

Jean BRUCHÉSI [1901-1979]  
de la Société Royale du Canada,  
professeur à l'Université de Montréal

(1953)

# L'UNIVERSITÉ

**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES**  
CHICOUTIMI, QUÉBEC  
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25<sup>e</sup> anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

## Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.  
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue  
Fondateur et Président-directeur général,  
**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.**

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,  
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi  
Courriel: [classiques.sc.soc@gmail.com](mailto:classiques.sc.soc@gmail.com)  
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>  
à partir du texte de :

Jean BRUCHÉSI

## **L'UNIVERSITÉ.**

Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1953. 119 pp. Collection : "Culture populaire", no 8.

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

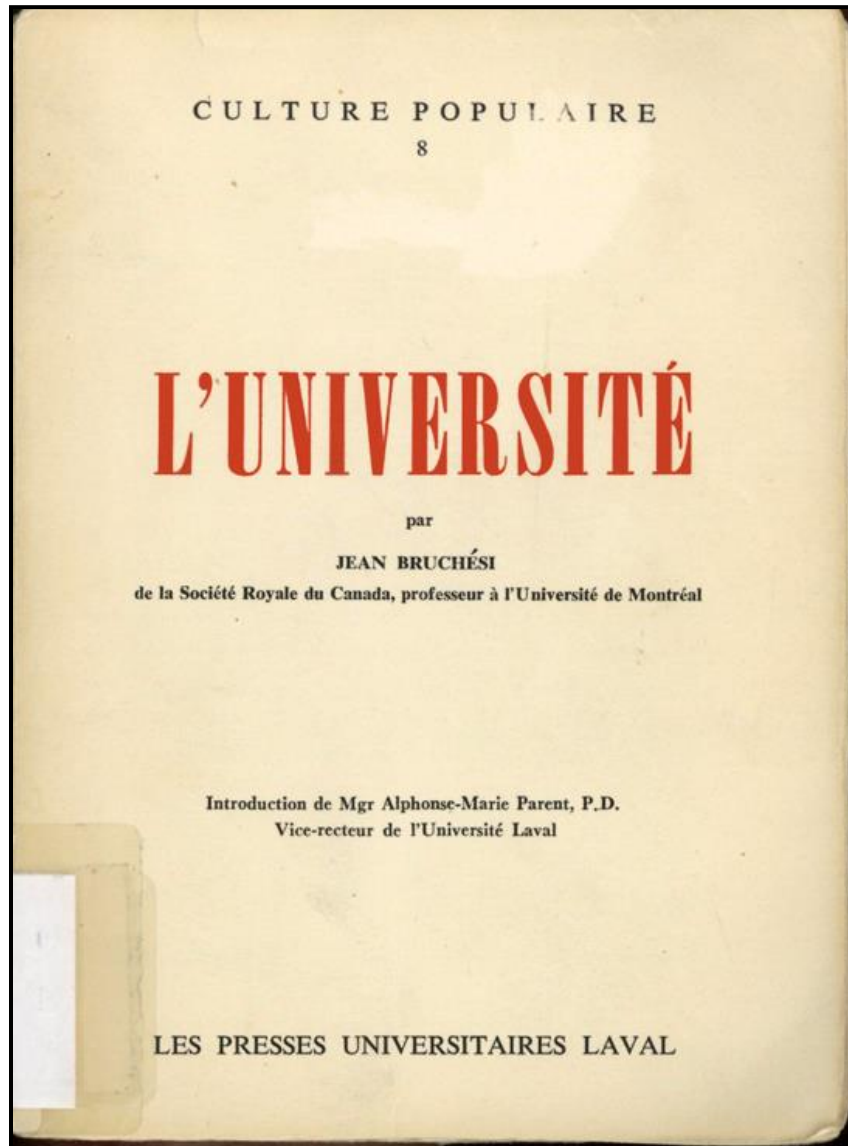
Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

Édition numérique réalisée le 1<sup>er</sup> novembre 2020 à Chicoutimi, Québec.



Jean BRUCHÉSI [1901-1979]  
de la Société Royale du Canada,  
professeur à l'Université de Montréal

## L'UNIVERSITÉ



Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1953. 119 pp. Collection : "Culture populaire", no 8.

**CULTURE POPULAIRE**

**8**

# L'UNIVERSITÉ

Par

**JEAN BRUCHÉSI**

de la Société Royale du Canada,  
professeur à l'Université de Montréal

Introduction de Mgr Alphonse-Marie Parent, P.D.  
Vice-recteur de l'Université Laval

LES PRESSES UNIVERSITAIRES LAVAL

## **CULTURE POPULAIRE**

Cette collection, dirigée par le Rév. Père Gilles-Marie Bélanger, o.p., est publiée par le Centre de Culture Populaire de Laval, un département de la Faculté des Sciences Sociales.

**Note pour la version numérique :** La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.



[2]

## DU MÊME AUTEUR

---

*COUPS D'AILES* (1922), poésies. Librairie d'Action française, Montréal, (épuisé).

*OSCAR DUNN ET SON TEMPS* (1928), plaquette, (hors commerce).

*JOURS ÉTEINTS* (1929), Librairie d'Action Canadienne-française ; (Prix d'Action Intellectuelle, 1930), (épuisé).

*MISTRAL, POÈTE DE LUMIÈRE ET DE VÉRITÉ* (1930), chez le même éditeur, (épuisé).

*AUX MARCHES DE L'EUROPE* (1932), chez le même éditeur ; (Prix d'Action Intellectuelle, 1933), (épuisé).

*HISTOIRE DU CANADA POUR TOUS*, (couronnée deux fois par l'Académie Française, 1934 et 1946) ; tome 1 : Le régime français, 7ème mille, Editions Albert Lévesque, (1934) ; 12ème mille, Editions Beauchemin, (1946).

Tome II : Le régime anglais, 5ème mille, Editions Albert Lévesque, (1936) ; 10<sup>ème</sup> mille, Editions Beauchemin, (1946). Nouvelle édition en un volume (avec index) sous le titre abrégé de Histoire du Canada, Editions Beauchemin (1951).

*L'ÉPOPÉE CANADIENNE*, (album illustré pour la Jeunesse) 8ème mille, Editions Albert Lévesque, (1935) ; 28ème mille, Editions Granger Frères, (1952).

*RAPPELS* (1941), Editions Bernard Valiquette, Montréal, (épuisé).

*LES CANADIENS FRANÇAIS ET LEURS VOISINS DU SUD* (1941). En collaboration. Editions Bernard Valiquette, Montréal.

*DE VILLE-MARIE À MONTRÉAL* (1942), avec 12 illustrations hors-texte, Editions de l'Arbre, (épuisé).

*LE CHEMIN DES ÉCOLIERS* (1943). Editions Bernard Valiquette, Montréal, (épuisé).

*ÉVOCATIONS* (1947), Editions Lumen, Montréal.

*CANADA, RÉALITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI* (1948), 10<sup>ème</sup> mille, Editions Variétés, Montréal, (épuisé).

*A HISTORY OF CANADA* (1950). (Traduction anglaise de *Canada, Réalités d'Hier et d'Aujourd'hui*, par R. W. W. Robertson). Clarke Irwin & Company, Toronto.

*RAMEAU DE SAINT-PÈRE ET LES FRANÇAIS D'AMÉRIQUE* (1951). Les Editions des Dix, Montréal.

*LE CANADA* (1952), avec 132 illustrations. Collection "Merveilles de la France et du Monde", Fernand Nathan, Paris.

*LETTRES D'UN EXILÉ* (1953). Les Editions des Dix, Montréal.

*L'UNIVERSITÉ* (1953). Les Presses Universitaires Laval, Québec.

[3]

# L'UNIVERSITÉ

[4]

[5]

**CULTURE POPULAIRE**

**8**

# **L'UNIVERSITÉ**

Par

**JEAN BRUCHÉSI**

de la Société Royale du Canada,  
professeur à l'Université de Montréal

Introduction de Mgr Alphonse-Marie Parent, P.D.  
Vice-recteur de l'Université Laval

LES PRESSES UNIVERSITAIRES LAVAL

[6]

[119]

L'UNIVERSITÉ  
**Table des matières**

[Introduction](#) [7]

[Origine et évolution de l'université](#) [11]

[Université, religion et culture](#) [31]

[L'université au sein de la nation](#) [57]

[L'université canadienne](#) [87]

[Bibliographie](#) [115]

[7]

## L'UNIVERSITÉ

# INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

L'une des plus heureuses et des plus fécondes réunions intellectuelles suscitées par le centenaire de l'Université Laval fut sans contredit la tenue à Québec de la neuvième conférence canadienne Hazen.

Créée aux États-Unis grâce à la “Edward W. Hazen Foundation”, cette organisation, peu connue au Canada français, groupe un certain nombre de professeurs de diverses universités qui se rencontrent chaque année pour discuter des améliorations à apporter à l'enseignement universitaire. La section canadienne de cette Conférence, qui existait depuis huit ans dans les universités de langue anglaise, a pris l'an dernier, sous l'impulsion de son directeur, le professeur Richard M. Saunders de l'Université de Toronto, l'initiative d'inviter les professeurs des universités de langue française à se joindre à leurs collègues canadiens anglais.

C'est ainsi que pendant cinq jours — du 26 au 30 mai 1952 — à la Station forestière de Duchesnay, une cinquantaine de professeurs représentant neuf universités de langue anglaise et trois universités de langue française de notre pays ont délibéré, soit en français soit en anglais, et dans une parfaite harmonie sur divers problèmes relatifs à l'enseignement universitaire au Canada. Un représentant de la Fondation Hazen, Monsieur W. McKee, de Hartford, Connecticut, s'était rendu également à Québec pour participer à ces assises. Grâce au bel esprit de coopération et de compréhension mutuelle qui animait chacun des délégués, l'atmosphère de cette réunion fut celle de la plus franche cordialité. Le problème délicat de l'enseignement [8] religieux, en particulier, a donné lieu à des échanges de vue très intéressants et très profitables.

Le programme de ces journées comportait pour chacune des quatre séances un exposé du thème général fait par le conférencier principal, l'étude d'un problème particulier présentée par un spécialiste en la matière, et, pour terminer, une discussion entre tous les membres. C'est sans doute pour rendre hommage à notre université centenaire que les organisateurs de cette conférence avaient invité le Vice-recteur de Laval à présider ces délibérations. Ils ont tenu également à nous donner un autre témoignage de considération en invitant comme conférencier principal à ces assises l'un de nos universitaires les plus distingués, Monsieur Jean Bruchési, Sous-Secrétaire de la Province de Québec.

Monsieur Bruchési prononça à cette occasion quatre conférences qui lui valurent les plus grands éloges et qui influencèrent favorablement le climat de la Conférence. Dans une magnifique synthèse, il nous fit voir d'abord le développement des institutions d'enseignement supérieur au Moyen-Age, puis leur évolution à travers les âges sous l'influence de l'Église, de l'État et des grands courants d'idée. Dans sa deuxième causerie, il aborda le problème de l'enseignement religieux dans les universités canadiennes. La situation critique des universités au point de vue académique et financier constituait le thème de sa troisième causerie. Enfin dans son dernier exposé, le brillant conférencier démontra comment l'Université par son influence pouvait devenir l'un des meilleurs moyens de promouvoir l'harmonie entre les deux races constituantes de notre pays.

C'est le texte de ces magistrales conférences de M. Bruchési [9] que renferme cette brochure publiée par le Centre de Culture populaire de Laval. Elles méritent d'être connues du public vu l'importance du sujet qu'elles abordent et la haute tenue littéraire qui les caractérise. Elles contribueront à prolonger les échos bienfaisants de la conférence Hazen en faisant connaître à un plus grand nombre de nos compatriotes quelques-uns des problèmes que soulève l'enseignement universitaire dans notre pays.

Alphonse-Marie PARENT, ptre  
Vice-recteur

[10]

[11]

L'UNIVERSITÉ

## Chapitre I

# Origine et évolution de l'université

## Qu'est-ce que l'université ?

[Retour à la table des matières](#)

Au début de sa magistrale Histoire des Universités, malheureusement inachevée — car elle s'arrête à l'année 1860 et l'auteur mourut en 1934 sans avoir pu la terminer — Stephen d'Irsay a cru préférable de ne pas définir l'université. “La définition apparaîtra plus normalement au terme de cet essai”. Or l'historien, encore une fois, ne s'est pas rendu au terme de ce qu'il appelle modestement un essai. Sans doute, ce qu'il a dit de l'origine, de la conception et de révolution des universités, à défaut de nous apprendre la définition nominale de l'objet de nos propos, nous permet d'en saisir la définition réelle par l'énumération de ses attributs distinctifs. Il est vrai, d'autre part, que ces attributs mêmes ont considérablement varié avec les siècles, en fonction du progrès des connaissances humaines et de l'accroissement des besoins qui ont contribué, depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, à modifier sinon la nature intrinsèque de l'université, du moins l'idée qu'on s'en faisait quand elle est apparue.

Originellement, le mot université servit à désigner la corporation ou l'assemblée des professeurs, des écoliers, des [12] artisans. C'est pourquoi, il fut toujours employé avec le génitif *niagistororum* ou *scholarium*, exprimé ou sous-entendu. Avant 1261, l'université désignait donc la corporation légale des maîtres ou des étudiants. Mais déjà, avant cette date, lorsque les papes entendaient désigner



l'université comme corps enseignant, ils utilisaient le terme *studium*. C'est ainsi qu'en 1215 il n'était pas question de *l'Universitas Parisiensis*, mais du *Studium Parisiense*. Il fallut attendre l'année 1262 pour que le mot université prît son sens actuel : *Universitas Parisiensis*<sup>1</sup>. Encore convient-il de rappeler que même si l'université servit désormais à exprimer l'ensemble des éléments humains et matériels dont se composait une institution d'enseignement supérieur, le mot se disait aussi, au XIII<sup>e</sup> siècle, et à Paris du moins, de tout le quartier des écoles.

Mais qu'est-ce donc que l'université ? “Le cerveau d'une nation” ? comme l'affirmait le Révérend P. Rodrigue Villeneuve — plus tard cardinal — dans une allocution célèbre donnée à Montréal en octobre 1927. Cette définition descriptive en appellerait une autre. Disons plutôt, avec le même personnage, dans la même occasion, que l'université est “une école de haut savoir et une source de directives sociales”, ou encore, avec le pape Pie XII, s'adressant à des universitaires catholiques français, le 21 septembre 1950 : “L'Université ne dit pas seulement juxtaposition [13] de facultés étrangères les unes aux autres, mais synthèse de tous les objets du savoir”. Voilà certes une définition plus complète, plus pleine que celle de Larousse ; “L'Université est un groupe d'écoles, nommées facultés ou collèges suivant les pays, qui donnent l'enseignement supérieur”.

