système d'enseignement ne pouvait pas répondre à des principes abstraits, ni à des critères universels. Un système d'enseignement est nécessairement lié à un temps historique donné, aux valeurs de cette société et à son avenir, ce vers quoi elle tend et doit tendre⁴⁶.

Ainsi, à l'universalisme porté par la dimension surnaturelle de l'homme et appuyé par l'Église se substitut la prépondérance des principes démocratiques souhaités au fondement de l'organisation de l'État et de la vie citoyenne.

⁴⁵ Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A-Les structures et les niveaux d'enseignement*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, p. 3-4.

⁴⁶ Guy ROCHER, «Guy Rocher», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 70-71.

3.1. *Pluralisme de la culture*

Nous distinguons donc qu'un des aspects déterminants dans l'élargissement de la perspective humaniste est l'idée différente de la culture qui est mise de l'avant. Comme il est mentionné dans le rapport Parent, « au lieu du sens restreint donné généralement au mot "culture" lorsqu'on parle par exemple d'une "personne cultivée", nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances»⁴⁷. Entre autres, la science, la technologie et la culture de masse proposent des horizons alternatifs de connaissance que la culture littéraire à elle seule ne saurait suffire. Là où leur capacité était auparavant contestée en tant que forme inférieure quoiqu'importante de culture, ils s'intègrent ici comme des moyens légitimes de se situer quant à l'existence humaine. Ils se placent comme diverses façons de saisir le réel, et se donnent comme autant de voies de développement de la personne. Ainsi, c'est la nécessité d'un pluralisme de la culture qui rend légitime le désir de s'affranchir de la vision univoque des humanités classiques. Ce que confirme Guy Rocher lorsqu'il stipule que «le virage important qu'a fait le rapport Parent a été de passer d'une conception élitiste de la culture, d'une conception singularisée des humanités gréco-latines pour s'ouvrir vers une culture plus plurielle, incluant plusieurs cultures possibles : c'était une réhabilitation, donc, de la culture scientifique, de la culture technique, du travail manuel... »⁴⁸.

Et c'est donc dans ce contexte général de réflexion que la question est posée : dans quelle direction doit se faire la réforme pédagogique? Question à laquelle nous retrouvons une certaine réponse au sein des commentaires sur le règlement no. 1 du

⁴⁷ Guy ROCHER, «Introduction», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 8.

⁴⁸ Guy ROCHER, «Guy Rocher», dans Gabriel GOSSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 80-81.

ministère de l'éducation en 1966, lorsque diverses raisons justifiant une redéfinition des objectifs de l'enseignement sont évoquées :

1. Le mythe qui opposait culture générale et culture spécialisée –et qui s'est traduit, chez nous, par l'instauration, au niveau secondaire, de deux types de programmes parallèles et d'écoles évoluant en circuit fermé –est détruit. Une conception nouvelle de la culture est née et l'école secondaire doit viser à en promouvoir la transmission et l'épanouissement.

2. La masse des élèves devra, dorénavant, accéder aux études secondaires pour être en mesure de s'adapter à une société de plus en plus dominée par la science et la technique. L'école secondaire doit donc chercher par quels moyens elle pourra assurer à tous les jeunes une formation qui les prépare, soit à poursuivre des études plus avancées, soit à l'exercice d'une fonction de travail toujours plus exigeante du point de vue des assises théoriques qu'elle requiert.

3. L'interdépendance grandissante de tous les groupes professionnels, à l'intérieur de la société d'aujourd'hui et de celle de demain, oblige l'école à développer chez les étudiants un réel esprit de collaboration et de respect, chacun étant pleinement conscient de ce que l'autre apporte au bien commun de la collectivité, chacun estimant à sa juste valeur les connaissances que l'autre possède. L'organisation de l'enseignement secondaire doit donc être telle que se développe cette mentalité profondément sociale⁴⁹.

Ainsi, n'y a-t-il pas, en ladite mentalité profondément sociale, la disposition particulière que doit acquérir le citoyen par l'éducation?

À cela s'ajoute la sous-question concernant la place de la formation générale vis-à-vis de celle visant la spécialisation. Comment opérer le passage de l'un à l'autre de façon à respecter à la fois les besoins d'une société nouvelle et l'éducation de l'enfant? «Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité»⁵⁰. En effet, la place jusqu'alors faite à la

⁴⁹ Ministère de l'Éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no1 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 66-67.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 11.

spécialisation au sein des humanités classiques était moindre puisqu'elle se donnait plutôt comme objectif de donner une culture générale théorique importante, tout en se gardant de spécialiser prématurément. La culture générale exige un double fondement à cet égard, celui de l'unité de la civilisation et celui de l'universalité de la personne humaine; il ne saurait y avoir d'éducation qui nierait ces aspects dans l'épanouissement de l'enfant. Ceci dit, le rapport Parent stipule que la spécialisation est nécessaire afin de se préserver d'une incohérence entre l'éducation et le contexte dans lequel elle se déverse, d'autant plus que c'est dans cette adéquation que se situe la perspective humaniste. Le détachement proposé par l'humanisme chrétien devient, en ce sens, une façon de faire qui empêche plutôt qu'elle ne permette l'aboutissement de l'humanisme. C'est donc, dans les propos des commissaires, une erreur léguée par la Renaissance que d'avoir considéré les humanités de façon aussi restrictive.

Une telle façon de concevoir la réflexion sur l'éducation est aussi motivée par un souci d'assurer une éducation pour tous qui mette de l'avant la formation intégrale de la personne non pas pour une future élite, mais pour la masse. Pourtant, lorsque l'on s'attarde aux propos des divers agents de pouvoir, c'est dans l'individualité de l'enfant que la résolution est faite, que l'unité est atteinte. C'est-à-dire que la part de formation générale et de spécialisation ainsi que la prépondérance de telle humanité ou de telle autre trouve son juste équilibre dans les goûts et les aptitudes de l'enfant, plutôt que dans une réflexion à portée universelle. Ainsi, «la réorganisation pédagogique de notre système scolaire est tout entière axée sur l'enfant. Toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité»⁵¹. Dans les limites

⁵¹ Ministère de l'Éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no1 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 7. Pourtant, même cette façon de procéder qui met l'enfant au centre de l'éducation trouve déjà un

imposées par une éducation équivalente pour tous et par l'équilibre supposé de l'enfant, chacun pourra selon ses besoins opter pour une spécialisation plus hâtive ou pour une culture générale prolongée. Quant à tous les choix d'orientation désirés par lui, une égalité fondamentale doit être instaurée; les diverses humanités motivant ces choix sont toutes autant de sources de valeurs spécifiques, néanmoins intégrées dans une perspective humaniste commune⁵². Nous reconnaissons donc ici un des objectifs de l'éducation dans la foulée de sa prise en charge par l'État, celui de l'intégration à la société en vue de l'activité citoyenne démocratique.

3.1.1. *Cursus académique – formation du citoyen*

Quoique la plupart des cours soient maintenus par rapport aux humanités classiques, la perspective du pluralisme de la culture en modifie la nature et donne une tout autre valeur à leur capacité de formation. Le détail du plan d'étude, par ailleurs, n'est pas sans rappeler celui proposé par la Fédération des collèges classiques. Ceci dit, certains cours ne figurent plus parmi le cursus et plusieurs s'y ajoutent. Il y a donc des cours de langue maternelle, de langues étrangères anciennes

antécédent avec la publication du manuel *Pédagogie générale* de Roland Vinette en 1949 qui, rappelons-le occupait le poste de secrétaire du Comité catholique de l'Instruction publique et à cet égard endossait donc la doctrine chrétienne. Arthur Tremblay lui-même le mentionne lorsqu'il traite du concept d'école active, stipulant que «ce n'était pas révolutionnaire : lisez le programme de l'école élémentaire de 1948, les concepts de l'école active et tout ça s'y trouvent déjà. [...] Le manuel pour les écoles normales, que Roland Vinette a préparé de 1948 à 1950, à la veille des écoles normales de 1953, celui-ci faisait d'ailleurs référence au concept de 'centre d'intérêt' et à celui 'd'école active'.» Arthur TREMBLAY, «Arthur Tremblay», dans Gabriel GOSELIN et Claude LESSART, Gabriel GOSELIN et Claude LESSART, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 121.

