

## L'horizon perdu de la culture

Georges Leroux

---

Number 200, January–February 2005

Les enseignements de la culture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/18805ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (print)

1923-3213 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Leroux, G. (2005). L'horizon perdu de la culture. *Spirale*, (200), 52–54.

# L'HORIZON PERDU DE LA CULTURE

Quand elle écrit son essai sur la crise de l'éducation, Hannah Arendt ne peut ignorer qu'elle réside dans le pays qui dispose du système le plus élaboré et le mieux doté du monde. Et pourtant elle le décrit comme un système irrémédiablement engagé sur le chemin de la décadence. Elle fait de ce constat un problème d'abord politique et elle n'hésite pas à universaliser le jugement qu'elle porte sur la médiocrité de l'éducation américaine. Avait-elle raison? Tous les réformateurs de la période moderne, des jésuites à Comenius, et plus récemment John Dewey, se montrent pénétrés de ce sentiment d'urgence qui leur faisait considérer comme une crise d'époque la fracture qu'ils observaient dans la transmission de la culture. Une histoire, même brève, de la réforme en éducation révèle en effet une volonté de répondre par l'éducation à l'avènement d'une nouvelle époque. En ce sens, Hannah Arendt touchait juste en associant de manière radicale l'utopie politique du recommencement, si importante dans la culture américaine, et la réforme de l'éducation, mais elle montrait du même souffle que la situation de vraie réforme est rare et dangereuse : propre aux révolutions, elle court le risque d'une autorité excessive pour produire la nouveauté. Le défi véritable, pense-t-elle, est la transmission au cœur d'un monde ancien, « un monde préexistant, construit par les vivants et les morts », des conditions de la nouveauté.

Une crise qui ne fait que se répéter, pourrait-on demander à notre tour, est-elle encore une crise? L'illusion des réformateurs est peut-être leur génie : en oubliant, pour mieux intervenir, que les crises ne sont jamais que les épisodes récurrents d'une condition de la culture, qui est l'aporie de sa transmission, ils créent les conditions de bouleversements qui peuvent avoir des effets durables, mais qui n'empêcheront pas l'effet de crise de se perpétuer. L'histoire de l'éducation au Québec illustre ce processus de manière exemplaire : la Commission Parent qui mit en place le réseau unifié de l'enseignement collégial et conduisit à la formation des Facultés de Sciences de l'éducation voulait d'abord mettre fin au fouillis qui régnait dans le système scolaire jusqu'aux abords des années soixante. Elle aboutit à une vraie réforme, qui modifia en profondeur les conditions de la transmission. Son objectif était celui d'une démocratisation, qu'on pourrait parfaitement comprendre comme volonté de la nouveauté dans une société accédant à la

modernité. Un des effets immédiats de cette réforme fut la suppression des collèges classiques et l'interruption d'une tradition éducative héritée de l'humanisme de la Renaissance. Les cégeps étaient et demeurent une nouveauté, si on les compare à la structure élitiste qui caractérisait le cours classique. Cette nouveauté a-t-elle permis de résorber la crise de la transmission?

## La réforme et ses enjeux

À cette question, nous devons répondre que cette crise s'est reconfigurée autrement et que la situation actuelle de réforme de la formation générale présente des enjeux qui sont sans commune mesure avec ceux qui avaient conduit à la création des cégeps. Les problèmes de la transmission se sont déplacés. La démocratisation est désormais un fait, mais la rupture dans la tradition n'a pas été compensée : la notion même d'une tradition de la culture, qui serait offerte comme condition de la nouveauté, s'est quasi effacée dans un monde de compétences et d'expertises. Rien ne le fait mieux comprendre qu'un retour sur le système du cours classique et sur sa fonction dans l'ancienne culture d'élite. Dans un ouvrage récent (*Les jésuites québécois et le cours classique après 1945*. Éditions du Septentrion, « Cahiers des Amériques », 2004), Claude Corbo en a proposé une description rigoureuse qui nous permet d'accéder à une interprétation de sa structure et aussi de sa contribution sociale. Cette histoire fait voir comment l'élitisme a été rapidement dépassé, mais on ne peut éviter de mesurer par ailleurs comment la tradition de l'humanisme classique, qui représentait dans notre société la force de l'ancien, a cédé encore plus rapidement devant l'irruption du nouveau. Cette rupture était-elle inévitable?