En voilà assez pour comprendre Stephen d'Irsay qui estime plus prudent de renvoyer à la fin de sa synthèse historique la définition de l'université. Tout au plus me permettrai-je maintenant d'emprunter au *Centre Catholique des Intellectuels Canadiens* (novembre 1951), cette autre définition de l'université qui semble suffisamment claire et explicite pour servir de point de départ à notre exploration ;

L'Université est une communauté de professeurs et d'étudiants qui a pour buts essentiels la formation de la personnalité intellectuelle et le maintien, la découverte et le rayonnement de la vérité dans tous les domaines et à tous les degrés du savoir”. Que cette définition, un peu trop longue peut-être, appelle des réserves : c'est ce qui apparaîtra mieux au fil de ces pages. Et je souhaite ardemment que, même s'il est impossible d'en trouver une meilleure, l'accord se fasse sur la nature et

---

<sup>1</sup> Cf. Statuts d'Oxford (1252) : “Statuit Universitas Oxoniensis...” Il est ordonné par...

l'objet de l'université du temps présent. Cette nature et cet objet, somme toute, ne doivent pas être aujourd'hui tellement différents de ce qu'ils étaient il y a cinq ou sept siècles quoique l'aspect, l'arrangement et le fonctionnement de l'université moderne ne soient pas ceux de l'université du moyen âge. Institution vouée à la création de la vie intellectuelle et à la promotion de la plus haute forme d'enseignement, l'université ne peut échapper, [14] pour le reste, aux influences de l'époque et du milieu qui marquent plus ou moins le destin de toute société humaine. Il ne lui est pas interdit, bien au contraire, de s'adapter, pourvu qu'elle demeure fidèle à son principe même. Mais alors, quel que soit le mode d'organisation des universités, celles-ci se ramènent toutes, par la similitude de leur objet, à un type unique qui mérite seul le très noble nom d'université.

## Origine de l'université.

Si intéressante et profitable que soit l'histoire des universités, je me garderai bien de l'entreprendre ici. Il me suffira de redire que cette histoire est ni plus ni moins "l'histoire intellectuelle du monde occidental" pendant neuf siècles. À défaut d'autres arguments, ce simple rappel devrait suffire à souligner l'importance de l'institution universitaire, l'impérieuse nécessité de savoir exactement ce qu'elle est ou doit être, la fin à laquelle elle tend ou doit tendre. Ce sont là des vérités élémentaires qu'aucun homme un tant soit peu instruit ne saurait ignorer, à plus forte raison celui qui est un élément actif de l'université, qui fait à la fois partie du corps et de l'âme de l'université. Ces essentielles vérités sont-elles connues comme il se doit ? Rien n'est moins sûr à voir comment les choses se passent parfois chez nous et ailleurs. Il n'est donc pas inutile de les reprendre en vue de rétablir un peu d'ordre dans les idées ; car l'histoire des universités nous enseigne que la notion même d'université a fait, au cours des siècles, l'objet de multiples controverses. De nos jours, en ce moment même, l'accord est loin d'exister [15] sur cette notion. Si encore les divergences n'avaient pour résultat que d'influencer, avec plus ou moins de bonheur, la vie universitaire dans certaines de ses manifestations d'ordre pratique ! Mais c'est le principe de l'université qui est atteint par le désaccord initial.

Ils ne sont pas tellement nombreux ceux d'entre nous qui saisissent dans sa plénitude le sens du mot université, quand ils disent : "Je suis professeur d'université". Moins nombreux encore sont-ils, parmi les hommes plus jeunes aspirant à y entrer comme étudiants ou caressant le rêve d'y enseigner, ceux qui voient en elle autre chose qu'une agglomération d'édifices plus ou moins vastes, autre chose qu'une structure physique et la regardent au contraire comme une communauté d'être humains.

L'antiquité, grecque ou romaine, n'a connu ni le *Studium* ni l'*Universitas*. La Grèce, par exemple, a été impuissante à fonder l'Ecole, c'est-à-dire un système pour grouper les divers enseignements et offrir des programmes d'études. Rome a fait mieux ; elle eut des écoles organisées, grâce auxquelles, dans une large mesure, la culture antique a pu être transmise. Comme on le sait, la base de cette culture était formée des arts libéraux, étudiés pour eux-mêmes. Les arts étaient le but propre des études. Et cette base demeura, après la disparition des écoles romaines, au VI<sup>ème</sup> siècle de l'ère chrétienne. C'est alors que la nécessité de former des clercs donna naissance aux séminaires, fondés par l'Église, puis aux écoles cathédrales ou épiscopales. Les arts libéraux ne cessèrent pas pour autant d'être à la base de l'enseignement. [16] Mais on ne vit pas en eux le but même des études. On les utilisa comme des moyens de se préparer à l'exercice des grandes professions.

L'évolution des écoles cathédrales ou épiscopales, commencée dès le VI<sup>e</sup> siècle, allait se poursuivre lentement jusqu'à l'apparition des universités, au XIII<sup>e</sup> siècle. La fondation de ces universités est attribuée à trois causes ;

- a) *cause matérielle* ; accroissement du savoir humain, au cours du XII<sup>e</sup> siècle ;
- b) *cause formelle* ; progrès du mouvement corporatif qui pousse les hommes ayant les mêmes ambitions et le même but à se grouper : corporation des maîtres, corporation des étudiants... ;
- c) *cause finale* ; l'attrait des grandes carrières indispensables à la société, et les aspirations d'un nombre croissant d'hommes à servir Dieu et l'Église.

Ainsi naît l'université qui, sous l'angle physique, matériel, ne signifie quelque temps encore que la corporation ou l'assemblée des maîtres, des étudiants, et qui, sous son aspect moral ou spirituel de corps enseignant, reçoit d'abord le nom de *Studium* ou de *Studium generale*. Les premières universités, bien qu'elles ne portent pas, encore une fois, ce nom précis, sont donc nées du mouvement spontané des corporations scolaires, sous la protection de l'Église qui en prit l'initiative. Dans la seconde moitié du XIII<sup>e</sup> siècle, le mot université est couramment employé pour désigner l'institution nouvelle qui a désormais droit de cité et [17] va se répandre avec une étonnante rapidité à travers toute l'Europe chrétienne.

C'est qu'il y avait déjà, sur quelques points de cette terre d'Europe, des centres, des foyers de vie intellectuelle. Il y brillait une flamme vive que les invasions barbares n'avaient pas pu éteindre ; on y gardait précieusement les trésors de la culture antique humanisée, revalorisée par le christianisme enfin triomphant. Et c'est ici qu'il convient de saluer au passage quelques-unes des plus célèbres écoles monastiques : Mont-Cassin (Italie), Fulda (Allemagne), Canterbury (Angleterre), Cluny (France). Mais, par l'action de facteurs géographique, historique et politique, des villes comme Salerne et Bologne, en Italie, Paris, en France, Oxford, en Angleterre, sont devenues des centres d'activité intellectuelle qui se distinguent chacun par les soins apportés à une forme particulière du savoir humain. Ainsi Salerne brille déjà au IX<sup>e</sup> siècle par son école de médecine, Bologne, un peu plus tard, par son école de droit, Paris par l'enseignement de la théologie et des sciences religieuses

Les arts et les lettres sont toujours à la base des programmes, demeurent indispensables à la formation générale. Mais ils n'occupent plus le premier plan ; on y ajoute désormais les sciences et la philosophie. Les connaissances, dont le champ s'est étendu et ne cessera de s'étendre, n'ont plus une valeur intrinsèque égale. La conception chrétienne du monde créé et de la fin de l'homme a entraîné la hiérarchie des connaissances avec, au sommet, la théologie qui est la science du divin. Le même ordre qui préside à la construction [18] des admirables cathédrales du moyen âge préside à l'établissement et à l'organisation des universités. C'est précisément parce qu'il y a désormais une hiérarchie des connaissances, une harmonieuse

coordination de tout le savoir humain que l'université peut enfin paraître.

Certes, l'institution d'enseignement supérieur, qu'on appelle université dès le milieu du XIII<sup>e</sup> siècle, n'offre pas aussitôt un tout complet. Du point de vue de l'organisation matérielle, par exemple, elle n'a rien qui puisse se comparer, même de loin, à ce que présentera l'université du XIX<sup>e</sup> siècle, encore moins celle du XX<sup>e</sup>. Mais, dans l'ordre moral et intellectuel, elle revêt tous les caractères qui font alors, comme ils font encore aujourd'hui, la véritable institution d'enseignement supérieur. Aussi bien est-ce avec raison qu'on a comparé l'université du moyen âge à une cité démocratique, animée par l'idéal chrétien dans sa poursuite de l'ordre social et politique.

L'exemple était donné, le mouvement lancé, qui ne s'arrêtera plus. Salerne, qui connut son apogée au XII<sup>e</sup> siècle, ne tarda pas à retomber dans l'ombre. Mais il y eut Bologne, et il y eut Paris, puis Oxford, puis Cambridge, regardée comme la première université réellement fondée, établie en une seule fois, sans aucune intervention extérieure, par l'œuvre des groupes scolaires ; et il y eut Montpellier qui offrit le prototype de l'organisation universitaire répandue jusqu'à nos jours, quand la médecine y prit place à côté des arts, de la philosophie et du droit.

D'autres institutions, comme les précédentes, s'imposèrent [19] rapidement par la force de leur nom : Padoue, Orléans, Angers, certaines d'entre elles appelées à disparaître assez vite. Mais, avec la fondation de l'Université de Toulouse (1229-1249), la force seule du nom ne suffit plus pour donner naissance à une université ; le temps des universités "spontanées", de la *consuetudine*, est résolu ; il faudra désormais une charte : bulle du pape ou privilège royal, tout au moins princier. Tels furent, entre autres, le cas de Coimbre (Portugal) et de Salamanque (Espagne). La mesure n'eut pas pour effet d'arrêter ou de ralentir la marche des fondations. Et quand le XIII<sup>e</sup> siècle s'acheva, il méritait de passer à l'histoire comme le siècle universitaire par excellence.

## Évolution de l'université.

Ainsi donc naquit l'université, dont il n'est pas excessif de dire qu'elle est l'un des éléments les plus riches, les plus précieux et bienfaisants de l'héritage légué au monde occidental par le moyen âge. Et l'université médiévale, encore une fois, avait ceci de particulièrement remarquable qu'elle proclamait, qu'elle pratiquait la hiérarchie des connaissances, par conséquent la hiérarchie des vérités. Parce qu'elle installait la théologie au sommet de ces connaissances et Dieu à la pointe de ces vérités, elle s'assurait un principe d'unité — unité d'ordre — qui s'est malheureusement trop vite perdu, que l'université moderne a pour premier devoir de retrouver si elle veut échapper au chaos.

De cette université médiévale qui n'a pas disparu avec [20] la fin de l'époque où elle est née, il existe de nombreuses descriptions. Historiens et éducateurs en ont périodiquement célébré les mérites. Qu'on me permette d'emprunter à un écrivain et homme politique français, préoccupé toute sa vie par la recherche de l'ordre, Maurice Barrés, cette image où chacun d'entre nous peut entendre l'écho de ses propres préoccupations : “Sous sa forme lourde et pédante si l'on veut, l'université d'autrefois était une faiseuse de calme ; elle nous donnait une impression de cohésion et de sécurité... Elle avait un corps de professeurs homogène”.<sup>2</sup>

Le fait est que l'université médiévale fut aussitôt un centre puissant de cohésion. L'esprit corporatif, qui avait largement contribué à sa naissance, inspira aux maîtres comme aux élèves la conduite à tenir pour conserver leur liberté intellectuelle et leur personnalité collective. “Ne vous divisez pas ; concentrez-vous toujours”, recommandait Jacques de Revigny (ou Ravenne), chancelier de Paris. “Individus, comme individus nous ne sommes rien”, répétaient professeurs et étudiants. Aussi bien ne faut-il pas s'étonner que les universités soient devenues les tribunaux intellectuels suprêmes du moyen âge et que l'Université de Paris, pour en nommer une, mérita d'être appelée “mère de toute science et marâtre d'hérésies”. Dans l'ordre intellectuel comme

---

<sup>2</sup> Discours au Parlement français, 21 juin 1909 : Mes Cahiers, Tome VII, Plon 1933.

dans l'ordre politique, ce sont elles qui donnèrent le ton, qui inspirèrent la conduite des peuples de l'Europe jusqu'à [21] la fin du XIV<sup>e</sup> siècle. Ces fonctions, elles continuèrent de les exercer plus tard, mais dans le cadre des communautés nationales, y ajoutant même des fonctions sociales et répondant aux besoins nouveaux par la fondation de chaires nouvelles qui ouvrirent la porte aux spécialisations. Toutefois, dès la fin du XV<sup>e</sup> siècle, apparut une nouvelle conception de l'université qui se traduisit par la fondation, en Allemagne notamment, d'écoles publiques groupées sous le nom de *studium*. Ce *studium*, "consacré à toutes les sciences divines et humaines", reprenait l'idée de *l'universitas scientiarum* ; mais ce n'était pas, comme au moyen âge, l'idée juridique et sociale qui définissait alors l'université. Parce que cette idée exprime désormais l'ensemble de l'étude des connaissances humaines, l'université est définie par son enseignement et par ses fonctions.

S'il est vrai que les universités jouèrent un rôle prépondérant dans la vie des peuples, dans l'évolution des États, il est non moins vrai qu'elles subirent en retour les influences les plus diverses, jusqu'à devenir des foyers de troubles, de maladies sociales et intellectuelles. Le monopole de l'enseignement que détenait l'université, à Paris comme ailleurs, n'était pas sans provoquer de violentes réactions dans un monde qui verrait bientôt s'ouvrir devant lui l'expansion commerciale provoquée par les grandes découvertes de la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Sans doute, les universités allaient recevoir leur large part de richesses matérielles, mais ce serait au détriment de leur vie spirituelle. De plus en plus mêlées aux discussions politiques qui agitèrent l'Europe et se propagèrent à l'intérieur des États, les universités parurent [22] impuissantes à endiguer, d'une part, la vague de matérialisme qui déferlait sur la société, et à satisfaire, d'autre part, la soif de mysticisme qui s'emparait d'un grand nombre d'intellectuels ; double tendance qui coïncidait avec l'éclosion de l'humanisme, lui-même expression de la recherche des nouvelles formes de vie intellectuelle et spirituelle où était contenue la Renaissance.