⁵² Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A-Les structures et les niveaux d'enseignement*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, p. 70 à 76.

et vivantes, de formation musicale, d'arts plastiques, d'éducation cinématographique, de mathématique, de sciences, de géographie, d'histoire, des sciences de l'homme, d'éducation physique, d'enseignement technique, de formation philosophique, de formation morale et religieuse ainsi que d'éducation civique et familiale.

Évidemment, dans ce contexte, ce n'est pas la doctrine chrétienne qui oriente l'ensemble du parcours académique. Ce sont les exigences de la démocratie qui sont mises de l'avant; c'est la vie en tant que citoyen qui s'impose; ce sont les outils pour coordonner cette réalité dans la vie en société qui doivent être transmis par l'éducation. À cet égard, c'est au sein du cours d'éducation civique et familiale que l'on retrouve les propos allant en ce sens. Ainsi,

[la] société n'est pas un compromis, ou du moins n'est pas que cela; elle implique une façon de regarder ensemble dans une même direction, vers un avenir que l'on veut meilleur pour tous et chacun; elle doit représenter un élan et une forme d'espérance. Elle ne peut s'appuyer que sur le réel, sur une forme de foi dans la vie et dans ce que peuvent faire le courage et la générosité des hommes. Elle est à la base d'amour du prochain. Cette conception d'un civisme ouvert et actif devra mener à une nouvelle perception de la politique et de son rôle. On est beaucoup trop habitué, dans le Québec, à considérer la politique comme une entreprise louche, où chacun ne travaille que dans son propre intérêt. Il faut raccrocher la politique à un idéal, à un univers de valeurs, mais sans la décrocher du réel, des conduites, des problèmes tels qu'ils se posent, des moyens qu'on possède ou qu'on peut créer pour les résoudre⁵³.

C'est donc dans cette perspective que l'éducation s'enlign. Et le même genre de propos concernant les intentions générales devant chapeauter l'ensemble du cursus académique qui était auparavant le propre de la doctrine chrétienne, trouve ici son équivalent dans l'enseignement civique. Encore une fois, c'est que c'est dans la dimension citoyenne de son existence que l'homme est appelé à se fonder et à

⁵³ Mgr Alphonse PARENT et al., *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. B-Les programmes d'étude et les services éducatifs*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, p. 235.

s'accomplir. Cette citation est par ailleurs révélatrice à l'égard de la place que prennent les valeurs chrétiennes dans ce nouveau contexte. En effet, l'utilisation de termes et d'expressions qu'on y retrouve tels qu' «espérance», «foi», ou encore «amour du prochain» nous rapproche du système de valeur chrétien sans toutefois le faire déverser dans une destinée surnaturelle de l'homme.

Nous retrouvons cette même situation aussi dans la description du cours de formation religieuse qui est investi tout autrement qu'au sein de l'humanisme chrétien mentionné précédemment, traditionnel ou renouvelé. En effet, ce cours se retrouve ici accouplé à celui de formation morale, car tous les deux offrent une «pédagogie des attitudes intérieures et de la conduite»⁵⁴. Le champ de la morale se comprend, à cet égard, comme le lieu de rencontre du «christianisme et [de] l'humanité en général»⁵⁵; selon les termes mêmes des commissaires, il y a là l'opération d'une «insertion sociale du christianisme»⁵⁶. Ainsi, dans la perspective de la formation complète du citoyen, aux attitudes sociales s'accouplent celles morales. Bien que la dimension surnaturelle de l'homme ainsi que sa relation particulière avec Dieu et avec l'Église soient préservées dans les propos des commissaires, sa prépondérance n'est plus la même. Comme nous l'avons évoqué précédemment, là où elles donnaient le ton et l'esprit général, elles ne se constituent maintenant qu'au sein d'un cours isolé parmi d'autres. Les valeurs chrétiennes sont désormais mises de l'avant dans le contexte citoyen, et non dans un contexte divin.

Cette même réalité se retrouve dans le cours de philosophie, par ailleurs, qui se voit désinvestie de son lien avec le thomisme. Ainsi, d'une part, il se veut comme une éducation au «simple bon sens»⁵⁷, et d'autre part, comme «une discipline qui

⁵⁴ *Ibid.*, p. 223.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 208.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 191.

habitué l'intelligence à réfléchir avec rigueur et précision sur les questions fondamentales qui se posent à l'être humain»⁵⁸. En ce sens, il ne repose pas sur l'assimilation d'un corpus de penseurs, et aucun accent n'est mis sur le thomisme ni sur la doctrine chrétienne. Il cesse par ailleurs d'être un «exercice d'érudition»⁵⁹ pour plutôt se donner comme un cours général soutenant l'enseignement civique.

Pareillement, tous les autres cours se rangent encore sous cette intention de faire de la vie démocratique en société, de faire du citoyen qui la porte et l'accomplit, le principal horizon de la vie humaine. Ainsi, là où les langues anciennes occupaient une place prépondérante, c'est la langue maternelle qui s'impose. En effet, l'apprentissage de la langue française est fondamental à bien des égards. Tout d'abord, le contexte contemporain donnant lieu à des moyens de communication de masse accentue les diverses fonctions du langage. Ensuite, en tant que «trait d'union entre les hommes»⁶⁰, la bonne communication par le langage est guise d'une vie sociale saine et ses lacunes seraient un gage de mauvaise adaptation à la société. D'autant plus que

dans une civilisation de masse, l'aliénation et la solitude de l'individu, au milieu de la 'lonely crowd', menacent parfois son équilibre affectif; la parole humaine, le contact des intelligences et des sensibilités, par l'expression orale ou la littérature, contribuent à l'équilibre de l'individu, sont un puissant support de sa personnalité et l'aident à absorber le choc de l'univers technique avec tout ce qu'il pourrait avoir de déshumanisant⁶¹.

Le langage constitue donc, à cet égard, un des éléments les plus considérables dans la formation de la personnalité de l'enfant. D'ailleurs, les langues anciennes sont ici incorporées dans la catégorie langues étrangères. Ainsi, leurs aptitudes ne dépassent pas celles que toute autre langue étrangère peut fournir; elles perdent donc

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁶¹ *Ibid.*, p. 24.

leur privilège. L'apprentissage d'une langue secondaire permet, d'une part, de mieux prendre conscience de sa langue maternelle par effet de comparaison, et d'autre part, de se doter d'outils facilitant la communication avec d'autres peuples que le contexte contemporain amènera à côtoyer de façon plus rapprochée. En ce sens, les langues modernes sont plus utiles que celles anciennes, et au lien traditionnel unissant le peuple présent aux civilisations antiques, se substitut le lien unissant le peuple présent à ses contemporains; l'axe se déplace, mais selon le rapport, les mêmes caractéristiques sont maintenues. C'est-à-dire que les vertus du grec et du latin dans la formation de l'enfant se retrouvent aussi dans les langues vivantes, avec l'avantage d'offrir un parcours plus pragmatique et plus conséquent avec la nouvelle disposition du monde.

La formation musicale devient un facteur de développement puisqu'il «harmonise et pacifie la sensibilité, en lui permettant de s'exprimer et de s'épanouir»⁶². Il en va de même des arts plastiques qui favorisent l'expression de soi tout comme ils développent les facultés créatrices. Comme dans le mémoire de la Fédération des collèges classiques, une mention à part est faite à l'éducation cinématographique. En effet, malgré la disgrâce avec laquelle cet art était considéré, «que l'on entende culture au sens traditionnel et esthétique ou au sens anthropologique, le cinéma est l'un des éléments les plus vivants»⁶³. Il propose une nouvelle forme de langage à laquelle correspond une sensibilité nouvelle qui communique avec la jeunesse de façon puissante.

Les mathématiques prennent leur sens dans l'univers technique et scientifique dans lequel elles se déploient. En effet, sans leur apport, il devient difficile de discerner adéquatement les problématiques et les réalités propres à ce contexte.