Porté par une évolution politique irrésistible, un tel mouvement de réforme ne peut être saisi de manière unilatérale, comme si un système succédait simplement à un autre : beaucoup de traits essentiels du cours classique ont transité dans la nouvelle structure, notamment la place de la philosophie et de la littérature comme composantes essentielles de la formation générale. Mais la rupture la plus fondamentale semble résider dans la structure d'ensemble, plus exactement dans l'horizon de culture : en scindant le cours secondaire et le cours collégial, et en créant le système des écoles polyvalentes, le Rapport Parent renon-

çait à l'idée essentielle du cours classique. La nouveauté, ce n'était pas tant la modernisation des matières et la disparition du grec et du latin, c'était plutôt la fracture introduite dans un parcours dont la structure était soutenue par un argument à la fois historique et philosophique.

## Continuité et tradition

Cet argument, la lecture du travail de Claude Corbo nous permet de le restituer dans sa clarté. La tradition des collèges jésuites se développe sans interruption significative des premiers établissements espagnols et français au XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'aux derniers collèges québécois et au sein de cette tradition, on peut d'abord isoler un argument historique. Les collèges classiques furent en effet établis pour réformer le système médiéval de l'enseignement scolastique, marqué par un abus d'autorité religieuse et une rigidité imperméable aux acquis de la Renaissance, en particulier dans le retour aux Anciens et ses conséquences sur la conception de l'humanité. Le génie des jésuites, et toute leur correspondance le montre clairement, fut de construire un modèle éducatif complet, menant l'étudiant du cours secondaire à l'Université, en le calquant sur le principe de l'histoire universelle. Accueillant le jeune comme s'il était non seulement un enfant, mais aussi un membre d'une société pré-moderne, le cours classique l'éduque en accompagnant chaque étape de sa formation d'une introduction à un moment de l'histoire universelle qui se clôt avec lui. L'histoire en constitue non pas la discipline essentielle, mais le principe structurant : au terme de ce cours, l'étudiant comprend son insertion dans une trajectoire qui commence avec la culture grecque, traverse l'Empire romain et conduit au christianisme triomphant, dont la contre-réforme ignatienne lui donne les fruits de science et de culture. La volonté réformatrice des jésuites est donc d'abord le projet de saisir le sens de l'histoire pour y intégrer la jeunesse, en lui offrant tous les trésors de la tradition et tous les instruments de la modernité. Mais leur génie est d'avoir construit ce modèle selon un continuum où toutes les disciplines reproduisent l'évolution de l'humanité.

Le plus bel exemple de ce principe est évidemment la place essentielle de la littérature, qui accompagne la formation pendant les huit années du cours, des premiers textes de grec et de latin aux œuvres de littérature



contemporaine qui cohabitent avec les deux années de philosophie. Une lecture fine de la pédagogie de la littérature, comme celle qui est pratiquée par Claude Corbo, illustre pleinement la notion de cet horizon unifié de la transmission : la littérature n'est pas transmise comme un objet, encore moins comme un répertoire de formes ou de genres distincts — ce que par ailleurs la progression des classes de Versification, de Belles-Lettres et de Rhétorique permet de ressaisir —, mais d'abord comme forme symbolique universelle du progrès de l'humanité vers son autocompréhension. De Jules César et Homère jusqu'à Albert

origine sublime, le texte de l'Antiquité, et aboutissant à l'écriture contemporaine. C'est la continuité dans cette finalité poursuivie avec constance et rigueur qui introduit, en conservant au système son unité organique, la possibilité du sens et le regard indélébilement lié à l'histoire.