Entre temps, les universités ne cessèrent de se multiplier. Mais lorsque la Renaissance, après s'être lentement développée en Italie, se répandit dans toute l'Europe occidentale où elle calma en partie le malaise des intellectuels, les plus anciennes universités, prisonnières de cadres trop rigides, furent celles qui résistèrent davantage à l'esprit

nouveau, et particulièrement à cet humanisme venu également de l'Italie. Il faudra du temps pour que l'humanisme finisse par forcer les portes des grandes universités. Il faudra même de puissantes interventions, comme celle de François 1er en France, et encore ce n'est pas en s'attaquant à l'Université de Paris que le roi parvint à son but. En 1530, cette Université de Paris avait toujours le monopole de l'enseignement. Dans ce domaine, rien ne pouvait être entrepris sans sa volonté. Avec ses quatre Facultés — théologie, droit, médecine, arts — elle prétendait embrasser tout le champ des études et du savoir. Surtout, elle n'admettait aucune innovation. C'est alors qu'animé par l'esprit de la Renaissance et conseillé par Guillaume Budé, François 1er institua six lecteurs royaux (grec, hébreu et mathématiques). Une fois de plus, la France ouvrait la voie, démontrant, comme [23] Goethe l'a reconnu, que toute la culture y était déjà en fleur — arts, sciences, lettres, vie de société, goût affiné — à une époque où la Germanie était encore une forêt sauvage... et l'Amérique une forêt vierge. Telle fut, à tout événement, l'origine du célèbre Collège de France dont la fondation marquait une réforme radicale, tout en proclamant le principe de la liberté dans l'établissement des chaires, le choix des professeurs, celui des matières enseignées et des formes de l'enseignement. Sans domicile au début, le Collège de France remporta tout de suite un énorme succès. Comme Renan devait le dire beaucoup plus tard, l'institution était vraiment destinée à "la science en voie de se faire". Mais on pouvait aussi y apprendre ce qui était déjà connu.

La fondation du Collège de France eut incontestablement d'heureux résultats pour la vie intellectuelle française, même si, à première vue, elle mettait en danger l'indépendance des universités. Cette indépendance eut bien plus à souffrir, du point de vue intellectuel, d'un autre événement beaucoup plus considérable : la Réforme, mais en Allemagne plus qu'ailleurs, où l'État, saisissant l'importance de la place qu'il occupait dans une société en voie de transformation radicale, entreprit de fortifier son pouvoir naissant. L'assujettissement des universités à l'État fut l'un des principes proclamés par Luther et Mélanchton, comme l'évolution de l'Université de Wittenberg en fournit la preuve. Car l'attitude de Luther eut, il ne faut pas l'oublier, un caractère nettement nationaliste, et ce caractère marqua aussi la conduite de la jeunesse étudiante qui le suivit. Luther prit position [24] contre l'œuvre traditionnelle de l'université. Il sut gagner à son



programme, à ses idées, l'université de Wittenberg et, comme cette université se trouvait située en Saxe, l'un des États les plus centralisés de l'Allemagne, l'intervention de l'Electeur de Saxe lui fut d'un grand secours. L'autonomie corporative de l'Université de Wittenberg fut d'abord sinon détruite, du moins fortement entamée. Avec Mélancton, l'assujettissement de l'Université de Wittenberg à l'État saxon devint définitif et complet. En nombre d'autres endroits de l'Allemagne du Nord et de Suisse, le même procédé obtint des résultats identiques. Quand l'assujettissement ne fut pas accompli par l'action du prince, il le fut par l'autorité du Conseil municipal. L'exemple portera loin.

En attendant, une contre-Réforme qui fut aussi, en son genre, une véritable Réforme, marquée par un lent retour vers la vie intérieure, surtout dans les universités des pays catholiques, et vers les devoirs d'une vie intellectuelle désintéressée. Mais, en même temps, grâce en particulier à l'intérêt grandissant pour les sciences de la nature, la science prit définitivement sa place dans l'enseignement supérieur. Chose curieuse toutefois, il ne semble pas que ce soit les universitaires, au XVII<sup>e</sup> siècle du moins, qui aient contribué à adopter et à répandre les disciplines philosophiques ou scientifiques<sup>3</sup>. C'est en France particulièrement qu'un tel état de choses se produisit, car là plus qu'ailleurs les universités subissaient la contrainte de l'État, le poids de [25] leurs antiques et désuets privilèges et de méthodes d'enseignement périmées. L'Université de Paris, entre autres, se tint à l'écart du développement scientifique. On pourrait presque dire que les plus anciennes universités donnaient le mauvais exemple, en ce sens qu'elles agissaient comme si leur fin propre n'était plus l'éducation de l'homme, mais sa formation professionnelle ; et encore cette formation professionnelle était-elle étroite, étriquée au possible. On eut alors, en France et ailleurs, le spectacle d'universités enclines, par exemple, à négliger les sciences, voire les lettres, plus exactement la culture scientifique et littéraire, sous le prétexte que culture scientifique et culture littéraire n'étaient pas une fonction universitaire. Cette fonction, fort heureusement, ce furent les Académies qui l'exercèrent avec infiniment de conscience et d'éclat : l'Académie Française, l'Académie des sciences (Paris), la Royal Society (Londres), la Société royale des sciences (Berlin), la Société royale des sciences (Up- sal), l'Académie

---

<sup>3</sup> Stephen d'Irsay, *Histoire des Universités*, Tome II, p. 64 et sv.

de Saint-Petersbourg, etc. qui furent l'asile et le champ d'action de tout esprit ouvert et progressif.

Quant aux universités, demeurées plus ou moins à l'écart de l'évolution scientifique que marque un nécessaire retour à la recherche libre, sans toutefois pouvoir éviter l'intervention de l'utilitarisme, elles attendirent généralement le début de XVIII<sup>e</sup> siècle pour se réorganiser en vue de pouvoir répondre aux exigences de leur époque. Et c'est l'Allemagne — devrions-nous plutôt dire “les Allemagnes” ? — qui donna le signal et l'exemple, par la fondation (1737) de l'Université de Gottingen. Devenue en quelque sorte le refuge de ce qu'on appelait les “nouvelles sciences” (économie [26] politique, sciences agraires et minières, finances, droit administratif, etc.) largement ouverte à la recherche libre, l'Université de Gottingen inaugurerait le type moderne des institutions d'enseignement supérieur. Il s'en fallut de peu, toutefois, qu'en Allemagne du moins, le type nouveau n'accentuât, au XIX<sup>e</sup> siècle, la forte tendance qui poussait les universités à se transformer en écoles secondaires et en écoles de métier. Quelques cas se présentèrent, mais le péril fut évité, du moins la pratique ne se généralisa point, grâce à l'intelligence et à l'énergie de quelques savants que rassembla la jeune Université de Berlin. Tout le problème se ramenait alors, comme il se ramène partiellement aujourd'hui, à maintenir un juste équilibre et une intelligente collaboration entre la distribution des connaissances et la recherche scientifique, à l'intérieur, dans les cadres mêmes de l'université.

Pendant ce temps, en France et ailleurs, les universités étaient l'objet d'attaques violentes, inspirées en majeure partie par la crainte de l'uniformité et de la supercentralisation. “Il n'y a aucun motif pour conserver l'Université, s'écriait Lamennais... et il y en a mille qui exigent impérieusement sa suppression”. Que l'agitation romantique ait en partie contribué à ces attaques : il est naturel de le penser. Mais il y avait, à leur origine, une cause plus profonde. L'Empire avait inauguré, en effet, un système que la France n'allait pas être seule à subir, et que la Restauration accentua, système qui faisait de l'enseignement un monopole de l'État. Et, si étrange que cela puisse paraître, le libéralisme [27] triomphant non seulement finit par s'incliner de bonne grâce devant ce monopole, mais il le défendit et l'imposa. Même dans les rares pays d'Europe, comme l'Angleterre — si l'Angleterre appartient toutefois à l'Europe ! — où subsistaient encore des universités libres,

l'État entreprit d'avoir les siennes propres, soit qu'il en fondât de nouvelles, soit qu'il mît la main sur les anciennes, en attendant le jour où toutes les universités s'adresseraient à lui, pour en obtenir de l'aide.

Bien entendu, au milieu de toutes ces secousses, la conception médiévale de l'université avait subi le sort de nombreuses institutions autrefois célèbres. La belle unité de jadis n'était plus qu'un souvenir. Une hiérarchie des connaissances ? Une synthèse du savoir ? <sup>4</sup> Quel anachronisme dans un monde enivré par le triomphe des sciences !

C'est alors que se produisit une nouvelle intervention de l'Église. C'est l'Église qui avait pris, au moyen âge, l'initiative de créer les universités. Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, quand la plupart des universités étaient devenues des institutions d'État, quand le plus grand nombre d'entre elles n'acceptaient plus que la science, comme but à atteindre ou comme norme de leur conduite, c'est encore l'Église qui prit l'initiative de fonder des institutions dont l'enseignement devait s'harmoniser avec la foi des catholiques, dans tous les domaines de la connaissance. Telle fut en effet la [28] réaction du monde catholique contre l'indifférence et le laïcisme qui sapèrent les fondements moraux, historiques et philosophiques du christianisme.

Loin de moi la pensée de prétendre que seules les universités catholiques, en Europe et en Amérique, ont gardé le trésor de la civilisation occidentale, encore moins de soutenir qu'elles ont seules ordonné et distribué le véritable enseignement supérieur ou qu'elles sont devenues le seul et unique refuge des réelles valeurs morales, spirituelles et intellectuelles. Il s'en est rencontré et il s'en rencontre encore qui, tout en se disant catholiques, tout en se réclamant du principe mis en honneur par les universités médiévales, ont une singulière conception du haut enseignement. D'autre part, l'histoire des universités anglo-saxonnes, en Grande-Bretagne et au Canada, comme celle des universités des États-Unis, offre maints exemples d'institutions qui ont répondu à l'idéal des anciennes universités. On ne compte pas les collèges et universités des États-Unis qui furent fondés pour des motifs religieux, dont la fondation, tout au moins, fut inspirée par des motifs religieux. Mais la religion y fut plus ou moins rapidement mise de côté, non pas tellement dans un esprit d'hostilité que par une

---

<sup>4</sup> Il convient de rappeler ici que la synthèse du savoir, au temps des universités médiévales, n'était pas institutionnelle.

inclination prononcée pour l'indifférence. Dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et, surtout, depuis les débuts du XX<sup>e</sup>, le *campus* universitaire est devenu, plus particulièrement chez nos voisins, le rendez-vous du savoir le plus anarchique qui soit, une vaste cité dont l'ordonnance physique plait à l'œil, mais d'où, semble-t-il, l'âme est le plus souvent absente. Aussi bien, n'est-il pas [29] étonnant que ce soit aux États-Unis mêmes que des voix autorisées s'élèvent le plus fortement pour mettre en garde contre la course à l'abîme et réclamer un prompt retour à la hiérarchie des connaissances.

[30]

[31]

L'UNIVERSITÉ

## Chapitre II

---

# UNIVERSITÉ, RELIGION ET CULTURE

La crise de l'université moderne — La civilisation occidentale en danger — Université, religion et culture.

### La crise du monde moderne.

[Retour à la table des matières](#)

Personne n'oserait prétendre qu'il n'existe pas, à l'heure présente, une crise profonde de l'université. Et cette crise n'est pas d'abord, n'est pas surtout le fait d'une plaie d'argent. Sans doute le besoin de ressources matérielles est général et ce sont de véritables appels de détresse que nous entendons parfois. Invoquant, à l'appui de leurs demandes, les plus sérieux motifs, les universités ne cessent de redire l'impressionnante litanie de leurs besoins. Ici c'est l'accroissement du nombre des élèves qui commande l'augmentation du nombre des professeurs <sup>5</sup>. Là c'est l'urgence de construire de nouveaux édifices ou d'installer de nouveaux laboratoires. [32] Partout c'est la nécessité de

---

<sup>5</sup> L'accroissement du nombre des étudiants, anormal au lendemain de la deuxième grande guerre comme au lendemain de la première guerre mondiale, mais plus prononcé, ne s'est toutefois pas maintenu. Depuis 1950, la baisse des effectifs est sensible, en dépit d'un accroissement naturel qui, bien entendu, n'affecte pas également toutes les Facultés et Écoles. Pour établir une juste comparaison, il importe, par exemple, de rapprocher les chiffres de 1951 de ceux de 1941, ou même, à la rigueur, de ceux de 1944.

faire face au coût de plus en plus élevé des multiples services, que ces derniers aient trait à l'enseignement, à l'administration ou à l'entretien.

Que l'expansion numérique de l'université et son envahissement par les techniques ultra-spécialisées soient à l'origine de ces exigences dont l'opinion publique s'inquiète à bon droit : la plupart de ceux qui ont le moins étudié le problème en conviennent sans hésiter. Mais alors une question se pose : "Cette expansion numérique et cet envahissement sont-ils inévitables ? Les universités, qui ne peuvent certes échapper à la hausse générale du coût de la vie, doivent-elles obligatoirement céder à ce double courant ?"

Et ceux-là, qui se donneront la peine d'approfondir le problème, ne seront pas loin de conclure qu'expansion numérique et envahissement par les techniques constituent précisément le plus grave danger auquel les universités aient eu à faire face depuis des siècles. Ils ajouteront que les universités se sont engagées, consciemment ou non, dans une voie périlleuse et que cet engagement est à l'origine de la crise dans laquelle la plupart se débattent avec plus ou moins de bonheur. Et cette crise, encore une fois, est avant tout, dans la plupart des cas, d'ordre moral, intellectuel et spirituel.

[33]

La crise étant reconnue, il va de soi qu'une réforme s'impose. Sur ces deux points, l'accord est à peu près unanime. Là où l'entente est plus difficile à se faire, c'est sur les modalités que la réforme doit revêtir ; c'est aussi sur la question de savoir dans quelle mesure cette réforme pourra être appliquée, jusqu'où ira l'adaptation de la cité universitaire à un état du monde dont personne ne conteste le profond changement.