⁶² *Ibid.*, p. 85.

⁶³ *Ibid.*, p. 102.

Si l'on ne veut pas que l'homme de demain ait l'impression de vivre dans un monde auquel il ne comprend rien et qu'il ne peut plus dominer, on doit lui fournir le moyen de situer les notions mathématiques qui sont à la base de la civilisation moderne, notions de Quanta, de relativité ou autres. La vitalité intellectuelle de la génération future trouvera dans les mathématiques, ou plutôt dans l'unité logique des diverses branches de la mathématique, un de ses principaux instruments et de ses principaux tremplins⁶⁴.

Pareillement pour les sciences; il ne saurait y avoir de négligence à l'endroit de leur propension formatrice.

La démarche scientifique exige de l'esprit un constant réajustement d'optique devant les réalités qui se présentent à son observation; cette disponibilité, cette ascèse et cette abnégation intellectuelles sont en même temps des qualités morales qui deviendront de plus en plus nécessaires à l'être humain, s'il veut dominer cette vision toujours nouvelle, plus vaste et plus complexe de l'univers que lui présente la science⁶⁵.

En ce sens, les sciences se constituent non seulement comme forme de connaissance, mais aussi comme nouvel horizon au sein duquel l'homme est appelé à se situer. Ce qui va dans le sens de l'enseignement technique puisque non seulement il permet de donner une orientation plus juste à ceux qui s'y reconnaîtraient, mais aussi parce que «tout homme aujourd'hui doit [...] participer à la transformation de la matière et du monde [...] Et tous doivent être en mesure de comprendre les activités pratiques qui sont à la base même de notre vie quotidienne et de la civilisation technique où nous vivons»⁶⁶.

La géographie garde les aptitudes déjà évoquées précédemment. Seulement, s'y ajoute sa propension à permettre, dans la compréhension du monde des hommes, à «développer la sympathie, la tolérance et l'entraide entre les peuples»⁶⁷. L'enseignement de l'histoire va dans le même sens, stipulant que c'est une voie

⁶⁴ *Ibid.*, p. 112.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 123.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 173.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 137.

privilegiée pour la compréhension des enjeux internationaux, puisque d'une certaine façon, la distance entre les peuples dans le temps se rapproche de la distance entre ceux d'une même époque. Cela constitue donc une façon de s'éduquer à la prudence dans les relations humaines. Aussi, il propose un outil déterminant dans la vie citoyenne car

ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociale et politique, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté⁶⁸.

Et encore, c'est la même perspective qui est privilégiée quant aux sciences de l'homme. C'est qu'il y a une nécessité, dans le monde contemporain, à se sensibiliser à la dimension sociale de la vie; c'est entre autres à partir d'elle que le citoyen se comprend et agit. Ainsi, il faut que cet enseignement vise, pour les enfants, «à apprendre des manières de vivre et de penser, des sensibilités aux antipodes des leurs. Il faut leur apprendre à respecter tous les hommes, à essayer de les comprendre»⁶⁹.

Bref, nous voyons bien que l'ensemble du cursus académique prend racine dans les réalités contemporaines et fait particulièrement intervenir les diverses exigences de la vie en société dans un contexte démocratique. C'est ce qui situe la formation de l'enfant selon sa future activité citoyenne; c'est ce qui assure, dans la perspective des responsables politiques, qu'il reçoive une formation intégrale qui en même temps qu'elle l'instruit de connaissances générales, l'éduque en l'ancrant dans le présent.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 146.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 156.

Conclusion

Ce chapitre sur les considérations pédagogiques nous apparaît donc important dans notre analyse. En effet, comme nous l'avons vu, les cours mêmes ainsi que l'intention qui leur sont donnés varient selon l'esprit général les animant. Les contenus de l'enseignement se présentent comme l'aboutissement de notre problématique, de la même façon qu'ils sont l'aboutissement des débats et des réformes qui s'en sont suivies concernant l'éducation; c'est là que les conceptions de l'homme ainsi que les rôles et les places de l'Église et de l'État prennent forme et donnent vie aux intentions.

D'une certaine façon donc, les différentes critiques émises à l'endroit de la situation traditionnelle ainsi que toutes les craintes et les réticences exprimées quant aux changements, prennent somme toute l'allure de prétextes. Sinon des prétextes, ils apparaissent comme des symptômes qui dépassent les considérations immédiates de ces préoccupations. Que ce soit l'inactualité des humanités gréco-latines, l'élitisme qu'elles portent, le retard à l'égard du développement des systèmes d'éducation dans les autres pays ou encore l'utilitarisme de l'humanisme nouveau, l'esprit pragmatique et somme toute anglo-américain qui l'anime, l'uniformisation des parcours scolaires, dans tous ces cas et d'autres encore, il faut voir que ce ne sont pas ces soucis en soi qui sont problématiques; c'est dans leur façon d'appuyer l'une ou l'autre des conceptions de l'homme qu'ils le deviennent. C'est-à-dire que les réalités dénoncées à l'égard de ces divers aspects sont bien réelles, mais nous ne pouvons nous en arrêter là. Il faut encore remonter plus loin dans nos considérations et comprendre qu'une institution est là qui organise l'éducation en fonction de la place et du rôle qu'elle se donne et qu'elle peut se permettre, et que cette même

institution se fixe comme horizon une certaine conception de l'homme qu'elle souhaite voir incarnée.

Nous avons bien vu que face à l'humanisme chrétien traditionnel, il s'est construit deux alternatives similaires dans le détail mais divergentes en leur fondement : l'humanisme chrétien renouvelé et l'humanisme nouveau. En effet, l'humanisme chrétien traditionnel – fondé sur la nation et la religion, entièrement tourné vers l'universalisme de la destinée surnaturelle de l'homme, et en ce sens pleinement investi par l'Église qui le protège des perversions de l'État – et les humanités gréco-latines qui le supportent sont appelés, à bien des égards, à être dépassés; sur ce, les autorités religieuses comme les responsables politiques semblent d'accord. C'est que les profonds changements sociaux survenant depuis la Deuxième Guerre mondiale obligent à une redéfinition de la portée voulue pour l'éducation. Ainsi, l'humanisme chrétien renouvelé propose d'assurer une cohérence avec les réalités contemporaines. Nous le constatons notamment par le souci de diversifier les humanités qui rende compte du pluralisme des cultures qui s'installe; aux seules humanités gréco-latines s'ajoutent celles scientifiques, modernes et artistiques, s'offrant comme autant de parcours valables dans l'atteinte de l'objectif de la formation humaniste chrétienne : l'«homme total». En ce sens, conjointement à ces réformes mises de l'avant demeurent les fondements de la doctrine chrétienne, notamment la prépondérance de la destinée surnaturelle de l'homme. Ensuite, c'est selon une perspective différente que l'humanisme nouveau se propose. En effet, bien qu'il prenne lui aussi compte des modifications sociales, et bien qu'il soit aussi – sinon plus – sensible au pluralisme des cultures instaurant un élargissement des humanités, il opère tout de même une rupture quant à la tradition qui le place en marge de l'humanisme chrétien traditionnel comme de celui renouvelé. Car ce n'est plus ni la nation ni la religion qui sont ses principaux fondements, c'est plutôt la démocratie et les exigences sociales qu'elle impose. Donc, la destinée surnaturelle

de l'homme n'occupant pas une place centrale à cet égard, c'est la formation du citoyen qui est mise de l'avant par cet humanisme nouveau.

Bref, nous stipulons qu'on ne peut traiter les quelques réalités ci-haut mentionnées uniquement à partir des considérations les plus immédiates à elles-mêmes. C'est que cela nous amènerait à les considérer à un niveau où les ressemblances sont prépondérantes. Évidemment, il y a des différences, ne serait-ce que dans la portée qui est donnée à chaque cours dans le cursus académique, mais on peut difficilement alors apercevoir les raisons de la conflictualité et de la rupture qui s'en est suivie. Il faut s'attarder à observer ces réalités à la lumière de réflexions se situant à un autre niveau; là où la conciliation apparaît problématique, voire impossible. C'est donc dans deux façons différentes de comprendre l'homme, c'est dans la prétention institutionnelle au pouvoir d'organisation des activités humaines qui s'est situé le nœud du problème durant les années 1960.