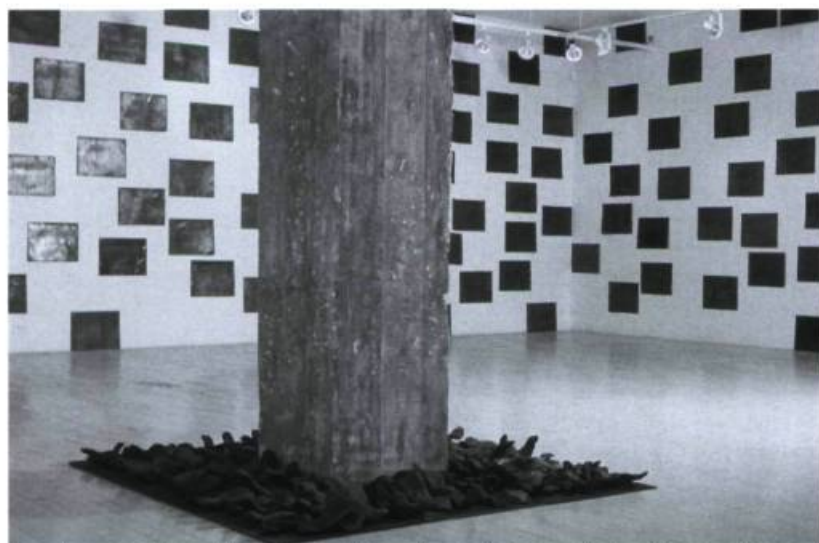
Les jésuites du Québec, dont Claude Corbo a étudié avec minutie les écrits, ne font pas exception à la tradition européenne : leur revendication humaniste constitue d'abord une résistance à une éducation purement utilitaire et leurs justifications sont ancrées dans une vision théologique de la formation. Les objec-

culture, se croyait-il également capable de fournir la formation scientifique nécessaire à l'expertise? La question est constamment reprise, mais n'inquiète pas outre mesure : tant et aussi longtemps que la finalité de culture traverse l'ensemble du cours, et maintient vivants les objectifs de récapitulation de l'histoire, les disciplines scientifiques peuvent s'intégrer. L'argument fondateur n'est donc pas seulement historique, il est également d'emblée philosophique.

### Perte de l'horizon

Ce double argument a été fortement déstabilisé par l'avènement du nouveau réseau collégial. Et d'abord parce qu'il ne reproduit plus l'unité organique antérieure. Le cours secondaire est désormais livré à une foire de compétences et d'habiletés qui feraient pleurer les penseurs jésuites dont le système demeurait directement branché sur l'histoire de la culture occidentale : non seulement l'objet est-il disparu, mais il a été remplacé par une mixture bigarrée de discours abstraits qui n'entretiennent aucun lien avec l'histoire de la culture, avec sa substance. Mais ces discours n'ont d'autre part aucune finalité transcendante, et rien ne fait mieux voir la déshérence symbolique où la nouvelle formation s'enlise que la fonction, désormais purement utilitaire, de la littérature et de la philosophie. On n'en attend plus que des habiletés : savoir écrire, savoir argumenter. L'idée même d'un horizon est effacée. C'est sur ce point que les penseurs jésuites, de Pierre Angers à Raymond Bourgault, se montrent le plus proches de la vision d'Hannah Arendt : aucune connaissance ne mérite d'être transmise si elle n'est pas intégrée dans un système de culture et chaque époque veut donner à sa jeunesse l'héritage qu'elle a elle-même reçu de la précédente. Rompre avec cet héritage, c'est courir le risque de fracturer le trésor ancien, seule condition de l'avènement du nouveau. Littéralement, c'est perdre l'horizon de la culture.

Un grand luxe de formules, pour la plupart des variantes sur le thème de la tête bien faite de Montaigne, émaille cette pédagogie d'atrefois et peut finir par fatiguer. Claude Corbo a étudié non seulement la figure du maître, mais tout le détail des formules pédagogiques. On ne doit jamais oublier cependant que ces formules ne font qu'exprimer, toujours imparfaitement, le privilège de la culture sur la technique, des droits de la pensée autonome sur



Peter Krausz, *De Natura (Humana)*, vue de l'exposition, Galerie Samuel Lallouz, Montréal, 1992.