Notre monde d'aujourd'hui est en plein état de transformation matérielle. C'est l'évidence même. Quelle sera la conséquence d'une transformation radicale dont le déroulement ultra-rapide pèse déjà avec tant de force sur notre vie morale et intellectuelle ? Voilà certes ce qui inquiète les esprits, du moins ceux qui restent, en dépit de tout, attachés fermement à certaines valeurs morales et intellectuelles dont s'est toujours réclamée la société occidentale et chrétienne, à partir du moment où l'idée de civilisation s'est répandue dans le monde. Dans le sens le plus large, la civilisation est l'ensemble "des idées professées et des habitudes contractées par l'homme vivant en société". Dans ce

sens-là, elle n'est donc pas purement institutionnelle, encore qu'il ne soit pas interdit de la ramener aux institutions religieuses, politiques, juridiques et techniques. Mais, dans un sens plus restreint peut-être et plus précis, qui paraît répondre mieux aux enseignements de l'histoire, la civilisation ne serait-elle pas davantage "un état d'équilibre, dans lequel les forces de construction l'emportent sur les forces de ruine, l'ordre sur le désordre, et la vie sur la mort ?" Elle a précisément été fondée sur des vertus antiques qui s'appellent la charité, le [34] respect de la personne humaine, l'amour de l'ordre et de la justice, l'esprit de sacrifice et le sens de la liberté : autant de vertus que répudie le mythe des progrès techniques et sans lesquelles il ne saurait pourtant y avoir de véritable civilisation, faite à la fois de culture morale et de culture intellectuelle ; car toutes les civilisations ne sont pas également... civilisées. Or le spectacle du temps présent est pour le moins de nature à nous faire réfléchir sur les effets désastreux qu'entraînerait, pour la civilisation dont nous nous réclamons, le triomphe de certaines doctrines, et à nous amener à prendre les moyens de prévenir le danger qui nous guette.

Le monde est menacé de désagrégation, la civilisation occidentale, dont tous les éléments sont ordonnés selon une haute idée de l'homme, est en péril. Et, cependant, la science a atteint un point de perfection qui devrait permettre aux hommes de vivre la plus heureuse des vies, de percer tous les secrets de la nature, d'utiliser la matière pour répondre à tous leurs besoins et satisfaire tous leurs désirs. Que d'immenses ressources restent encore à leur disposition ! Le danger n'est donc pas, à première vue, d'ordre matériel. Sans doute, il n'est pas dit que tout danger de cette sorte soit éloigné pour un temps plus ou moins long, et que la force ne sera pas, demain peut-être, ou après-demain, utilisée contre nous, à moins que nous ne soyons les premiers à y recourir. Car, en face de la force, il y a la force. Aux usines, aux chars d'assaut, aux avions d'un ennemi décidé, nous pouvons opposer des usines, des chars, des avions, [35] plus nombreux peut-être et plus puissants. Mais la menace qui pèse sur l'univers entier, qui signifierait la fin de notre civilisation si elle éclatait, ne peut être dominée par le seul usage de la force physique. À la force des armes matérielles, il faut de toute nécessité joindre la force de l'esprit. "Nonmaterial forces are more

powerful than those that are merely material”<sup>6</sup>. Si, par exemple, c’est le communisme qui incarne aujourd’hui la menace, parce que les chefs de la Russie soviétique sont devenus les prophètes d’une religion universelle, disons-nous bien que ce communisme ne trouvera son maître que sur le plan supérieur de l’esprit. Ce n’est pas en dressant un matérialisme contre un autre matérialisme que nous assurerons notre salut. Certains prétendent que le marxisme repose sur une conception spiritualiste de la vie. Rien n’est moins sûr, rien n’est moins prouvé. Mais nous, nous savons, ou devrions savoir, car elle a pour elle une expérience de vingt siècles, ce que signifie pour un chrétien véritable la conception spiritualiste de la vie.

Cette vérité, l’histoire nous l’enseigne et Daniel-Rops, entre autres, est venu nous la rappeler au printemps de 1952. Si, a-t-il proclamé, les Barbares du V<sup>e</sup> siècle de l’ère chrétienne “ont eu aussi vite raison de la puissance romaine, ce n’est point seulement parce qu’ils étaient forts et audacieux, c’est aussi parce que Rome était faible, lâche, doutait de soi. Les hautes valeurs qu’avait incarnées Rome s’étaient effondrées dans les moeurs de la décadence.” Et [36] l’excellent historien d’ajouter : “Une période n’est donc pas barbare seulement parce que des éléments nouveaux aspirent à entrer en lice, fût-ce au prix du sang ; elle l’est encore parce que les défenseurs de l’ancien mode de vivre fléchissent et ne sont plus dignes de survivre.”

Que notre civilisation occidentale soit ébranlée par les coups qui lui sont assénés de l’extérieur : il faut en convenir. Mais elle l’est tout autant, comme elle risque tout autant de périr parce que, hommes du XX<sup>e</sup> siècle, nous avons perdu le fil conducteur, le fil d’Ariane qui a toujours permis à cette civilisation de se retrouver dans le dédale des révolutions ou des évolutions dont le monde a été le théâtre. Comme l’affirme encore Daniel-Rops, “notre civilisation occidentale s’est trahie elle-même ; elle ne sait plus donner à sa vie son sens, et les valeurs d’ordre spirituel sur lesquelles s’est édifiée sa vraie force sont de plus en plus méconnues.” Le temps des Barbares est revenu et les Barbares ne sont pas seulement en face de nous. Ils sont parmi nous. Rien d’étonnant alors que le Pape Pie XII, bien placé pour voir ce qui se passe, ait répété le solennel avertissement donné à des universitaires français en septembre 1950 : “C’est tout un monde qu’il faut refaire, à

---

<sup>6</sup> John Foster Dulles, *Life*, May 19th, 1952.



partir de ses fondements : de sauvage il faut le rendre humain, d'humain le rendre divin, c'est-à-dire selon le coeur de Dieu.”

Puisque le problème, de l'avis des plus sérieux observateurs de notre époque, est moral, intellectuel et spirituel, la réforme doit être à son tour morale, intellectuelle et spirituelle. C'est la conclusion à laquelle arrivent non seulement [37] des catholiques, mais des chrétiens, en particulier des universitaires comme M. Robert-M. Hutchins, président de l'Université de Chicago, le professeur George-F. Thomas, de Princeton, le professeur Robert Calhoun, de l'Université de Pennsylvanie, et M. Robert-C. Wallace, ancien principal de *Queen's University*, pour n'en nommer que quelques-uns. Tous sont d'accord pour insister sur le besoin urgent de “repenser l'homme dans le cadre du monde moderne” et pour souhaiter que ce soit là, sans plus de retard, la tâche à laquelle se consacre l'université.

## La crise de l'université moderne.

À y regarder d'un peu près, la crise de l'université est sensiblement à l'image de la crise de notre monde moderne, quoique sur un plan beaucoup moins vaste. Et il ne serait pas tellement difficile de montrer en quoi le comportement de l'université est en partie responsable de la crise du monde moderne, en quoi ce dernier contribue à son tour à la crise de l'université. Il y a eu, il y a toujours, à n'en pas douter, action réciproque de l'un sur l'autre. Mais n'oublions pas que l'université a précisément pour mission, pour fonction de préparer les hommes, du moins un très grand nombre des hommes appelés à diriger le monde ou à choisir ceux qui dirigent le monde. Il n'est donc pas exagéré d'attendre de l'université qu'elle s'acquitte de sa mission, qu'elle remplisse son rôle de guide et de conseillère, de formatrice d'hommes complets. Comment y parviendra-t-elle ? C'est ce que nous allons tâcher de réapprendre, après nous être [38] demandé si, dans l'état présent des choses, l'université peut ou non atteindre sa fin.

L'opinion générale semble bien être — et j'en vois une preuve dans l'inquiétude où sont plongés tant d'éducateurs chrétiens, catholiques ou non — que l'université d'aujourd'hui — compte tenu des réserves faites précédemment — voisine le chaos si même elle n'y est pas

enfouée. Et si l'université est trop souvent un chaos, il ne faut pas s'étonner que l'enseignement supérieur soit livré au désordre. Comme le soutient, avec de nombreuses et solides preuves à l'appui, M. Robert Hutchins, l'université de notre temps peut se comparer à une encyclopédie qui renferme des tas de choses, de matières, de sujets, de renseignements. Mais une encyclopédie serait inutile si elle n'avait pas une unité, et cette unité c'est pour elle l'arrangement alphabétique. L'université moderne a-t-elle son propre arrangement alphabétique qui ne saurait être exclusivement matériel ? Est-ce la seule poursuite de la vérité pour elle-même qui lui donnera l'unité d'ordre indispensable à l'orientation de toutes ses parties vers une fin commune ? Qui transformera le chaos en un tout bien ordonné ? La poursuite de la vérité pour elle-même ? Mais, sauf exception, l'université moderne ne paraît pas y avoir renoncé en principe. Or qu'est-il arrivé ? Le champ d'action offert à l'université s'est tellement étendu, grâce, en particulier, au progrès de la science, que la curiosité s'est dispersée presque à l'infini. Plus rien, affirme-t-on ici et là, ne relie entre eux les enseignements que distribue l'université.

[39]

L'encombrement des programmes, doublé de l'encombrement des locaux, s'est traduit par l'imprécision de l'enseignement et des buts à atteindre. Confusion et désordre sont ainsi devenus l'état normal d'un trop grand nombre d'institutions dominées par l'amour de l'argent, inspirées par une fausse conception de la démocratie, et par une notion erronée du progrès en vertu de laquelle toute chose devient meilleure et doit devenir meilleure d'âge en âge. Que d'universités ne sont qu'un assemblage hétéroclite de facultés, d'écoles, d'instituts, de collèges ! La recherche de la vérité pour elle-même n'en est pas toujours totalement exclue ; mais l'accent, au cours du dernier demi-siècle, y a porté sur la formation professionnelle, le choix des études y est en fonction du métier et de la profession. Le principal n'est pas d'apprendre quelque chose aux étudiants, mais de produire de jeunes hommes qui sauront se comporter dans tel milieu donné d'après les exigences de ce milieu et conformément à la théorie de la formation du caractère (*character building*). L'étudiant doit apprendre à travailler fort, peu importe ce à quoi il travaille, car le sujet de l'étude n'est pas ce qui compte. Passées au niveau des écoles de métier, de telles universités, de tels collèges, suivant le mot de Robert Hutchins, doivent

avant tout fournir des “produits” finis, aussi finis que possible, préparer les étudiants à exercer un métier ou une profession, sans tenir compte de la capacité intellectuelle de ces mêmes étudiants, encore moins de la pensée créatrice. Et parce que l’instruction, au secondaire comme au degré dit supérieur, n’est plus qu’un moyen de faire de l’argent, elle doit être à la portée de tous. Quoi d’étonnant, [40] dans les circonstances, que l’université, au lieu de contribuer à l’épanouissement de l’intelligence, d’être la protectrice et le bastion de l’intelligence, soit devenue, en certains milieux, anti-intellectuelle au point de compromettre l’avenir même de l’intelligence ? Et pourtant, comme le gouverneur général Vincent Massey l’a rappelé en mai 1952, est-ce que les fonctions de l’université ne consistent pas “à former des personnes équilibrées qui se comprennent elles-mêmes et savent quel rôle elles doivent jouer dans la vie” ?

Relisons le jugement sévère du cardinal Villeneuve prononcé à Montréal en 1934 : “Dans le monde entier, en Amérique particulièrement, le vrai concept universitaire est diminué. Il a été atrophié, depuis la Renaissance surtout, par l’érudition et le matérialisme de la raison qui ont pris la place de la science et de l’esprit.” Or ce qui était vrai il y a dix-neuf ans est hélas ! plus vrai encore en 1952. La crise, déjà sensible au moment où ces graves paroles étaient prononcées, n’a fait que s’aggraver au cours de la deuxième guerre mondiale et depuis la “drôle de paix” qui lui a succédé. Que faut-il entreprendre pour retrouver le vrai concept universitaire, pour redonner à l’université son rôle d’asile, de refuge où maîtres et élèves pourront se livrer à la découverte de la vérité “sans subir la pression de l’utilité immédiate ou des résultats pratiques” ? <sup>7</sup> En d’autres termes, si l’enseignement supérieur, comme nous le croyons, est, sous l’angle de l’éducation, la poursuite pure et simple [41] des vertus morales et intellectuelles, s’il est, d’autre part, sous l’angle de l’instruction, la recherche du savoir, comment faire pour concilier l’enseignement des humanités avec la formation professionnelle, étant donné que le double objet de l’université demeure la poursuite de la vérité pour elle-même et la préparation des hommes ou des femmes à la vie professionnelle ?

---

<sup>7</sup> Robert Hutchins, *The higher learning in America*.

## Université et religion.

Tous ceux que préoccupent l'état présent du monde, l'avenir de la jeunesse et le sort de notre civilisation occidentale sont unanimes à reconnaître le rôle essentiel de l'université dans la lutte à entreprendre en vue d'obtenir un redressement immédiat. Et ce n'est pas la première fois, dans l'histoire de l'humanité, que l'apparition de facteurs nouveaux pousse les hommes à rechercher le moyen de faire face à une situation nouvelle. Il est entendu que l'ordre social est impossible sans un ordre intellectuel, et l'ordre intellectuel ne se conçoit pas sans un principe. Du moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle, ce principe fut Dieu auquel on substitua la raison qui fut, à son tour, au XIX<sup>e</sup> siècle, remplacée par la science, en attendant la machine, pour ne pas dire l'homme lui-même, maître de la science et de la machine. Une fois de plus, nous entendons dire que l'ancienne morale, la morale traditionnelle est devenue inutile. Mais par quoi la remplacer ? Par des prescriptions d'hygiène, de sobriété ? par la vertu civique ? par le sens du devoir ? Autant de mots ou de règles qui n'ont aucun sens s'ils ne s'appuient point sur la vérité transcendante. "Je crois qu'en [42] fait de morale, disait Maurice Barrés, il y a quarante ans, tout ce qui n'est pas aussi ancien que l'homme même est une erreur"<sup>8</sup>. C'est que les besoins de l'âme humaine sont les mêmes toujours, et cette âme a besoin de respirer, pour ainsi dire. Le pourrait-elle en dehors de la patrie, de la famille et de la religion ? Et n'est-ce pas à l'université qu'il appartient de créer l'atmosphère de protection, le milieu sain et paisible dont l'âme a besoin ? N'est-ce pas elle qui doit, selon le mot du cardinal Villeneuve, "maintenir au-dessus de tout le principe fondamental de la finalité, comme le lien formel de toute expérience et le fil conducteur de la pensée scientifique" ? Autrement, la raison humaine, pour recourir à l'image donnée récemment par Pie XII, "ne peut pas s'affoler dans l'instabilité, à moins qu'elle ne s'érige elle-même en principe suprême". Or c'est bien à ce point-là que nous en sommes rendus s'il est vrai que l'homme doit agir selon ses caprices, n'obéir qu'aux dictées de son égoïsme, au lieu de se soumettre à des principes supérieurs et objectifs. Mais ces principes supérieurs, le haut enseignement ne saurait contribuer à les faire accepter par l'homme aussi longtemps qu'il ne

---

<sup>8</sup> Discours au Parlement français, 21 juin 1909...

s'inspire pas lui-même de la morale, de l'intelligence, de la métaphysique. L'instruction n'a qu'une valeur bien relative sans l'éducation, et l'éducation n'atteint pas son objet lorsqu'elle ne conduit pas l'homme à la sagesse et à la bonté.