CONCLUSION

La Révolution tranquille de la décennie 1960 transforma, à bien des égards, la société québécoise. Le récent contexte proposé à la suite de la Deuxième Guerre mondiale ainsi que les nouvelles perspectives d'avenir qu'il met de l'avant obligent, d'une certaine façon, à une adaptation originale. Or, si les changements initiés sont bien sûr d'ordre social, institutionnel et politique, ils connaissent aussi une dimension profondément humaine. En effet, c'est que le changement, pour qu'il soit complet, doit parvenir jusqu'au cœur de l'homme afin d'y ancrer de nouvelles mœurs, de nouvelles passions et de nouvelles aspirations; en somme, elle doit situer l'homme dans une toute nouvelle façon de vivre l'expérience humaine. C'est donc par ce biais que nous avons abordé la réforme de l'éducation, celle-ci se présentant comme le préalable à tout changement à cet égard. Cette perspective n'avait jamais été abordée de front et constitue une initiative intéressante puisqu'elle permet de placer les diverses autres perspectives historiographiques en lumière les unes par rapport aux autres en les inscrivant au sein du sillon de la conception de l'homme qui les dévoile de façon ordonnée et selon une vue d'ensemble. Nous avons donc jugé pertinent de cerner comment les débats entre les agents de pouvoir concernant la réforme de l'éducation ont connu l'influence prépondérante des diverses conceptions de l'homme qui s'y sont conflictualisées. Ce faisant, nous voulions mettre face à face des réflexions distinctes sur l'éducation tout en montrant les cadres différents au sein desquels elle était appelée à s'inscrire. Dans la confrontation, c'était les fondements respectifs que nous mettions en évidence, c'était leurs limites et leurs possibilités que nous accentuions.

Notre analyse a donc traité, dans le premier chapitre, de l'exposition des conceptions de l'homme défendues par les divers agents de pouvoir, c'est-à-dire tout autant les autorités religieuses que les responsables politiques. Il nous apparaissait nécessaire de commencer par ces considérations, car nous stipulions que derrière chaque intention éducative se trouve une certaine façon d'aborder l'homme. Ainsi, dans les débats concernant le renouvellement du système d'éducation, ce sont différentes perspectives sur l'expérience de la vie humaine qui sont manifestées, ce sont des interprétations distinctes de ce qui fonde et motive l'activité de l'homme, ce sont des vues particulières sur la finalité de l'existence de l'homme.

Ainsi, nous avons constaté comment le caractère surnaturel de la destinée humaine se veut l'apanage des autorités religieuses qui en font le fondement et l'aboutissement de l'existence de l'homme. À cet égard, il est déterminant dans la façon d'aborder l'éducation puisqu'il enlève la fin de l'éducation avec son accomplissement divin, avec la formation de l'«homme total». Les responsables politiques en traitent différemment, c'est-à-dire qu'ils ne donnent pas la même prépondérance à cet aspect. En effet, leurs préoccupations iront dans le sens de la confessionnalité des établissements scolaires. Et bien que celle-ci suppose par sa portée le caractère surnaturel de la destinée humaine, ce n'est pas là ce qui justifie son importance; pour les responsables politiques de l'Union nationale, il s'agit d'une constante historique qui se situe au front de la lutte pour la survivance ethnique et, pour ceux du Parti libéral, ce semble être une nécessité, mais non pour des raisons d'ordre divin. Au final, il ne devient dans leurs propos qu'une croyance personnelle ou collective partagée par des citoyens à laquelle les hommes d'État, de par leur fonction, doivent répondre.

Nous avons donc souligné que ce qui domine pour les responsables politiques du Parti libéral est l'horizon démocratique de la vie humaine. En effet, pour eux, ce sont les exigences de la démocratie qui doivent dorénavant guider l'homme; à

l'«homme total» précédemment évoqué se substitue le «citoyen» qui se veut à la fois l'incarnation individuelle ainsi que le porte-étendard des idéaux de la démocratie. En ce sens, il est manifeste qu'aux intentions quant à la réforme du système d'éducation s'accouplent celles quant au renouvellement qui doit prendre place au sein de l'homme lui-même. Les responsables politiques de l'Union nationale, bien qu'ils se réclament aussi de la démocratie, divergent dans l'entendement qu'ils en font. Surtout, il y a désaccord quant à la façon dont doit se déverser l'activité du citoyen dans la société et quant à la nature du lien qui l'unit à l'État. Les autorités religieuses, quant à elles, admettent que si le citoyen doit se plier aux exigences de la démocratie, c'est uniquement dans la mesure où celle-ci respecte le caractère surnaturel de la destinée humaine. Ainsi, pour elles, la surestimation de l'horizon démocratique de l'existence humaine proposée par les responsables politiques du Parti libéral tend à la formation d'un «homme incomplet».

Puis, nous avons remarqué que la perspective nationale est prépondérante chez les responsables politiques de l'Union nationale. En effet, selon eux, la réflexion sur l'éducation montre qu'il est nécessaire de prendre en considération le statut minoritaire de la nation canadienne-française, non seulement au sein du Canada, mais aussi au sein de l'Amérique du Nord. À cet égard, toute forme d'«anglicisation», ou même toute forme d'«étatisation» devient une menace menant à l'assimilation aux Anglo-saxons du continent. En ce sens, à la dimension citoyenne de l'homme au sein du nouveau démocratique doit s'ajouter la préservation de l'héritage français et de la foi catholique. Ainsi, l'homme, qu'il se veuille «total» ou «citoyen», doit aussi se vouloir «canadien-français». Ceci les distingue des responsables politiques du Parti libéral qui, plutôt qu'ils ne rappellent l'héritage du passé, proposent une nouvelle voie d'avenir. C'est en effet avec un certain mépris que la période marquée par le gouvernement de Maurice Duplessis est décriée; c'est aussi avec un certain écœurement que le discours sur la survivance est dénoncé.

C'est la nation dans son renouvellement qui les intéresse, et non dans sa forme traditionnelle. Par ailleurs, les autorités religieuses, et particulièrement l'Épiscopat, n'abondent pas dans le sens de la perspective nationale. Non pas qu'elle soit absente – la Fédération des collèges classiques en fait un point essentiel –, seulement, elle ne connaît pas une telle importance. C'est-à-dire que bien que leurs intentions aient un impact probablement projeté sur la nation, leurs propos vont généralement dans le sens de la tradition chrétienne, et c'est celle-ci plutôt que celle-là qui est invoquée plus régulièrement pour appuyer leurs idées.

À la suite de l'exposition des diverses conceptions de l'homme, nous avons montré dans le deuxième chapitre comment celles-ci se sont déversées dans tout autant de réflexions sur la place et le rôle de l'Église et de l'État pour ce qui est de l'éducation. En effet, dans cette perspective, chacune des institutions apparaît comme étant identifiée à une certaine conception de l'homme qu'elle est appelée à parachever afin d'en assurer l'épanouissement le plus complet. Ceci dit, dans la conduite de l'éducation, jamais l'une ou l'autre de ces institutions ne se trouve rejetée; néanmoins, il s'établit une hiérarchie selon la légitimité supérieure attribuée à l'État ou à l'Église quant à sa direction première.

Tout d'abord, nous avons souligné comment les autorités religieuses s'appuient sur la doctrine chrétienne pour réfléchir cette question. En effet, celle-ci est claire dans l'attribution des rôles respectifs de l'Église et de l'État, qui, dans un contexte éducatif, doivent s'équilibrer d'un tiers parti: les parents. Ces trois instances doivent faire front commun quant à l'accomplissement de la destinée surnaturelle de l'homme, en respectant la hiérarchie qui la favorise le mieux. Ainsi, les parents, parce qu'ils sont les premiers responsables de l'enfant, occupent la place supérieure; l'Église, car elle est l'intermédiaire privilégiée entre l'homme et Dieu, se présente comme son allié naturel; et l'État, car il a comme charge le bien commun, a

une fonction supplétive moindre, se contentant de se ranger dans le sens des besoins et des désirs des parents.