Camus, c'est l'évolution d'un mode de saisie du monde qui est proposée, et cela de la manière la plus précise et la plus réfléchie. Il suffit de lire pour s'en convaincre les discussions minutieuses de ces maîtres pédagogues que furent les jésuites, interrogeant chaque texte non seulement sur sa signification, mais sur sa contribution possible à une histoire de l'humanité. Récapituler cette responsabilité, c'est d'abord faire voir la téléologie parfaite d'un système prenant son point de départ dans une

tifs moraux et spirituels occupent le premier plan et quand André Vachon écrit, commentant Virgile, qu'il faut d'abord « *éduquer l'instinct métaphysique* », nous serions malvenus de sourire tant cette formule semble adéquate pour résumer l'approche : l'historicité visée dans l'apprentissage de chaque discipline ne serait rien si elle n'était chaque fois retranscrite sur un horizon spirituel ou transcendant. Comment un tel cadre, explicitement adonné à transmettre les racines occidentales de la



l'apprentissage servile, de la noblesse de l'esprit sur les exigences mercantiles. Le leitmotiv le plus constant est la critique de l'utilitarisme, un thème qui remonte lui-même à la Renaissance : déjà le Père Dainville, un jésuite français historien de l'éducation européenne, avait signalé que plusieurs villes résistaient à l'implantation des collèges jésuites, souvent perçus comme des institutions hostiles au commerce ou trop favorables aux avocats et au clergé. Pierre Angers lui donne en un sens raison, quand il écrit que trois traditions concourent dans le collège classique : la Grèce fondatrice de la pensée rationnelle, le privilège romain du droit et la foi chrétienne. La tête bien faite, il faut le reconnaître, est d'abord un esprit bien enraciné dans l'humanisme gréco-latin, parfaitement maître des ressources du débat et de l'argument et pénétré de fortes convictions spirituelles. Ici encore, le croisement avec la pensée de Hannah Arendt est révélateur, en particulier la nécessité de maintenir un lien vivant avec le trésor de l'Antiquité et avec les devoirs de la *res publica*.

Ce modèle a-t-il cédé surtout à cause de la pression des secteurs techniques, des sciences, de la professionnalisation ou n'a-t-il tout simplement pas été renversé par un libéralisme qui se passe parfaitement des fondements spirituels anciens ? Ces deux explications sont complémentaires : l'utilitarisme qui devient dominant dans la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle est d'abord pragmatique, il n'a aucune préoccupation morale ou spirituelle et vise d'abord une forme de prospérité rassurante. Les arguments sur lesquels il s'appuie sont très souvent teintés d'une critique de la tradition, vue comme une ascèse puritaine et stérilisante. Pourquoi étudier en effet ce qui ne sera d'aucune utilité immédiate ? Pourquoi étudier de surcroît ce qui peut nous maintenir dans une attitude de résistance à la richesse et en général à la jouissance ? Le libéralisme quant à lui établit sur de nouvelles bases les valeurs de l'Occident : la liberté et l'individu remplacent la poursuite du bien garanti par la tradition. L'âme, pour reprendre l'analyse désormais classique de Allan Bloom, devient périmée et avec sa disparition s'efface tout l'horizon transcendant de la culture.

Quand on lit cette étude de Claude Corbo, on est donc amené à constater que ce sont les fondements mêmes de la culture qui ont entraîné dans leur érosion le modèle de formation qui avait perduré au Canada français du premier séminaire de Québec à la fermeture des derniers collèges lors de l'ouverture des cégeps en 1969. Ces analyses n'ont pas pour but de déplorer la disparition de l'ancien, et plusieurs plaidoyers des derniers défenseurs du

cours classique rapportés dans ce livre ont un parfum passéiste que personne ne voudrait prendre à son compte aujourd'hui. Elles rendent possible cependant un retour critique sur le sens des réformes en cours, et elles mettent à vif l'enjeu fondamental qui me semble celui de l'unité du système d'éducation entre le cours primaire et l'Université. Les conséquences de la réforme Parent, ce ne sont pas tant les cégeps qui les illustrent que le cours secondaire privé depuis de sa finalité, littéralement tronqué et abandonné à lui-même, comme s'il était débranché du système qui devrait le porter et désaffilié de la mission de culture qui le soutenait autrefois. Toute sa substance symbolique s'est pour ainsi dire écoulée, il n'en reste plus rien et il est devenu une conque vide où résonnent les discours pédagogiques les plus creux. Par comparaison, le cours classique se fondait sur une confiance dans la transmission qui débutait dès les premières années. Dans son essai antérieur (*La mémoire du cours classique*, Éditions Logiques, 2000) construit à partir de récits autobiographiques où il retrace les mérites de l'éducation repris par plusieurs intellectuels et écrivains du Québec, Claude Corbo avait déjà apporté l'illustration des vertus de la continuité. C'est en tout cas ce que j'en retiens le plus personnellement. Ce livre est non seulement une mine de souvenirs, mais un répertoire exemplaire des raisons de croire en la possibilité de la transmission.