Il importe donc que la religion reprenne sa place dans [43] l'enseignement supérieur, que le divorce instauré entre les deux, voici longtemps déjà, et aggravé au cours du dernier demi-siècle, prenne fin. Au mois d'avril 1952, la Cour suprême des États-Unis a rendu un jugement qui peut avoir d'heureuses conséquences pour l'instruction religieuse des enfants inscrits dans les écoles publiques de nos voisins. Ce jugement reconnaît la légalité du système en vertu duquel les élèves des écoles publiques peuvent recevoir une heure d'instruction religieuse, en dehors des locaux scolaires bien entendu, mais dans le cadre de l'horaire officiel. Et le *New York Times* s'est exprimé de la façon suivante, en marge du jugement : "À cette époque de banqueroute morale, quand la nécessité d'une formation religieuse et morale est démontrée, nous croyons qu'on ne saurait fermer la porte à un programme... qui offre la promesse de renforcer la religion et la morale chez nos jeunes." L'opinion du grand quotidien est d'autant plus intéressante qu'au dire de certains observateurs le nombre des étudiants anti-chrétiens ou non-chrétiens ne cesse de croître aux États-Unis. L'école serait la plus grande responsable de cet état de choses, car l'existence d'un Dieu, de qui viennent tous les droits, y est la plupart du temps ignorée, quand elle n'y est pas niée. Même si la formation religieuse reste la première responsabilité de la famille, on en vient donc à reconnaître que l'école ne peut s'en désintéresser sous prétexte de ne porter aucune atteinte à la liberté de conscience. Au surplus, bien des pays ont fait la triste expérience du divorce entre la religion et l'école. La France en est un et je ne citerai que le témoignage de M. Etienne Gilson, de l'Académie française, sur les conséquences [44] de ce divorce : "Après avoir décidé que la religion serait bannie de ses écoles, l'État a affaire à de nouvelles générations de parents qui ne peuvent éduquer, parce qu'eux-mêmes ont perdu conscience des bases religieuses sur lesquelles fut établie leur propre éducation. Le fait brutal est que, même là où la religion survit, l'éducation du foyer n'est plus capable de résister à la formidable pression de démoralisation à laquelle nos enfants sont soumis." Le débat soulevé à la Chambre des lords, en mars 1952, sur le Code scolaire de 1944, est aussi très révélateur.

L'archevêque Temple, primat de Canterbury, s'est exprimé en ces termes ; "Only religious faith can make the world safe for freedom ; only religious faith can make the freedom safe for the world." Et lord Pakenham a dit de son côté : "Religious education is the most important part of education."

Ce qui est vrai de l'école publique l'est tout autant, même si le niveau est plus élevé, de l'école supérieure. Le haut enseignement a perdu son unité ; il n'offre plus la synthèse de tous les objets du savoir dans la forme où cette synthèse existait au moyen âge. Or il appartient précisément à l'université, qui est seule, de par sa définition, de par son objet, en état de le faire et indiquée pour le faire, de la rétablir. L'université catholique, en tout cas, comme le Pape Pie XII l'a rappelé le 21 septembre 1950, a le devoir de réaliser cette synthèse "jusqu'à son nœud central, jusqu'à la clé de voûte de l'édifice, au-dessus même de tout l'ordre naturel."

Ce devoir, au surplus, du moins dans une certaine mesure, [45] est également celui de l'université en général, catholique ou non. Les voix les plus autorisées le proclament, qui traduisent ainsi la profonde inquiétude que fait naître la "malsaine séparation" introduite au sein de l'université entre la religion et l'enseignement. "L'heure est venue, affirmait en 1941 M. Robert-C. Wallace, alors principal de *Queen's University*, d'envisager de nouveau bien en face le rôle de la religion dans l'éducation." M. Robert Hutchins ne s'exprime pas autrement lorsqu'il admet qu'en dehors de l'Église catholique, des universités catholiques, la théologie ne joue pas le rôle d'agent coordonnateur, de clé de voûte, même si de nombreuses universités acceptent la théologie dans le cadre universitaire. Car si la raison, la science, voire la poursuite de la vérité pour elle-même sont incapables d'ordonner l'enseignement supérieur, il faut nécessairement autre chose. L'esprit scientifique, affirme-t-on, fait qu'il est possible d'essayer de dominer le monde, de le maîtriser, de le conquérir, que le monde soit ou non compris. Pour y parvenir, il suffit de rassembler le plus possible d'information, de renseignements, de connaissances sur le monde. Mais on en arrive ainsi au matérialisme total qui n'a rien expliqué quand tout a été expliqué. Il reste toujours un formidable point d'interrogation. Si la société a sa fin en elle-même, si l'homme a sa fin en lui-même, pourquoi préférer la civilisation occidentale à cette forme de civilisation que nous promet le communiste en brandissant l'évangile de Karl Marx ? Quelles valeurs

morales et spirituelles avons-nous à défendre et pourquoi se donner tant de mal pour parer à une menace imaginaire, pour protéger un matérialisme contre [46] l'attaque d'un autre matérialisme ? Et pourquoi les hommes, tiraillés, bousculés entre deux blocs de forces, opteraient-ils pour l'un plutôt que pour l'autre quand ils voient dans l'un et l'autre le même culte pour le productivisme, l'industrialisme, la machine et le jeu des masses ?

S'il existe une hiérarchie des biens, une hiérarchie des valeurs, une hiérarchie des connaissances — et sans hiérarchie, c'est le chaos, dans la vie physique comme dans la vie morale et intellectuelle, pour l'individu comme pour la société — un principe d'unité s'impose. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance de la vérité sont impossibles sans l'unité de dessein, et c'est, au témoignage de lord Halifax, "l'unité de dessein qui doit inspirer les travaux de toute véritable université"<sup>9</sup>.

Est-ce la théologie qui permettra à l'université d'avoir cette indispensable unité de dessein ? Les catholiques le croient, même si, dans la pratique, ils n'agissent pas toujours conformément à leur croyance, au point que leurs chefs religieux reconnaissent la nécessité de relever le niveau de l'enseignement religieux dans les universités catholiques. Mais la théologie suppose la révélation et la foi ; elle implique l'orthodoxie et une Église qui, possédant le dépôt de la révélation, a pour tâche de sauvegarder la foi<sup>10</sup>. Le problème n'en existe pas moins pour les universités qui ne sont pas catholiques. Voilà pourquoi, s'il est impossible de rétablir [47] la théologie au sommet du savoir, à la pointe de l'enseignement supérieur, comme ce fut le cas dans les universités médiévales, des éducateurs, comme Hutchins et nombre d'autres, réclament le retour de la métaphysique en rappelant que celle-ci a joué un peu chez les Grecs le rôle de la théologie chez les chrétiens<sup>11</sup>. De la sorte l'université retrouvera son unité d'ordre qui lui permettra de reprendre l'orientation de toutes ses parties vers une fin commune, et elle cessera d'offrir le spectacle du chaos que donnent

<sup>9</sup> Mission des Universités.

<sup>10</sup> Robert Hutchins, *Education for freedom*

<sup>11</sup> Au mois d'avril 1952, Son Excellence Mgr Paul-Emile Léger, archevêque de Montréal, a émis le vœu qu'une chaire de théologie soit fondée, dans l'université de cette ville, pour le bénéfice des professeurs et des étudiants laïques.

toutes ces parties plus ou moins opposées les unes aux autres, en tout cas étrangères les unes aux autres, uniquement préoccupées qu'elles sont de tendre à leur fin particulière.

## Université et culture.

L'éducation, quand elle n'est pas prise pour un synonyme d'instruction, a pour objet la formation de l'homme adulte ; une formation totale qui doit être à la fois celle du corps et de l'âme, de la sensibilité et de la raison, du caractère et de l'intelligence. Qu'elle vienne à manquer sur un point, et l'homme sera incapable de remplir au mieux sa tâche, quel que soit son métier ou sa profession. Il s'agit donc de former l'homme en tant qu'homme, et c'est précisément la fin de l'éducation classique, mieux connue autrefois sous le beau nom d'humanités ou d'arts libéraux. Et l'enseignement [48] des humanités n'est pas autre chose que l'enseignement secondaire auquel il n'appartient pas exclusivement, car l'enseignement supérieur embrasse aussi les arts libéraux, sans compter que les institutions où il se donne, dans de nombreux pays, sont rattachées à l'université. En France et au Canada français, pour ne prendre que deux exemples, l'enseignement secondaire proprement dit, distribué par les lycées ou les collèges classiques, se propose d'apprendre aux jeunes gens à raisonner pour pouvoir comprendre et assimiler leur expérience personnelle en dehors de l'école, pendant qu'ils y sont et plus tard. Le caractère de cet enseignement est donc général et il tend à une formation générale, c'est-à-dire à donner au jeune homme ou à la jeune fille une solide connaissance des bases des disciplines intellectuelles. Une fois cette formation acquise, l'étudiant peut, en principe, passer à l'enseignement supérieur ; il possède tout au moins un commencement de culture générale qu'il lui sera loisible de compléter tout en poursuivant sa formation professionnelle.

Que les humanités soient enseignées à l'université même ou dans des institutions qui s'y rattachent, il importe peu dans la pratique. Elles sont l'un des aspects essentiels de la culture. Qu'est-ce que la culture ? Le mot a été mis à toutes les sauces, et c'est le trop célèbre Herman Goering qui disait, rapporte-t-on : "Lorsque j'entends prononcer le mot



culture, je sors mon revolver”. Les définitions de la culture ne manquent pas. C’est la discipline qui permet à l’homme d’enrichir sa personnalité morale et intellectuelle ; c’est, comme le rappelle le Très Révérend Père Lévesque, o.p., le développement [49] de tout l’homme, le perfectionnement de toutes ses facultés. Ainsi la culture est d’ordre personnel. Et il ne peut y avoir de véritable civilisation sans culture, pas de véritable civilisation non plus sans la religion qui en est même l’élément essentiel. De par sa nature et de par sa fin, l’université a donc un rôle prépondérant à jouer dans l’acquisition de la culture et l’on ne saurait concevoir l’existence d’une université véritable qui n’en serait pas le foyer. Or sans même qu’il soit nécessaire de résumer le débat dont l’enseignement secondaire est le sujet, au Canada et ailleurs, nous constatons à bien des signes que l’université est loin de remplir tous ses devoirs envers la culture, c’est-à-dire envers la formation de la personnalité intellectuelle. C’est le propre de l’université d’enseigner les principes généraux, les propositions fondamentales, la théorie de toutes les disciplines intellectuelles. S’il en était vraiment ainsi, qui oserait affirmer que le monde universitaire est dans une impasse ? Pourrait-on soutenir que, dans de trop nombreuses institutions d’enseignement dit supérieur, l’enseignement de culture est asservi à l’enseignement professionnel ? C’est parce que la tendance existe que de nombreux éducateurs n’acceptent pas en toute confiance la tutelle plus ou moins prononcée de l’université sur l’enseignement secondaire, estimant que les programmes universitaires ne doivent pas commander, comme ils y sont parfois enclins, les programmes du secondaire et ses méthodes. Et ils rappellent à ce propos que l’enseignement secondaire a sa fin propre.

Sans aucun doute, l’enseignement moderne est aujourd’hui dominé par la technologie. Pour beaucoup, progrès [50] mécanique et progrès technique sont synonymes de civilisation. La machine est reine et maîtresse, même si, après avoir cherché à plier l’homme à la machine (système Taylor), on cherche maintenant les moyens d’adapter la machine à l’homme. “Bien aimer la science, disait à peu près Montaigne, mais ne pas l’adorer”. Le sage conseil n’a guère été suivi et la technique, suivant sa propre logique, est en train d’asservir l’homme. La technique est devenue une fin en soi et elle a entraîné la spécialisation prématurée, notamment aux États-Unis où elle inspire les programmes de l’école élémentaire, du *High School* et de l’Université.

Partout on réclame des bras et l'école américaine, comme l'a démontré le magazine *Life* dans son numéro du 16 octobre 1950, prépare des bras ; elle ne se soucie plus de la tête. Et les États-Unis ne sont pas les seuls à subir une telle déformation ; la plupart des pays occidentaux, pour ne pas parler de ceux que nous cache le rideau de fer, la subissent plus ou moins. Rien d'étonnant, après cela, que le monde paraisse en train de "mourir de la prépondérance des faits sur les idées", suivant l'expression du Père Régis, o.p., doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Montréal. Au témoignage du professeur Nef, de l'Université de Chicago, "un professeur qui tente d'influencer les pensées se heurte à de grandes difficultés aux États-Unis... Une spécialisation à outrance est la cause de cet état de choses." Et le même personnage d'ajouter : "Dans nos universités on fragmente de plus en plus le savoir. Une université se divise en de nombreux départements — une centaine parfois — engendrant eux-mêmes des subdivisions [51] innombrables"<sup>12</sup>. Il en résulte que la culture générale est négligée, quand elle n'est pas totalement ignorée, et que nous assistons à une mécanisation de la vie de plus en plus poussée. Faudra-t-il un autre témoignage autorisé ? Je l'emprunte au professeur W.-H. Alexander, autrefois de l'Université de Californie, qui déclarait en juin 1950 : "The humanities hâve given way to practical studies... So our universities today are filled with technicians who cannot read, write or spell, or put a paragraph together... and go far towards making hands serve the purpose of brains." Dans quelle mesure le souci de la culture, l'acquisition de la culture peut-elle être influencée, pour le bien ou pour le mal, par la spécialisation qui n'est peut-être pas synonyme d'enseignement supérieur, mais qui lui est intégrée ? C'est là une question que se posent de nombreux éducateurs. Tout d'abord, même si chaque faculté universitaire a son objet propre, il n'est pas exact de dire que l'enseignement de chaque faculté doit être spécialisé, du moins pas dans le sens étroit du mot. On peut étudier le droit, sans être un spécialiste du droit ; et ainsi pour toutes les connaissances, chacune offrant du reste, dans son cadre, une infinité de spécialisations. À mon avis, en tout cas, la formation de la personnalité intellectuelle, qui est l'un des éléments de la culture, n'exige pas la spécialisation. Elle ne saurait non plus souffrir de son voisinage au sein de l'université, pourvu que la spécialisation vienne à son heure. L'important, pour l'université,

<sup>12</sup> Cf. Paru, Nos. 51-52, 1951, Paris.

consiste donc non pas à rejeter la spécialisation, [52] sans laquelle toute recherche serait impossible, mais de ne pas en faire la base de la culture.