Ensuite, nous avons vu que c'est la légitimité démocratique qui est investie par les responsables politiques du Parti libéral. En effet, c'est elle qui, du même coup, rend le pouvoir de l'État juste et celui de l'Église injuste. C'est que les députés siégeant à l'Assemblée législative sont élus, et en ce sens, ils sont conformes à la volonté populaire exigée par la démocratie; les membres du clergé, par contre, ne se plient pas à cette même contrainte et sont par conséquent discrédités. L'État devient donc l'instance supérieure dans la direction de l'éducation, car c'est en lui et par lui que la démocratie peut seule s'accomplir. C'est dans cette perspective que la création d'un ministère de l'Éducation devient pertinente; sa place au sein de l'État lui donne entière crédibilité dans la direction de l'éducation. L'Église, quant à elle, peut continuer à exercer certaines prérogatives au sein du Conseil supérieur de l'éducation – qui n'a aucune valeur législative en soi – dans la mesure où elle se maintient dans la perspective donnée par l'État.

Finalement, nous avons constaté que c'est à la fois la crainte du monopole de l'État ainsi que le parachèvement de la nation canadienne-française en son sein qui préoccupent les responsables politiques de l'Union nationale. Les divergences avec ceux du Parti libéral sur les implications de la démocratie se situent à cet égard. C'est que les unionistes ne résument pas la démocratie à l'État, même que dans le monopole de l'État, ils voient la négation de la démocratie. Ils établissent donc une distinction entre, d'une part, l'étatisation qui propose un gouvernement du peuple par l'État pour l'État et, d'autre part, la démocratisation qui propose un gouvernement du peuple par l'État pour le peuple. Ainsi, quant à la direction de l'éducation, ils stipulent que ce doit être au sein du Conseil supérieur de l'Éducation que doit reposer l'instance législative plutôt qu'au sein du ministère de l'Éducation. Les divergences à l'égard du second point entre les responsables politiques de

l'Union nationale et ceux du Parti libéral se situent dans la façon dont l'État est investi par la nation. Ceux-ci traitent de la nation et l'impliquent dans leur propos, mais c'est surtout en tant que parachèvement de la démocratie que l'État est compris; la nation canadienne-française doit, à cet égard, rompre avec la tradition pour intégrer en son sein les principes et les idéaux démocratiques. Les unionistes, au contraire, voient en l'État le lieu du parachèvement de la nation canadienne-française et de l'héritage qu'elle porte; c'est donc dans une perspective de survivance que l'État doit investir la nation.

Pour la dernière partie de notre analyse, nous avons vu comment les conceptions de l'homme et les réflexions sur les institutions appelées à diriger le système d'éducation se sont manifestées jusque dans les considérations pédagogiques proposées de part et d'autre des agents de pouvoir. C'est que si l'avènement d'une certaine conception de l'homme nécessitait au préalable une organisation institutionnelle disposée à la soutenir, elle se concrétise plus directement par le biais d'une réforme pédagogique qui en assure la transmission et l'effectivité.

Ainsi, nous avons tout d'abord observé que malgré les changements souhaités à cet égard, c'est toujours l'humanisme qui est maintenu comme appréhension générale de l'homme. Il y a toujours un souci de vouloir le former de la façon la plus intégrale possible, et ce, chez l'ensemble des agents de pouvoir. Seulement, c'est dans la façon dont cette intégralité est investie qu'il y a divergence.

Pour les autorités religieuses, afin que l'homme soit complet, il faut que la fin de son éducation soit conforme à la fin de son existence, c'est-à-dire sa destinée surnaturelle; c'est donc d'un humanisme chrétien qu'il est question. Ainsi, toute pédagogie qui n'orienterait pas son cursus académique en ce sens serait fautive, non seulement à l'égard de la doctrine chrétienne, mais à l'égard de l'humanisme en

général car il n'y a d'humanisme intégral que dans l'humanisme chrétien. Ceci dit, il y a deux discours différents dans cette perspective : ce que nous avons nommé d'une part l'humanisme chrétien traditionnel prenant place avant la décennie 1960 et d'autre part l'humanisme chrétien renouvelé qui s'inscrit dans le contexte de la commission Parent. Chez le premier, la religion et la nation se retrouvent au fondement de la pédagogie, avec une prédominance de celle-là sur celle-ci. En effet, la religion, en même temps qu'elle assure l'unité de l'éducation, permet une élévation supérieure de l'homme. La nation, quant à elle, donne le contenu à l'éducation car elle repose sur le génie latin et français qui, par l'accès qu'il donne à la culture classique, seul peut assurer seul une éducation en conformité avec la nature même des choses. À cet égard, cette perspective éducative trouve son principal soutien dans les humanités classiques, dites gréco-latines. Ces humanités n'accordent de propension formatrice pertinente qu'à la seule culture littéraire, dans la mesure où elle est éclairée par la doctrine chrétienne et qu'en ce sens elle s'enlignait sur l'accomplissement divin de l'homme. Chez l'humanisme chrétien renouvelé, les fondements demeurent les mêmes, c'est dans son déploiement par les humanités qu'il y a changement. En effet, là où seule la culture littéraire primait, d'autres la rejoignent. Ainsi, aux humanités gréco-latines s'ajoutent celles scientifiques, modernes et artistiques. À cet égard, c'est un effort d'adaptation aux changements sociaux et aux nouvelles perspectives qu'ils permettent qui est proposé. D'une certaine façon, c'est une perspective allant dans le sens de celle des responsables politiques qui est mise de l'avant; seulement, là où ceux-ci opèrent une rupture, les autorités religieuses tentent plutôt de s'inscrire en continuité.

Ainsi, les responsables politiques proposent un humanisme nouveau se construisant en opposition à l'humanisme chrétien traditionnel, celui-ci étant jugé périmé. Ceci dit, l'humanisme nouveau et ses considérations pédagogiques ressemblent, à bien des égards, à l'humanisme chrétien renouvelé. D'une part, les

deux vont dans le sens d'une inscription plus marquée dans le nouveau contexte social et, d'autre part, ils s'appuient sur des humanités élargies ouvertes à un pluralisme de la culture. En effet, dans l'humanisme nouveau, une place est laissée à la culture scientifique, technique, de masse et même au travail manuel puisqu'elles se voient investies d'une propension formatrice tout aussi pertinente que celle de la culture littéraire. La dissension se situe à l'égard de la conception de l'homme puisque dans l'humanisme chrétien renouvelé, malgré une ouverture au pluralisme de la culture, c'est toujours le caractère surnaturel de la destinée humaine qui fonde et motive l'éducation; et dans l'humanisme nouveau, c'est la préparation et l'intégration à la vie en société en contexte démocratique préalable à toute action citoyenne qui prime. Au final, c'est ce qui justifie la nécessité de la rupture malgré la bonne volonté des autorités religieuses à assouplir les humanités afin de les mettre au goût du jour.

En conclusion, nous constatons comment les conceptions de l'homme mises de l'avant par les agents de pouvoir ont eu une prépondérance considérable dans les débats concernant la réforme de l'éducation. En effet, les perspectives différentes proposées de part et d'autre ont placé face à face des cadres éducatifs distincts au sein desquels l'homme était appelé à se déverser, déterminant ainsi non seulement l'homme lui-même dans son existence, mais l'éducation aussi dans son fondement et sa finalité. Ainsi, cela a eu une influence considérable sur la façon dont le rôle et la place de l'Église et de l'État quant à la direction de l'éducation en particulier, et quant à l'organisation des vies humaines en général, furent abordés. Et jusque dans les considérations pédagogiques émises par les agents de pouvoir, nous pouvons retracer les conceptions de l'homme les soutenant et les conditionnant.