Au moment où un gouvernement prompt à l'improvisation semble vouloir écouter ceux des professionnels qui n'ont de vision que celles de l'expertise et de la technique, la question se pose de savoir où se trouvent les arguments qui permettraient de leur résister. Le cours secondaire est entré dans une phase de réforme qui déjà montre plusieurs effets problématiques : loin de le recentrer sur des contenus et sur une finalité mieux déterminée, il est de plus en plus livré à la formalité des compétences, en toute indifférence à la culture et à la responsabilité de la transmission. La perte des repères moraux et spirituels est par ailleurs accentuée par la déconfessionnalisation, qui crée un vide ne serait-ce que par la disparition de l'histoire sainte, qui opérait autrefois le relais de l'histoire ancienne. Ce nouvel effacement contribue à accroître le caractère aporétique d'une définition contemporaine des finalités. Le cours collégial, dont le cœur de formation générale ne cesse de chercher son rythme et sa signification depuis sa fondation, est à son tour menacé : à suivre les énoncés ministériels, qui ne font que reprendre les volontés des directions d'établissements, chaque collège pourrait déterminer lui-même les disciplines les mieux habilitées à

servir les objectifs de la formation générale. Quel argument peut résister à pareille érosion ? Comment défendre la philosophie et la littérature pour les secteurs techniques, là où ils constituent plus qu'ailleurs les moyens ultimes de la transmission de la culture ?

La situation du Québec ne diffère à cet égard pas beaucoup de situations comme celles qui prévalent en Europe ou aux États-Unis. Parler de réforme ou de crise, c'est inévitablement évoquer une politique de mondialisation des connaissances qui impose aux systèmes d'éducation des adaptations désormais soumises à un processus incessant de révision. Le temps long de l'éducation qui a dominé l'histoire de l'Europe moderne est sans doute entré dans une phase d'épuisement et malgré la force de la structure du lycée français ou du Gymnasium allemand, il est probable qu'elle résistera mal à l'érosion utilitariste observée ici. Comme Martha Nussbaum le fait remarquer dans son essai sur la défense de l'éducation libérale aux États-Unis, seule une réflexion sur les finalités peut sauver l'éducation contemporaine. Or ces finalités peuvent ressurgir, même si c'est de manière encore peu visible, pour affronter le mouvement arasant du libéralisme et de l'utilitarisme : pour cela, il faut travailler à les reformuler. Les grands exemples de Comenius ou de Dewey constituent à cet égard des modèles.

Pour eux comme pour nous, la principale finalité demeure la formation de l'esprit libre et autonome, ce qu'exprime l'idéal *libéral* au sens ancien et classique du mot. Une société consciente de son héritage n'en défend la valeur que si elle est persuadée qu'il peut contribuer à cette haute finalité de l'idéal libéral d'une formation à la liberté. Autrement, son discours sera creux et soupçonné de passéisme. Comme Hannah Arendt le pensait, l'ancien n'a de sens que dans la possibilité de l'accès à la nouveauté du monde : le trésor toujours déjà perdu de la liberté doit être retrouvé dans les formes symboliques de la culture, il ne peut être transmis autrement. Y renoncer, c'est s'abandonner aux déterminismes d'un monde d'experts, de professionnels qui savent et décident. La relecture des écrits des jésuites québécois nous montre que ce défi était déjà le leur. Le modèle qu'ils avaient recueilli et développé s'est épuisé, et il n'est aucunement question d'y retourner, mais au cœur de ce modèle, nous trouvons des principes comme ceux de la continuité et de l'importance des finalités qui peuvent inspirer la pensée de la transmission qu'il est désormais de notre responsabilité de formuler.

Georges Leroux