On se plaint d'autre part, peut-être davantage aux États-Unis qu'au Canada, que l'argent soit surtout donné pour la recherche scientifique. C'est que les projets énormes se multiplient, qui ont besoin d'être appuyés financièrement. Et cela coûte cher. Or, dans les humanités, qui sont la base de la culture générale, c'est l'homme qui a besoin d'appui ; et il en reçoit fort peu. De récentes statistiques ont révélé une baisse sensible dans les facultés des arts libéraux et des humanités, aux États-Unis, depuis 1945, surtout depuis 1950. On prévoit que la baisse s'accroîtra au cours des prochaines années, alors que la technique, la science et la profession voient et verront augmenter leurs effectifs. On va de plus en plus au collège et à l'université "to get a job that pays a lot of money." Et cependant, que de lamentations, aux États-Unis, sur l'insuffisance du nombre d'ingénieurs !

Fort heureusement, les humanités n'ont pas encore perdu la partie. Une réaction est déjà commencée, qui est commandée par une position spirituelle ; car on ne bâtit pas une civilisation sur le rendement et sur la technique. Quelle que perfectionnée que soit cette dernière — et la question n'est pas de l'ignorer ou de la mépriser — c'est l'humanisme — et je dirai l'humanisme chrétien — qui assurera le salut de notre civilisation occidentale, en utilisant au besoin la technique. De plus en plus, des voix s'élèvent, aux États-Unis et au Canada, pour réclamer, avec le président Conant, [53] de Harvard, le retour à la tradition des arts libéraux ou humanités, ou, avec le professeur Nef, une "synthèse nouvelle des hautes études."

Certaines expériences fort intéressantes ont même été faites, qui ont eu des résultats assez inattendus, s'il faut en croire une déclaration de William-E. Wilson, professeur à l'Université d'Indianapolis, auteur de *Crescent City* <sup>13</sup>. "Une tradition universitaire qui se réclamait d'un héritage culturel exclusivement britannique a fait que les lettres américaines n'ont guère subi d'autre influence..." jusqu'à la première grande guerre. Alors les contacts avec la France se sont multipliés, avec, pour résultat, une floraison littéraire comme il n'y en avait pas encore eu. Les Américains auraient ainsi découvert que leur tempérament et leurs dons artistiques ne sont pas exclusivement anglo-

<sup>13</sup> Cf. *Culture française*, mars 1952, Paris.

saxons. Puis est venue la deuxième grande guerre. Et, depuis, il y aurait, chez nos voisins, une forte tendance au provincialisme anglo-saxon, pour employer les termes du professeur Wilson. Mais, dans de nombreuses universités américaines, deux mouvements s'affirment présentement à l'encontre de cette tendance : a) force et popularité grandissante de la littérature comparée ; b) institution de cours sur les humanités pour remplacer des cours sur la pensée et la tradition britanniques. Il y a peut-être là, pour nos universités, une excellente leçon à prendre, sinon, mutatis mutandis, un exemple profitable à suivre.

[54]

Et puis, il y a le cas des génies précoces qui sont évidemment des exceptions. Un professeur de l'Université Stanford a mené une enquête pour démontrer que tous les enfants exceptionnellement intelligents ne sont pas destinés nécessairement à rater leur vie, comme la chose s'est produite fréquemment. Une de ces conclusions, c'est que si certains sont devenus de grands hommes, alors que rien ne le laissait prévoir, dans leur enfance ou leur jeunesse, l'ignorance dans laquelle ont été tenus parents et maîtres s'explique par la mauvaise éducation que les premiers ont reçue. Tel fut le cas de Darwin regardé comme "une faillite intellectuelle", ou encore celui de Byron, traité par ses maîtres d'"idiot intégral".

Que de telles erreurs se soient produites ne prouve du reste rien en faveur ou à l'encontre de la culture générale. Celle-ci demeure encore la meilleure protection contre les méfaits du scientisme. C'est en lui faisant la place la plus large possible, en lui donnant même la première place et tous ses soins, que l'université sera vraiment une école de pensée, qu'elle apprendra à l'homme d'être honnête parce qu'il faut être honnête, non pas parce que l'honnêteté paie <sup>14</sup>, d'être courageux, d'être tempérant, d'être prudent... Ce qui revient à dire que la culture devra elle-même s'appuyer sur une saine philosophie de la vie, donc sur des principes moraux, pour ne pas être dominée par le matérialisme, [55] comme elle a tendance à l'être, avec l'éducation tout entière. L'homme désire, souhaite une société meilleure. Qu'est-ce qu'une société meilleure et comment l'obtenir ? Impossible de le savoir sans une

---

<sup>14</sup> "Honesty is the best policy, but try everything else", affirme un proverbe américain.

philosophie de la vie qui tient compte de la fin de l'homme et de la fin de la société, telles que la métaphysique nous les enseigne.

[56]

[57]

L'UNIVERSITÉ

## Chapitre III

---

# L'UNIVERSITÉ AU SERVICE DE LA NATION

Université et formation professionnelle — Université et éducation populaire — Devoirs envers l'université : professeurs, étudiants, nation, État — Liberté académique.

[Retour à la table des matières](#)

Que l'université soit une institution de pensée, qu'elle ait pour premier, d'aucuns diront pour unique objet d'ordonner, à tous les degrés du savoir, puis d'orienter, sur le plan supérieur qui lui appartient en propre, la formation morale et intellectuelle de l'homme : le moyen âge le croyait fermement. Il n'a pas cessé de le croire, même après que les circonstances eussent contraint l'université de prendre plus ou moins à son compte la formation professionnelle. Encore avait-on soin de distinguer entre la formation supérieure du futur homme de profession, dans l'ordre moral comme dans l'ordre intellectuel, et son entraînement professionnel ou technique. Mais à mesure que la science a progressé, les exigences de la formation professionnelle, sur le plan technique, se sont faites plus nombreuses et plus précises. D'un siècle à l'autre, l'université a pris sur elle, quand l'obligation ne lui en a pas été imposée, de répondre à ces exigences. L'université a ainsi revêtu, et elle a gardé un [58] double caractère : celui qu'elle tient de sa nature même et celui qu'elle s'est attribué en se consacrant à la préparation immédiate pour un métier ou une profession.

## Formation professionnelle.

Aujourd'hui, beaucoup se demandent si cette préparation pour un métier ou une profession, placée sous le signe de la technique et de l'utilitarisme, n'a pas pour effet, en transformant la notion d'université, d'acculer l'enseignement supérieur à la faillite. Parce que la nature et la fin de l'homme sont méconnus, parce que l'objet de l'État et la hiérarchie des biens sont ignorés, le matérialisme triomphe sur toute la ligne, avec la complicité consciente ou inconsciente de l'université. La civilisation occidentale se désagrège, car les valeurs morales et intellectuelles qui en ont fait jusqu'ici la force et la richesse ne comptent plus devant le productivisme, l'industrialisme, le machinisme et le jeu des masses. En somme, sous des régimes politiques et économiques différents, d'un côté comme de l'autre de ce qu'on appelle le "rideau de fer", c'est le même culte qui est en honneur, c'est le même idéal qui est recommandé aux hommes. À y regarder d'un peu près, chez nous comme chez les autres, même si les procédés ne se ressemblent pas, la fin à laquelle on tend, le résultat auquel on arrive est l'asservissement de l'homme individuel en vue d'assurer à l'homme collectif la conquête de la liberté. C'est précisément ce que vient de démontrer l'écrivain français Camus dans *L'homme révolté*. Car l'homme se révolte, et cette révolte, au dire même de Camus, traduit "la recherche, sans le savoir, d'une morale [59] ou d'un sacré." C'est un monde privé de Dieu que l'auteur a décrit, et "si Dieu n'existe pas, tout est permis", disait Ivan Karamazov. Mais ce n'est pas Dieu que Camus donne comme conclusion à son livre, comme refuge et salut de l'homme ; c'est un certain humanisme qui ne manque pas de grandeur. Si peu satisfaisante que soit la réponse, elle est tout de même partiellement réconfortante et, en tout cas, révélatrice d'une inquiétude qui trahit un besoin de spirituel. Camus rejoint tous ceux qui redoutent de voir périr la civilisation — et la civilisation n'est pas un standard de vie matérielle — sous la marée montante de la technique. Il rejoint ces commerçants et ces industriels qui commencent à se rendre compte que la technique ne suffit pas pour répondre aux besoins de l'homme du XX<sup>e</sup> siècle. Il faut y ajouter la connaissance et le respect de valeurs sociales, intellectuelles, voire morales. Camus rejoint surtout les éducateurs qui

placent une philosophie de la vie à l'origine de tout système pédagogique, qui se refusent à former d'abord sinon uniquement d'adroits techniciens ou d'habiles professionnels, quand ce sont des hommes, au sens complet du mot, dont le monde présent a besoin.

*Dans l'affreux orage où nous sommes,  
Il faut de plus mâles sauveurs ;  
Nous avons eu trop de rêveurs :  
Soyez des hommes !*

Et même plus que des hommes ...

[60]

*Dans l'affreux péril où nous sommes,  
Que peuvent nos efforts humains ?  
Hélas ! il faut plus que des hommes :  
Il faut des saints !*

À moins, par conséquent, de refaire la base de l'éducation et de ne jamais perdre de vue que l'instruction, à tous ses degrés, est inséparable de l'éducation, ne se conçoit pas sans l'éducation, il faut s'attendre au pire ; et ce qui se passe présentement dans le monde permet de prévoir ce que le pire sera, si jamais l'homme-robot supplante l'homme tout court. L'adoration de la machine, où conduit la passion de la technique, aura les mêmes conséquences que l'adoration du veau d'or. Et pourtant, il ne peut pas être question de condamner la machine ou la technique. L'une et l'autre sont inévitables, indispensables. Mais la machine, faut-il le répéter ? ne doit pas être regardée comme un but. La machine est un outil et l'essentiel est que l'homme apprenne à s'en servir. "L'avion est un outil comme la charrue", proclame Saint-Exupéry dans ce très beau livre qui a pour titre *Terre des Hommes*. Et Saint-Exupéry était un technicien de grande classe, un des maîtres de l'aviation ; il avait un véritable respect pour la machine ; mais parce qu'il mettait plus haut les valeurs morales et intellectuelles, il n'était pas l'esclave de la machine. Il en a pris la défense, dans *Terre des Hommes* précisément, lorsqu'il a écrit : "Si nous croyons que la machine abîme l'homme, c'est que peut-



être nous manquons un peu de recul pour juger les effets des transformations aussi rapides que celles que nous avons subies.” Mais sa [61] pensée profonde, il l’a résumée d’un mot : “Seul l’Esprit, s’il souffle sur la glaise, peut créer l’homme.”

Le problème qui se pose à l’enseignement supérieur, ou, si l’on préfère, à l’université, n’est donc pas de choisir entre la matière et l’esprit, entre la machine et l’homme, entre la technique et la morale, entre la formation purement professionnelle et l’éducation. Il ne s’agit pas non plus de faire la part de chacun, d’en arriver à un compromis entre les besoins matériels de l’homme et ses aspirations vers l’infini. Ce qu’il faut, c’est rétablir la hiérarchie des connaissances, la hiérarchie des biens, donner à chacun sa place, ordonner l’instruction et l’éducation de l’homme vers sa fin propre, sans oublier le bien commun. Et si l’exemple ne vient pas de l’université d’abord, qui le donnera ? Au lendemain de la guerre de 1870-71, alors que la France risquait de sombrer dans une crise de confiance, Renan écrivit la *Réforme intellectuelle et morale*. Son appel fut heureusement entendu, et les éducateurs furent au premier rang de ceux qui aidèrent au relèvement de leur pays. Il est vrai que, plus tard, d’autres éducateurs eurent un rôle néfaste. Mais l’éducation ressemble à la toile de Pénélope qui n’était jamais achevée.

Pas un pays n’échappe, en ce moment, à la crise intellectuelle et morale qui se fait sentir partout avec plus ou moins de force. Quel que soit leur âge, des millions d’hommes cherchent à quoi se raccrocher. Tel pays a fait l’expérience de la laïcité ; mais la laïcité n’a pas répondu à la confiance qu’on avait mise en elle et les événements ont [62] vite démontré qu’elle n’apportait pas le salut. Tel autre pays s’est tourné vers le communisme, tel autre met tout son espoir dans le perfectionnement de la technique ou dans la pratique de la démocratie dont on n’arrive pas à définir la nature véritable. Ailleurs, c’est l’existentialisme qui attire les esprits ; mais cette forme modernisée d’un vieux système ne tarde pas à apparaître ce qu’elle est réellement : la philosophie du désespoir. Il y a donc un capital de valeurs morales et spirituelles qui, pour ainsi dire, a fait ses preuves. Même si tout le monde n’admet pas que la renaissance de l’esprit chrétien assurera seule le sauvetage de ce capital, on reconnaît généralement la nécessité d’un retour à l’esprit.