Nous croyons donc que cette analyse historique, par la perspective que nous lui avons donnée, permet de saisir l'éducation selon un regard qui s'ajoute pertinemment au reste de l'historiographie à ce sujet. Tout d'abord, par la

confrontation entre diverses façons d'aborder les fondements et les finalités de l'éducation, nous relativisons l'absolutisme du système d'éducation que nous connaissons aujourd'hui. C'est-à-dire que si nous observons son potentiel, nous constatons aussi ses limites; celles-ci étaient déjà évoquées dès les années 1960 et tant que nous serons les héritiers de cette époque, ces limites nous suivront. Ensuite, en situant nos propos selon les conceptions de l'homme, nous rappelons que l'éducation n'est pas uniquement une didactique ou une pédagogie – une *science* de l'éducation –, elle est aussi une manifestation d'une certaine vue sur l'homme qui est d'autant plus déterminante qu'elle s'adresse à tous. En ce sens, lorsque les problèmes éducatifs sont évoqués, il nous semble qu'il faille toujours garder en tête la préoccupation suivante : selon quel type d'homme enlignons-nous l'éducation? Cela permet d'ailleurs d'incarner l'éducation plutôt que de la saisir uniquement comme un système indépendant de l'expérience humaine.

Depuis la Révolution tranquille, il semble que les changements amenés à l'éducation obéissent à la même intention : celle de s'adapter à l'évolution de la société démocratique de façon à ce que la vie du citoyen soit en conformité avec elle. Ainsi, quoique de nos jours le cursus académique présente un visage quelque peu différent, les fondements demeurent, les perspectives d'avenir se maintiennent. Il n'y a pas si longtemps encore, nous avons été témoin du document *Éduquer à la citoyenneté* émis en 1998 par le Conseil supérieur de l'Éducation¹ et du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* plus près de nous; n'y a-t-il pas, au sein de ce document et de ce cours, un rappel quant à la prépondérance de la dimension citoyenne de l'homme? Dans notre contexte démocratique, c'est encore en elle que l'homme est appelé à s'accomplir; et c'est encore par l'État qui soutient et organise la vie en société qu'une telle situation demeure possible. Donc, malgré les débats

¹ Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998, 110 p.

légitimes que cela a pu soulever – notamment l'accouplement entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté –, il nous semble que cela soit rigoureusement cohérent avec le cadre éducatif légué par la réforme de l'éducation de la décennie 1960 au sein duquel l'homme doit s'inscrire; il y a donc là une réalité non seulement inévitable, mais nécessaire d'une certaine façon.

Ceci dit, cette réalité pose néanmoins problème pour plusieurs. Pourtant, nul ne semble prêt à remettre en question l'héritage fondamental de cette réforme dont nous sommes tributaires. C'est peut-être là le tabou à franchir : il nous faut se permettre de réfléchir, ne serait-ce que théoriquement, un cadre éducatif différent de celui que nous connaissons présentement. Ce faisant, nous pourrions en évaluer les fondements, en situer les limites, en comprendre les contradictions; pour l'instant, c'est comme si nous avions le nez tellement collé dessus que nous distinguons mal tout cela. Ainsi, il nous faut se départir de l'idée que l'éducation est *essentiellement* liée à la démocratie, il nous faut s'affranchir de l'idée que son aboutissement est *essentiellement* la formation du citoyen porteur des idéaux de la démocratie. Alors nous pourrions réfléchir l'éducation sans ce biais idéologique; alors de nouveaux chemins d'avenir s'ouvriraient à nous.

BIBLIOGRAPHIE

Sources

Fonds d'archives consultés

Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec

ASSEMBLÉE ÉPISCOPALE CATHOLIQUE DU QUÉBEC. *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique*, 20 mars 1961, Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, 5 p.

ASSEMBLÉE ÉPISCOPALE CATHOLIQUE DU QUÉBEC. *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique*, 16 avril 1962, Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, 4 p.

ASSEMBLÉE ÉPISCOPALE CATHOLIQUE DU QUÉBEC. «Communiqué de l'Épiscopat du Québec sur l'Éducation», *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique*, 10-11 juin 1963, Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, 12 p.

ASSEMBLÉE ÉPISCOPALE CATHOLIQUE DU QUÉBEC. *Procès-verbal de l'Assemblée épiscopale catholique*, 10-11 juin 1963, Archives de l'Assemblée épiscopale catholique du Québec, 12 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU QUÉBEC. «Assemblée des évêques de la province de Québec, B1 à B3, 29 août 1963», *Bill 60. Textes des principaux mémoires remis au Premier Ministre*, Québec, 1^{er} septembre 1963, p. B1 à B3.

Fonds Jean Lesage

DION, Gérard. *L'Assemblée épiscopale du Québec et le bill 60*, 4 septembre 1963, Fonds Jean Lesage, Cote E13, Localisation 3 B 016 04-02-003 B-01, Contenant 1993-06-15/ 104, 7 p.

Bibliothèque de l'Assemblée nationale

JOHNSON, Daniel. *Causerie prononcée par l'honorable Daniel Johnson, C.R. devant les membres du club Richelieu-Québec*, mercredi 26 février 1964 à 12h30, Bibliothèque de l'Assemblée nationale, 22 p., consulté en ligne <www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/10/725304.pdf>

Bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal

ÉPISCOPAT DU QUÉBEC. «Lettre des évêques au premier ministre de la province civile de Québec, 29 août 1963», *L'enseignement confessionnel. Textes de l'Épiscopat du Québec*, Montréal, Fides, 1966, 21 p.

ROY, Mgr Maurice. «Lettre de Monseigneur Maurice Roy, Archevêque de Québec. 17 juin 1963», *Bill 60. Texte des principaux mémoires remis au Premier Ministre*, Québec, 1^{er} septembre 1963, p. A1 à A4.

ROY, Mgr Maurice. «Lettre des évêques au premier ministre de la province de Québec, 29 août 1963», *L'enseignement confessionnel. Textes de l'Épiscopat du Québec*, Montréal, Fides, 1966, 21 p.

Publications gouvernementales

Débats de l'Assemblée législative du Québec

ASSEMBLÉE LÉGISLATIVE DU QUÉBEC. *Débats de l'Assemblée législative du Québec*, 1963 à 1966.

Documents du ministère de l'Éducation

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965*, Québec, 213 p.

DÉSAULNIERS, Omer-Jules. *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique 1960-1961*, Québec, Département de l'Instruction publique, Imprimeur de la Reine, 1961, 335 p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul. *Rapport du Ministère de la Jeunesse, 1960-1964*, Québec, Ministère de la Jeunesse, 1964, p. 207.

GÉRIN-LAJOIE, Paul. «Colloque du Ministre de l'Éducation. Message inaugural, le 22 janvier 1965, à l'Académie de Québec», dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'Instruction publique. Revue du Ministère de l'Éducation*, vol.9, no.1, février 1965, IVe série, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, p. 84 à 87.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no1 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, 117 p.

ROY, Mgr Maurice. «Lettre de l'Assemblée épiscopale de la province civile de Québec», citée par Jean Lesage lors d'une séance régulière de l'Assemblée législative, *Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 27^e Législature, Vol.1, no.8*, 23 janvier 1964, p. 241-242.

Documents des commissions d'enquête

Commission Tremblay

UNIVERSITÉ LAVAL. *Mémoire de l'Université Laval remis à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, 1954, 88 p.

Commission Parent

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. *Mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique remis à la*

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1962, p. 319 à 480.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES DU QUÉBEC. *Notre réforme scolaire, 1. Les cadres généraux*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1962, 206 p.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES DU QUÉBEC. *Notre réforme scolaire, 2. L'enseignement classique*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1963, 254 p.

PARENT, Monseigneur Alphonse et al. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : les structures supérieurs du système scolaire*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1963, 121 p.

PARENT, Monseigneur Alphonse et al. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. A- Les structures et les niveaux d'enseignement*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, 404 p.

PARENT, Monseigneur Alphonse et al. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire. B- Les programmes d'études et les services éducatifs*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1964, 391 p.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Mémoire de l'Université Laval remis à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1962, 196 p.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Mémoire de l'Université Laval remis à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, 1954, 88 p.