Ce retour à l'esprit, sinon à l'esprit chrétien, l'université peut et doit contribuer à l'opérer. Mais y parviendra-t-elle si la plus grande partie de ses efforts est consacrée à la formation professionnelle dans le sens étroit dont il était question tout à l'heure ? De nombreux universitaires, et non des moindres, n'hésitent pas à soutenir que la formation professionnelle n'est point l'affaire de l'enseignement supérieur, donc de l'université. Dans son ouvrage, *Higher Learning*, qui a fait tant de bruit, M. Robert Hutchins soutient cette thèse et les arguments dont il se sert n'ont rien d'enfantin. Par définition, déclare-t-il, une université doit être intellectuelle. Par définition, d'autre part, la formation professionnelle — qu'il s'agisse d'une profession proprement dite ou d'un métier au sens large du mot — ne peut pas être intellectuelle. Donc, la préparation spécifique, technique, à un métier, à une profession ou à un emploi ne peut pas être la responsabilité de l'université. C'est ainsi que M. Hutchins [63] et ceux qui pensent comme lui réclament la disparition des facultés professionnelles, l'université ne devant plus avoir que trois grandes divisions : la métaphysique, les sciences sociales et les sciences naturelles. Tout le savoir humain étant ainsi couvert, l'étudiant désireux d'acquérir une spécialisation quelconque, c'est-à-dire la formation particulière à une profession ou à un métier, irait la chercher dans un institut technique. Dans l'idée de M. Hutchins, instituts techniques et instituts de recherche, où l'étudiant ferait l'application des principes appris dans les trois facultés, ne seraient pas nécessairement isolés de l'université ; mais ils n'y occuperaient pas la place qui leur est aujourd'hui reconnue.

Au lieu d'être autant d'éléments essentiels de l'université, au lieu d'en être autant de parties composantes, ils en seraient des annexes, des auxiliaires, des parties complémentaires.

C'est en 1936 que M. Hutchins exposa publiquement sa conception pour le moins révolutionnaire de l'université, conception qui n'est pas après tout tellement éloignée de la conception médiévale. Six ans plus tard, il en reprenait les termes sans se laisser abattre par le fait qu'elle n'avait pas encore eu pour conséquence d'opérer un changement radical dans l'enseignement supérieur. Bien au contraire, le président de l'Université de Chicago prit plaisir à souligner que les mouvements et les attitudes dénoncés par lui, en rapport avec les excès et les dangers de la formation professionnelle, connaissaient une vogue croissante.

“I attacked triviality, and forty-two students enrolled [64] in the Oklahoma University short course for drum majors. I attacked vocationalism, and the University of California announced a course in cosmetology — the profession of beautician being the fastest growing in this State —. I deplored a curriculum of obsolescent information, and one of America’s most distinguished sociologists announced that our information was increasing so rapidly that in order to get time to pour it all into our students we should have to prolong adolescence at least until age forty-five. I asserted that higher education was primarily intellectual, and the President of the New State College for teachers said, “Education is not even primarily intellectual, certainly not chiefly intellectual. It is the process by which the emotions are socialized”. I lamented the confusion that besets American education, and the President of a highly confused and very large college announced that that was a good thing ” <sup>15</sup>.

Point n’est besoin d’insister : l’accord n’est pas fait sur la place exacte qu’il convient de réserver, dans une université, à la formation professionnelle. Et le jour paraît éloigné, où le système préconisé par M. Hutchins recevra l’approbation générale. Mais une chose est certaine : que les facultés professionnelles, dans le cadre de l’université moderne, continuent d’être organisées comme elles le sont présentement, ou qu’elles soient transformées plus ou moins, l’éducation doit être remise en honneur. Un avocat, un médecin, un ingénieur, un physicien, un chimiste doivent d’abord [65] apprendre à être des hommes avant d’apprendre à devenir de bons spécialistes, d’excellents techniciens ; et rien n’empêche, bien au contraire, que les deux formations co-existent, soient acquises par le jeu d’une intelligente collaboration, au lieu de s’opposer. Sinon, l’université continuera de bien instruire les hommes, mais elle ne parviendra pas à les cultiver même si elle s’en préoccupe. Et surtout il importe que l’université, tout en demeurant une pourvoyeuse de formation professionnelle ou technique, n’aille pas compromettre son prestige, sa dignité, sa fonction primaire et, par le fait même, l’avenir de l’intelligence, en accueillant les métiers et les emplois les plus divers. Or ne dirait-on pas, en face du comportement de certaines universités, que l’enseignement supérieur a pour fin de mettre en quelque sorte sur

---

<sup>15</sup> R.-M. Hutchins, *Education for freedom*.

le marché le plus grand nombre possible de diplômés après avoir attiré, par une réclame tapageuse, le plus grand nombre possible d'étudiants en leur offrant la plus grande variété possible de matières à apprendre ?

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, en Allemagne, précisément lors de la fondation de l'Université de Gottingen, une certaine opinion avait cours sur la nécessité de bien séparer la recherche libre de l'enseignement professionnel. L'université, affirmait-on, n'avait pour fonction officielle, pour fonction primordiale, que de donner un enseignement moderne, pratique, utilitaire. L'université n'avait donc qu'à opérer la distribution des connaissances humaines. L'expérience démontra vite que, dans le domaine de l'instruction supérieure, il est impossible d'établir une séparation de fait entre la recherche [66] et l'enseignement, car les deux se complètent et s'influencent réciproquement. De même, tout en reconnaissant que la formation strictement professionnelle ne saurait être traitée à part, isolément, y a-t-il lieu de protester contre la tendance qu'ont un trop grand nombre d'universités d'établir une séparation de fait entre elle et l'éducation proprement dite ; car on en arrive alors à ne plus voir dans l'université qu'une distributrice de connaissances humaines en vue d'une fin utilitaire.

## Éducation populaire.

Certains diront que, dans un monde démocratique, l'université doit être à l'image de la démocratie, que ses portes, par conséquent, doivent être ouvertes très largement, que l'université a souffert de ne pas rester en contact direct avec le peuple. Bien plus, à l'université, comme à l'école primaire ou secondaire, l'éducation doit être démocratique. Qu'est-ce que cela a fini par signifier dans la plupart des cas ? Enseigner à l'écolier ou à l'étudiant ce qu'il veut et comme il le veut. Mais nous savons trop que cela ne suffit point à former l'homme, que cette manière d'agir est même essentiellement contraire à la formation de l'homme. L'université, pas plus que l'école, ne saurait avoir pour fonction d'opérer le nivellement de tous les individus, de ramener tous les citoyens d'un pays ou du monde à un type uniforme.

Est-ce à dire, pour reprendre sous un autre angle les rapports de l'université et du peuple, dans la démocratie moderne, que l'université et le peuple doivent être séparés par [67] une cloison étanche ? Qui oserait le soutenir ? Les anciennes universités, contrairement au préjugé répandu par l'ignorance, ne tenaient compte ni de la fortune ni du rang social de ceux qui demandaient à y entrer. Que l'enseignement supérieur exige aujourd'hui des sacrifices d'argent plus considérables qu'autrefois, c'est l'évidence même ; mais il est possible de répondre à ces exigences. Aussi bien l'université peut-elle et doit-elle participer à l'éducation populaire, sans aller à l'encontre des principes qui ont présidé à sa naissance, sans ébranler la base sur laquelle elle repose. Et point n'est besoin pour cela de recourir à cette forme d'université dite "populaire", qui eut une certaine vogue, voilà trente ou quarante ans. Quelques essais plus ou moins heureux ont vite fait comprendre l'équivoque sinon le danger de la formule.

D'aucuns déplorent la disparition progressive, là où elle existait encore dans une certaine mesure, de l'université "cloîtrée", asile, refuge qui accueillait, pendant une saison ou une vie, des hommes intéressés à la poursuite du pur savoir. Il n'y a pas tellement longtemps que les universités, surtout en Europe, telles Oxford et Cambridge, se préoccupaient d'abord de donner aux étudiants les connaissances de base — celles qui demeureraient quand tout serait oublié, celles qui formeraient l'arrière-plan de toutes les autres connaissances, professionnelles ou techniques—. Auteurs classiques, philosophie, histoire, théologie n'étaient pas regardés comme matières "utiles", ne passaient pas pour avoir un caractère pratique. Mais les uns et les autres exerçaient généralement leur influence, laissaient le plus souvent leur empreinte sur l'intelligence et le caractère. Est-ce que, jusqu'à [68] un certain point, les sciences, l'économie politique, la médecine, les langues modernes ne pourraient pas être étudiées dans le même esprit, au lieu d'être trop souvent, sinon toujours traitées comme de simples préliminaires d'une profession ou d'un métier payant ? Dans l'intérêt même de l'avenir professionnel, n'est-il pas important que l'intelligence de l'homme ne soit point trop vite soumise à l'étau déformateur de la spécialisation ?

Il est vrai que l'université d'aujourd'hui passe à tort ou à raison pour être un centre de haute formation spécialisée. Nous savons qu'elle n'est pas, qu'elle ne doit pas être uniquement cela. Ecole de haut savoir, en

tout cas, l'université est de plus en plus requise de jouer un rôle dans l'éducation du public en général ; et c'est par là qu'elle rejoint l'éducation populaire.

Qu'est-ce que l'éducation populaire ? Lors d'une conférence tenue en juin 1949, à Elseneur, sous les auspices de l'Unesco, des spécialistes ont tenté d'en donner une définition. Us se sont assez vite rendu compte qu'une définition parfaite de l'éducation populaire était impossible. Puis, en partant du principe qu'il existerait une opposition prononcée entre la masse et l'élite, après avoir souligné les deux aspects de l'éducation populaire — éducation de base et éducation des adultes — ils se sont particulièrement astreints à étudier le rôle de l'université dans ce domaine, du moins en ce qui a trait à l'éducation des adultes.

Il ne fait pas de doute que les universités ont intérêt à s'occuper de l'éducation populaire. Elles y gagneront d'avoir [69] un contact direct avec les problèmes de la masse, soit pour orienter leur enseignement, soit pour le composer. Elles auront aussi davantage raison de s'offrir comme des centres de haute culture intellectuelle et artistique. Surtout, elles pourront assumer la formation des spécialistes de l'éducation des adultes, en assurant à ceux-ci ce qu'elles seules sont en état de donner : un entraînement social qui est essentiel.

Ainsi considérée, l'éducation populaire, entreprise par les universités, peut tendre à donner aux adultes les connaissances indispensables à l'accomplissement de leurs devoirs dans l'ordre économique, social ou politique, ou revêtir un caractère strictement professionnel par l'orientation et le perfectionnement des spécialistes en la matière. Pour certains, c'est à cela uniquement que devrait se limiter le rôle des universités dans le champ de l'éducation populaire, et c'est notamment le cas des universités françaises. Pour d'autres, l'université devrait aller plus loin. Elle devrait, bien entendu, s'occuper d'orientation et de perfectionnement. Mais il lui faudrait aussi intéresser les étudiants en général aux diverses formes de l'éducation populaire et les mettre en état de jouer un rôle utile dans leur milieu respectif. De plus, pour que les universités soient à même de se familiariser avec les conditions économiques et sociales de tel pays déterminé et pour qu'elles soient d'autre part mieux connues de la masse, elles devraient, comme cela se passe dans certaines universités de Grande-Bretagne, des États-Unis et du Canada, adopter des formules précises comme, par exemple : a) offrir des cours pour la formation des

instructeurs ; b) coopérer étroitement avec les institutions privées qui font de l'éducation [70] populaire ; c) organiser un enseignement extra-mural ; d) se livrer à de sérieuses recherches sur les institutions privées et sur les méthodes d'éducation populaire.

De telles manifestations paraissent bien être les seules qu'une université digne de ce nom puisse se permettre dans l'intérêt de la masse. Soigneusement préparées, intelligemment menées, elles auront la plus heureuse influence sur la formation intellectuelle du peuple, contrairement à certaines autres manifestations dites "populaires" dont l'université est trop souvent le théâtre et qui sont d'abord sinon uniquement inspirées par un inepte souci de publicité. Que les exercices physiques aient leur place dans l'éducation des jeunes hommes, nul ne saurait le nier, et ce n'est pas le XX<sup>e</sup> siècle qui a inventé la formule du *mens sana in corpore sano*. Le sport bien compris peut être utile, ne serait-ce qu'en imposant à ceux qui s'y livrent la pratique de l'austérité, la soumission à une discipline, le goût de l'effort et la fidélité à un idéal. Mais quand la pratique des sports provoque des abus et des scandales de la taille de ceux qui se produisent périodiquement dans les universités américaines, il y a lieu de se demander si le moment n'est pas venu de mettre un peu d'ordre dans la maison. Que l'université contribue à former le plus grand nombre possible de citoyens équilibrés, conscients et respectueux des valeurs morales et intellectuelles, qui auront le souci de la culture : c'est encore la meilleure façon, pour elle, d'être "populaire". Et parmi ceux qu'elle aura formés ainsi, la nation trouvera naturellement ses chefs et ses guides. Autrement ne soyons pas [71] étonnés que le journal, le cinéma et le magazine aient une telle emprise, une telle influence sur la masse. Mais cette emprise, cette influence sont à l'opposé de celles que l'université devrait avoir. On a prétendu que le journal était en quelque sorte l'université du peuple. C'est possible après tout. À en juger cependant par le ton et la présentation de la majorité des journaux, en Amérique du Nord particulièrement, il faut plaindre le peuple qui leur demande sa nourriture intellectuelle, quand il ne va pas la chercher tout autant sinon davantage au cinéma et à la radio, en attendant la télévision dont l'essor nous réserve de très désagréables surprises.

En face d'un progrès scientifique qui menace d'asservir l'homme à la technique, de le réduire à "la seule dimension de valeur technico-

sociale”<sup>16</sup>, dans un monde livré aux coups d'un matérialisme de plus en plus arrogant et agressif, et qui risque d'être demain le théâtre du plus effroyable conflit, comment l'université pourrait-elle être indifférente au sort de la civilisation chrétienne ? C'est une idée chrétienne qui présida à sa naissance, il y a sept siècles. De par sa nature même, elle a pour objet de contribuer à la formation totale de l'homme, de rendre celui-ci apte à atteindre sa fin par le respect et la pratique de certaines valeurs morales et intellectuelles. Qu'elle ait parfois dévié du droit chemin où elle s'était engagée à ses débuts, qu'elle se soit souvent montrée, à certaines époques, trop complaisante, [72] trop généreuse envers des systèmes ou des doctrines condamnables, qu'elle ait été, d'autre part, trop lente parfois à s'adapter à d'inévitables changements : c'est le sort de toutes les institutions humaines. L'université n'en demeure pas moins, de nos jours, l'une des plus solides espérances de ceux qui réclament la rénovation spirituelle du monde. Et cette rénovation spirituelle ne s'oppose pas, bien au contraire, à une rénovation matérielle qui, elle, devra être surtout le fait de la libre action des hommes, et qui doit tendre à humaniser ce que certains nomment la “civilisation” industrielle. Ne serait-ce pas en songeant à cette nécessité périodique de rénovation que pensait Baudelaire, le poète maudit, lorsqu'il a vu dans l'histoire de l'humanité l'effort entrepris par l'être intelligent pour diminuer les traces du péché originel ?