Commission Dumont

DUMONT, Fernand. *Rapport de la Commission d'enquête sur les laïcs et l'Église. L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal, Fides, 1971, 323 p.

Publications de partis politiques

PARTI LIBÉRAL. «1960; Programme du parti libéral : Le programme politique du Parti libéral du Québec», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 378 à 388.

PARTI LIBÉRAL. «1962; Manifeste du parti libéral du Québec», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 390 à 395.

PARTI LIBÉRAL. «1966; Le programme du parti libéral du Québec : Québec en marche. Le programme politique du parti libéral du Québec», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 425 à 449.

UNION NATIONALE. «Publicité tiré du journal Le Soleil le 31 mai 1965», dans PELLETIER, Réjean. *Partis politiques et sociétés québécoises. De Duplessis à Bourassa. De 1944 à 1970*, Montréal, Québec/Amérique, 1989, p. 197.

UNION NATIONALE. «1960; Programme de l'Union nationale», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 374 à 378.

UNION NATIONALE. «1962; Programme de l'Union nationale», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 395 à 402.

UNION NATIONALE. «1966; Programme de l'Union nationale : Objectifs 1966 de l'Union Nationale, un programme d'action pour une jeune nation, Québec d'abord», dans ROY, Jean-Louis. *Les Programmes Électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois. Tome II, 1931-1966*, Ottawa, Leméac, 1971, p. 405 à 425.

Documents de l'Église

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Discours prononcé à Saint-Boniface, lors du Banquet de clôture du Congrès de l'ACELF (le 10 août 1953)», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal*

depuis son érection. *Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 24*, Montréal, Arbour et Dupont, 1954, p. 1399 à 2014.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution prononcée à l'auditorium de l'hôtel-Dieu, à l'occasion de l'anniversaire des grandes Encycliques Sociales de l'Église, le 12 mai 1955», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 26*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 2677 à 3203.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution prononcée à Cornwall, à la séance d'ouverture de la 32^e Session des Semaines sociales du Canada (section française), le 22 septembre 1955», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 27*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 3213 à 3631.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution prononcée à l'occasion de l'inauguration officielle du Centre d'Apprentissage des Métiers de la Construction de Montréal, le 19 septembre 1955», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 27*, Montréal, Arbour et Dupont, 1955, p. 3213 à 3631.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution prononcée à l'Université de Montréal, à l'occasion de la remise des certificats aux Éducateurs spécialisés ayant suivi les cours du Centre d'Orientation, le 15 octobre 1956», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3641 à 4114.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution prononcée au Palais du Commerce lors de l'exposition du 'Salon National de l'Agriculture', le 19 février 1956», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 28*, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3641 à 4114.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Sermon prononcé en l'église Notre-Dame au cours d'une messe pontificale célébrée à l'occasion de la béatification du Fondateur des Frères Maristes, le 6 mai 1956», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres*

documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 28, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3641 à 4114.

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Sermon prononcé au Sanctuaire de Notre-Dame-du-Cap, à l'occasion du Congrès de la Fédération Saint-Jean-Baptiste, le 15 juillet 1956», *Mandements, lettres pastorales, circulaires et autres documents publiés dans le diocèse de Montréal depuis son érection. Administration de Son Excellence Monseigneur Paul-Émile Léger, archevêque de Montréal. Tome 28, Montréal, Arbour et Dupont, 1956, p. 3641 à 4114.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Monseigneur Léger convoque tous les instituteurs (causerie prononcée au Plateau, mercredi soir 20 juin 1951)», *Message de Son Éminence le Cardinal Paul-Émile Léger Archevêque de Montréal, Montréal, Association des Professeurs catholiques de Montréal, 1960, 46 p.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Allocution de Son Éminence au banquet du 10 mars 1960, en la salle des loisirs Saint-Jean-Baptiste», *Message de Son Éminence le Cardinal Paul-Émile Léger Archevêque de Montréal, Montréal, Association des Professeurs catholiques de Montréal, 1960, 46 p.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Monseigneur Léger convoque tous les instituteurs (causerie prononcée au Plateau, mercredi soir 20 juin 1951)», *Message de Son Éminence le Cardinal Paul-Émile Léger Archevêque de Montréal, Montréal, Association des Professeurs catholiques de Montréal, 1960, 46 p.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Les origines de l'homme (Conférence prononcée à l'occasion du 60^e anniversaire de la Société Médicale de Montréal, le 25 janvier 1961)», *Trente textes du Cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec, Montréal, Fides, 1978, 272 p.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Réflexions pastorales sur l'enseignement (Appendice). Allocution prononcée au Séminaire de Saint-Jean-de-Québec le 17 juin 1961 à l'occasion du cinquantenaire du Séminaire», dans BROSSEAU, Richard, s.s. *Réflexions chrétiennes sur l'éducation, Ottawa, Fides, 1964, p. 137 à 169.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «Le magistère de l'Église devant le monde moderne», *L'Éducation, problème social, Montréal, Bellarmin, 1962, p. 151 à 160.*

LÉGER, Cardinal Paul-Émile. «L'école chrétienne et nos responsabilités (allocution prononcée à l'occasion du congrès annuel de la Fédération provinciale des Principaux d'écoles du Québec, le 5 avril 1966)», *Trente textes du Cardinal Léger qui ont marqué l'Église au Concile et au Québec, Montréal, Fides, 1978, 272 p.*

Livres rares de la Bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal

COURCHESNE, Georges. *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'école normale, 1927, 720 p.

PIE XI. *Divini Illius Magistri, sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*, Montréal, Institut social populaire, 1953, 60 p.

Autres

Livres

BOUCHER DE LA BRUÈRE, Pierre. *Le Conseil de l'Instruction publique et le Comité catholique*, Montréal, imprimé au journal Le Devoir, 1918, 270 p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul. *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, 142 p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1989, 378 p.

GROULX, Lionel. *L'enseignement français au Canada. Les écoles des minorités*, Montréal, Leméac, 1979 (1^{ère} édition en 1935), 271 p.

JOHNSON, Daniel. *Égalité ou indépendance*, Montréal, Éditions de l'homme, 1968 (1^{ère} édition en 1965), 125 p.

LESAGE, Jean. *Lesage s'engage, Libéralisme québécois d'aujourd'hui. Jalon de doctrine*, Éditions Politiques du Québec, Montréal, 1959, 123 p.

MARITAIN, Jacques. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1959, 249 p.

VINETTE, Roland. *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948, 429 p.

Articles

DION, Léon. «Préface», dans GÉRIN-LAJOIE, Paul, *Pourquoi le bill 60*, Montréal, Éditions du jour, 1963, 142 p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul. «Paul Gérin-Lajoie», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 23 à 35.

GROULX, Lionel. «Des humanités et humanisme élargis, 1948», dans CORBO, Claude. *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, p. 43 à 50.

LAPOINTE, Jeanne. «Jeanne Lapointe», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 51 à 66.

ROCHER, Guy. «Introduction», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 5 à 10.

ROCHER, Guy. «Guy Rocher», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 67 à 91.

ROQUET, Ghislaine. «Ghislaine Roquet», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 93 à 113.

TREMBLAY, Arthur. «Arthur Tremblay», dans GOSSSELIN, Gabriel et Claude LESSART. *Les deux principales réformes de l'éducation au Québec moderne. Témoignages de ceux qui les ont initiées*, Montréal, PUL, 2007, p. 115 à 131.

Articles de la revue *L'Action nationale*

ANGERS, François-Albert. «La deuxième tranche du rapport Parent», *Action nationale*, février 1965, p. 543 à 547, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

DE LA HIRE, Jean. «Le pragmatisme du bill 60», *Action nationale*, avril 1964, p. 703 à 705, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

GENEST, Jean. «Le Rapport Parent et le bill 60 demandent à être dépassés», *Action nationale*, septembre 1963, p. 134 à 139, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

GENEST, Jean. «L'éducation nationale et le rapport Parent», *Action nationale*, décembre 1965, p. 416 à 425, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

GINGRAS, Jules-Bernard. «Défier la démocratie!», *Action nationale*, mai 1965, p. 911 à 919, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

GINGRAS, Jules-Bernard. «L'éducation à l'américaine», *Action nationale*, novembre 1966, p. 207 à 209, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

GINGRAS, Jules-Bernard. «L'éducation de masse», *Action nationale*, juin 1967, p. 995-996, <bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/>.

Articles de la Revue d'histoire de l'Amérique française

GROULX, Lionel. «Rapport Parent-compte rendu», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.20, no.3, décembre 1966, p. 458 à 466. [En ligne] <<http://id.erudit.org/inerudit/302595ar>>

Études

Monographies

AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2. 1608-1971*, Montréal, Holt, Reinhart et Winston limités, 1971, 496 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le rapport Parent, vingt cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, 151 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998, 110 p.

CORBO, Claude. *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, PUM, 2002, 432 p.

- CORBO, Claude. *Les jésuites québécois et le cours classique après 1945*, Québec, Septentrion, 2004, 404 p.
- CORBO, Claude. *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, 672 p.
- DASSYLVA, Martial. *La naissance des CÉGEPs, 1964-1971*, Mémoire en histoire (UQAM), 2004, 171 p.
- DION, Léon. *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions HMH, 1967, 197 p.
- DION, Léon. *Québec 1956-2000. Tome II : Les intellectuels et le temps de Duplessis*, Québec, PUL, 1993, 452 p.
- DION, Léon. *La révolution déroutée; 1960-1976*. Montréal, Boréal, 1998, 324 p.
- DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1997, 123 p.
- FERRETTI, Lucia. *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal; 1999, 203 p.
- GAGNON, Robert. *Histoire de la commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p.
- GALARNEAU, Claude. *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978, 287 p.
- GAUVREAU, Michael. *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, trad. Richard Dubois, Montréal, Fides, 2008, p. 247 à 302.
- HAMELIN, Jean et Nive VOISINE (dir.). *Histoire du catholicisme québécois. Le XXe siècle. Tome 2. De 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal Express, 1984, 425 p.
- LINTEAU, Paul-André et al. *Histoire du Québec contemporain. Tome II. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, 834 p.
- MAGER, Robert et Serge CANTIN. *Modernité et religion au Québec. Où en sommes-nous?*, Québec, PUL, 2010, 416 p.
- MEUNIER, E.-Martin et Jean-Philippe WARREN. *Sortir de la 'grande noirceur'. L'horizon 'personnaliste' de la Révolution tranquille*. Québec, Septentrion, 2002, 207 p.
- MILNER, Henry. *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 1984, 212 p.

PELLETIER, Réjean. *Partis politiques et société québécoise. De Duplessis à Bourassa. De 1944 à 1970*, Montréal, Québec/Amérique, 1989, p. 275 à 311.

ROBILLARD, Denise. *Paul-Émile Léger. Évolution de sa pensée 1950-1967*, Montréal, Hurtubise, 1993, 292 p.

VOISINE, Nive, André BEAULIEU et Jean HAMELIN. *Histoire de l'Église catholique au Québec (1608-1970)*, Première annexe au rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, Montréal, Fides, 1971, 111 p.

Articles

BALTHAZAR, Louis. «Aux sources de la Révolution tranquille : continuité, rupture, nécessité», dans LAFOND, Michel-Rémi. *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions de Lorraine, 1992, p. 91 à 101.

BEAUCHEMIN, Jacques. «Entre le rejet du passé et les promesses de l'avenir», dans BERTHIAUME, Guy et Claude CORBO. *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 157 à 182.

BÉDARD, Éric. «Préface», dans MEUNIER, E.-Martin et Jean-Philippe WARREN. *Sortir de la «Grande noirceur». L'horizon «personnaliste» de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, 207 p.

BLANCHET, Bertrand Mgr. «La Révolution tranquille et l'âme québécoise», dans LESAGE, Marc et Francine TARDIF (dir.). *Trente ans de Révolution tranquille : entre le je et le nous; itinéraires et mouvements*, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 25 à 33.

COMEAU, Robert et Mathieu BOCK-CÔTÉ. «Le rapport Tremblay et l'institutionnalisation du politique dans une perspective nationaliste au Québec», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.16, no.1, automne 2007, p. 123 à 131 (numéro thématique «La Commission Tremblay (1953-1956). Cinquante ans de débats sur le déséquilibre fiscal»).

CORBO, Claude et Robert GAGNON. «Présentation», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no.2, hiver 2004, Montréal, VLB, p. 10 à 15 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

DASSYLVA, Martial. «Le meilleur système d'éducation au monde. Omer-Jules Désaulniers et l'idéologie scolaire catholique», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.62, no.3-4, 2009, p. 501-531.

DUFOUR, Andrée. «Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no.2, hiver 2004, Montréal, VLB, p. 16 à 23 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

FERRETTI, Lucia. «La “Grande noirceur”, mère de la Révolution tranquille?», dans BERTHIAUME, Guy et Claude CORBO. *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 27 à 46.

FERRETTI, Lucia. «La révolution tranquille», *L'Action nationale*, vol. 99, no. 10, décembre 1999, p. 59 à 91 (dossier «La révolution tranquille»).

FILION, Gérard. «Les commissions scolaires huit ans après le Rapport Parent», dans SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA, ACADÉMIE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES. *Le Rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, 161 p.

GAGNÉ, Gilles. «L'école au Québec : un système qui parasite des institutions», dans GAGNÉ, Gilles (dir.). *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene, 1999, 294 p.

HARVEY, Julien, s.j. «Les sources de la Révolution tranquille», dans LAFOND, Michel-Rémi. *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions de Lorraine, 1992, p. 81 à 90.

INCHAUSPÉ, Paul. «Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2, hiver 2004, Montréal, VLB, p. 66 à 80 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

LAFOND, Michel-Rémi. «Les fondements d'une révolution inachevée», dans LAFOND, Michel-Rémi. *La Révolution tranquille : 30 ans après, qu'en reste-t-il?*, Hull, Éditions de Lorraine, 1992, p. 39 à 80.

LAMONDE, Yvan. «Malaise dans la culture québécoise : les méprises à propos de la Révolution tranquille», dans BERTHIAUME, Guy et Claude CORBO. *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 12 à 23.

LESAGE, Marc et Francine TARDIF. «Du catholicisme dominant à la production de nouveaux dieux», dans LESAGE, Marc et Francine TARDIF (dir.). *Trente ans de*

Révolution tranquille : entre le et le nous; itinéraires et mouvements, Montréal, Bellarmin, 1989, p. 21 à 23.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. «Transmettre la Révolution tranquille», dans BÉLANGER, Yves, Robert COMEAU et Céline MÉTIVIER. *La Révolution tranquille, 40 ans plus tard; un bilan*, Montréal, VLB, 2000, p. 79 à 88.

PAQUET, Gilles. «Révolution tranquille et gouvernance : trois chantiers –éducation, santé et culture», dans BERTHIAUME, Guy et Claude CORBO. *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 46 à 86.

ROCHER, Guy. «Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation», dans *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no.2, hiver 2004, Montréal, VLB, p. 117 à 128 (numéro thématique «Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire?»).

SAVARD, Stéphane. «La poésie “raisonnée”. Quelques réflexions sur Daniel Johnson, la question de l'électricité et l'influence de la “raison d'État”», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 20, no. 2, hiver 2012, p. 155 à 170 (numéro thématique «les femmes en politique québécoise depuis 50 ans»).

TREMBLAY, Arthur. «La démocratisation de l'enseignement», dans SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA, ACADEMIE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES. *Le Rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, 161 p.

WARREN, Jean-Philippe. «La révolution inachevée», dans BÉLANGER, Yves, Robert COMEAU et Céline MÉTIVIER. *La révolution tranquille, 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal, VLB, 2000, p. 43 à 48.

WARREN, Jean-Philippe. «L'invention du Canada français : le rôle de l'Église catholique», dans PÂQUET, Martin et Stéphane SAVARD. *Balises et références; Acadies, francophonies*, Québec, PUL, 2007, p. 21 à 56.