## Les universitaires.

Si la nature de l'université est ce que nous avons essayé de dire, dans un essai de synthèse facilité par des travaux d'érudition dûs à des spécialistes, si l'objet de l'université, aujourd'hui plus complexe en apparence qu'hier, est bien tel que nous avons cherché à le décrire, il reste à respecter l'une et à atteindre l'autre. C'est à quoi doivent s'employer, dans leur domaine respectif, par les moyens dont ils disposent, animés par un même esprit, ceux-là d'abord qui ont la direction de l'université. Ici c'est le chancelier, là c'est le ministre de l'instruction publique ou de l'éducation nationale, ailleurs c'est le président du sénat académique ou du conseil d'administration. Et

---

<sup>16</sup> Const. Virgil Gheorghiu, *La Vingt-Cinquième Heure*, Plon 1949.



partout il y a un recteur ou [73] un principal, un secrétaire, un trésorier, des doyens. Je n'entreprendrai pas de définir les fonctions de chacun, les responsabilités de chacun, fonctions et responsabilités qui sont ou d'ordre académique ou d'ordre administratif, quand elles ne tiennent pas des deux. La direction d'une université moderne est devenue une entreprise considérable. Chaque jour, ceux qui en ont la charge sont appelés à prendre des décisions, à résoudre des problèmes on ne peut plus variés et souvent fort éloignés des disciplines intellectuelles. Il se peut que les préoccupations financières l'emportent parfois sur les soucis ou les exigences académiques. Le mal n'est pas très grave, en général, lorsque cette préséance des unes sur les autres n'est qu'occasionnelle, ne concerne que l'exécution matérielle. Puis, quand le moment est venu d'adopter une solution définitive, il n'est pas toujours facile d'accorder les points de vue, d'assurer la sauvegarde des principes essentiels, de ménager l'intérêt particulier sans sacrifier l'intérêt commun. Admettons, pour ne pas entrer dans un labyrinthe de détails où nous serions vite perdus et qui n'ont du reste aucun rapport direct avec le sujet traité, que la direction de l'université est totalement consciente de la nature et de la fin de cette institution. Qu'obtiendra-t-elle sans le concours des professeurs, des étudiants et du public, que celui-ci intervienne directement ou par l'action de l'État ?

On connaît le mot prêté à François 1<sup>er</sup>, grâce à qui le projet de Guillaume Budé put être mis à exécution. À ceux qui s'inquiétaient de savoir où serait logé le Collège de France, quelle serait l'étendue du terrain, la surface carrée des [74] édifices, le nombre de classes et de laboratoires, le souverain eut cette réponse magnifique : "Mon collège, je le bâtirai d'abord en hommes." Et il se trouve qu'il y eût des hommes. À ses débuts, l'université n'en avait pas manqué non plus. En général, au cours des siècles, dans tous les pays qui ont vu naître une ou plusieurs universités, on s'est d'abord préoccupé d'avoir de bons professeurs, sinon toujours les meilleurs. Comme l'histoire de la pensée humaine, depuis sept siècles en tout cas, serait pauvre si l'on supprimait d'un coup la contribution des professeurs d'université à l'avancement des arts, des lettres et des sciences, à la vie politique, économique et sociale des peuples !

Les méthodes suivies dans le choix des professeurs ont varié avec les époques et les régions. Il semble bien aujourd'hui, même lorsque le concours n'est pas une règle absolue — et le concours ne met pas à

l'abri de toutes les erreurs — qu'une épreuve doive présider au choix du professeur : examen, publication d'une œuvre, recherche scientifique, voire une réputation consacrée ou la simple renommée. Quel que soit le moyen utilisé, le professeur devient partie intégrante de l'université, à la fois du corps et de l'âme de l'université. Quelle que soit la science à laquelle il s'est consacré, quelle que soit la nature ou la forme de son enseignement, il est d'abord un éducateur. Et le rôle de l'éducateur, ainsi que le proclame l'éminent cardinal Mercier, consiste avant tout à "éduquer la volonté, à former des caractères, à édifier la personnalité morale"<sup>17</sup>. Il [75] importe donc que le professeur ait d'abord reçu cette éducation et qu'il la mette en pratique, non seulement par la parole, mais par l'exemple, dans sa vie privée et dans sa vie publique. Un professeur peut être un grand savant, un éminent spécialiste et, pourtant, ignorer les vérités morales les plus élémentaires. "Sapience n'entre point en âme malivole, écrivait Gargantua à son fils Pantagruel, et science sans conscience n'est que ruine de l'âme." Aussi bien, ceux qu'on appelle plus particulièrement les universitaires y gagneront-ils, quelles que soient leurs intimes croyances religieuses, à méditer ces paroles que le Pape Pie XII adressait il y a deux ans à des universitaires français : "Vous avez grandement raison de mettre au premier plan de vos intentions votre progrès et votre perfectionnement spirituels. C'est votre valeur personnelle — humaine et chrétienne — qui doit être non seulement la base, mais le ressort de toute votre action efficace, aussi bien pour votre propre satisfaction que pour votre apostolat." Car si le rôle de certains professeurs ne se traduit guère en dehors des cadres de la salle de cours, du laboratoire, de la faculté ou de l'université elle-même, il en est d'autres qui sont appelés ou qui se croient appelés à se produire sur une scène plus vaste, nationale ou internationale, soit qu'un intense besoin d'action et l'ardeur de servir les commandent, soit que les circonstances imposent, en des heures critiques, le choix de leur personne.

L'histoire des peuples est remplie des interventions plus ou moins heureuses de professeurs d'université. Nous connaissons la part active prise par les professeurs dans la [76] formation de l'unité allemande et celle de l'unité italienne, au XIX<sup>e</sup> siècle, dans la naissance ou la renaissance de plusieurs États européens après la première grande

---

<sup>17</sup> *Le Christianisme dans la vie moderne.*

guerre. Et il y a, en ce moment, un petit pays d'Europe, dont l'importance stratégique est nécessaire à la défense de la civilisation occidentale, qui a été tiré de l'anarchie, qui a retrouvé l'équilibre et la paix, grâce à un modeste professeur d'université du nom de Salazar. En Angleterre même, où les universités avaient, jusqu'à ces dernières années, le droit d'élire leurs propres représentants à la Chambre des communes, les professeurs d'université ont joué un rôle actif et souvent fort heureux dans la vie parlementaire. Nous n'en pouvons pas dire autant du Canada ni des États-Unis, du Canada surtout où la vie publique n'a pas encore offert aux professeurs d'université l'occasion de se produire avec avantage, dans l'intérêt du pays, sauf, depuis quelques années, à divers échelons des services administratifs.

Il y aurait beaucoup à dire sur le rôle du professeur d'université dans la vie publique d'une nation ou de la société internationale. Mais cela m'entraînerait trop loin. Je pense, pour ma part, qu'un pays y gagnerait, que le fonctionnement du régime démocratique et parlementaire s'en trouverait mieux, si les professeurs d'université, j'entends un certain nombre, préparés à cette fin, s'occupaient d'action politique. Il importe en tout cas que les professeurs d'université ne perdent pas contact avec le réel, avec le concret, surtout ceux qui étudient les grands problèmes politiques, économiques ou sociaux. Autrement, comme il leur devient facile d'enseigner des théories impraticables ou dangereuses ! [77] N'a-t-on pas cité récemment, à ce propos, le cas de l'apatride Einstein qui vient de publier, sous le titre de Conceptions scientifiques, morales et sociales, des vues échevelées sur l'esprit international, l'internationalisme opposé au nationalisme, la soi-disant nécessité d'un gouvernement mondial recherché par "les monopoles capitalistes à l'étroit dans leurs propres frontières nationales", et sur l'inéluctable disparition des nations <sup>18</sup> ? Mais qu'ils sortent ou non de l'université, pour un temps, les professeurs doivent lutter contre cette tendance trop répandue qui les pousse à regarder leur faculté ou leur école comme la seule qui compte. Une telle attitude est la contradiction même de ce que doit être l'esprit universitaire.

Et le professeur, bien entendu, professeur de carrière ou d'occasion, a pour premier devoir de connaître ce qui est l'objet de son enseignement. Mais ce devoir rempli — et, paraît-il, il ne le serait pas

---

<sup>18</sup> Traduction française parue chez Flammarion, Paris 1952.

toujours, sinon au début, du moins avec les années — que de soins le professeur ne doit-il pas prendre pour rendre son enseignement vivant et utile, pour ne pas oublier que les élèves sont des hommes appelés à vivre en société, à jouer leur rôle dans la société, leur rôle d'homme et de chrétien ! Combien y a-t-il, dans nos universités, de ces citoyens “émasculés” dont parle M. Lower, incapables d'enseigner à leurs élèves les plus élémentaires notions de civisme <sup>19</sup> ?

[78]

On s'étonne que la société soit à ce point malade, que notre monde moderne soit en péril de mort, que notre civilisation occidentale soit au bord de l'abîme, que la hiérarchie des valeurs soit bouleversée ? Quelle n'est pas la part de responsabilité des professeurs d'université ? *Nemo dat quod non habet*. Il y a quarante ans à peine, un garçon de 14 ans se suicidait en pleine classe, au Lycée de Clermont-Ferrand, en présence de ses camarades qui étaient au courant, car il y avait eu une espèce de pari. Ce fut un “beau” scandale qui rebondit jusqu'à la Chambre des députés, où Maurice Barrés provoqua le débat : “Aujourd'hui... une partie de nos jeunes professeurs ne trouvent pas de fondement aux idées sur lesquelles la société française a vécu et continue de vivre : idées de devoir, de droit, de responsabilité.” Et l'écrivain français rapportait cette déclaration très fréquente alors dans la bouche de professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur : “En leur qualité d'hommes de science, il leur était interdit de parler aux enfants de devoir, de conscience, de responsabilité, de liberté humaine” <sup>20</sup>.

Un mot ici sur ce qu'on appelle “*The Great man theory*” : pratique qui consiste à retenir les services d'un savant, d'un grand homme ou reconnu tel, comme professeur dans une université. La seule présence de ce grand homme suffira [79] à assurer la renommée de l'université concernée ou de telle faculté, quelle que soit la nature de l'enseignement offert. Du reste, c'est une profonde vérité que les hommes ont plus d'importance que les matières qu'ils enseignent.

Le choix du professeur doit être fait avec d'autant plus de soin, sa formation morale, intellectuelle et professionnelle doit être d'autant

---

<sup>19</sup> À Toronto, le 16 avril 1952, M. R.-C. Lower s'en est pris aux professeurs d'école normale “tellement occupés à apprendre comment enseigner qu'ils n'ont à peu près pas le temps de connaître ce dont ils parlent.”

<sup>20</sup> Discours au Parlement français, 21 juin 1909.

plus solide, que la jeunesse étudiante n'échappe pas au bouleversement dont nous sommes les témoins. Il paraît que, d'une génération à l'autre, les personnes âgées trouvent toujours que la jeunesse n'est pas comme dans le temps où elles-mêmes étaient jeunes. Dans quelle mesure ces personnes ont-elles tort ou raison ? En admettant que des changements se produisent d'une génération à une autre, d'un siècle à un autre, il y a tout de même des valeurs qui restent, des critères qui demeurent, des normes dont le bien-fondé n'est pas une question d'époque. Qu'on vive dans un monde qui s'éclaire à la lampe à pétrole ou à l'électricité, au siècle du char à bœufs ou de l'avion à réaction, du ballon captif ou de l'atome, l'autorité n'est pas un vain mot, ni la nécessité de l'effort, ni la destinée de l'homme. Or il est bien évident que la jeunesse n'est plus la même, qu'elle ne croit plus à certaines valeurs autrefois respectées, qu'elle est devenue méfiante, récalcitrante, irréfléchie. Même si nous devons admettre qu'elle n'est pas seule responsable de ce changement, c'est l'opinion générale, unanime que la jeunesse se moque de l'autorité prise en soi, qu'elle a perdu le sens de l'effort, qu'elle recherche avant tout le plaisir, [80] L'université, par son comportement général, mais surtout par l'action directe de ses professeurs, a le devoir de réagir contre cette attitude de la jeunesse, et elle le peut. Encore devra-t-elle ne pas céder à ce penchant qui en pousse un très grand nombre à admettre sans réfléchir tous ceux qui se présentent à elles. On répète que la formation universitaire doit être aussi répandue que possible, dans l'intérêt de la nation. Sans doute veut-on dire que l'accès à cette formation sera facilité pour tous ceux à qui elle profitera. Mais cela doit rester une formation universitaire. Tous les étudiants ne sont pas préparés à absorber l'enseignement universitaire, à comprendre les avantages qu'offre l'université et à en tirer profit. Que penser de ceux qui prétendent : "Si l'étudiant n'est pas préparé à fréquenter l'université d'aujourd'hui, que l'université s'adapte à l'étudiant." ? Si cela doit être mis en pratique, une solution s'impose : abaisser le niveau des études. Or il n'est pas vrai que n'importe qui ait droit à la même somme et à la même sorte d'instruction. Autrement, jusqu'où ira-t-on ? Et que fait-on de la fin de l'université ? Là où les portes se sont ouvertes sans précaution, sans discernement, quand c'est l'université qui s'est abaissée au niveau de l'étudiant, au lieu d'élever l'étudiant à son niveau, il se produit, sans parler des conséquences lointaines, des désordres comme ceux dont la presse nous apporte de temps en temps la description, et qui, au printemps de 1952, ont eu pour théâtre, en

moins de deux semaines, les Universités d'Indiana, de Columbia, de Miami, Yale et Harvard. Sans doute, jusqu'à un certain point, il faut bien que jeunesse se passe... et la jeunesse étudiante n'a pas toujours [81] été d'une sagesse exemplaire, comme en témoignent l'histoire du moyen âge et les agissements de cette jeunesse dans certaines grandes villes universitaires, aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, à Paris, Berlin, Prague, Varsovie ou au Caire. A tort ou à raison, la jeunesse s'enthousiasme pour un idéal social, politique, tandis que, dans trop d'universités américaines, on fait la chasse aux dessous féminins... Rien d'étonnant que l'impression rapportée d'un séjour prolongé dans telle université d'Amérique — et ce n'est pas la première impression du genre — soit ainsi résumée par un jeune universitaire français : “Ce qui compte, ce n'est pas l'acquisition du savoir, mais celle du paraître savoir”<sup>21</sup>. Comment, dans de telles conditions, avec une telle inconscience de ses responsabilités, le milieu universitaire peut-il aider l'étudiant à former son goût et son caractère ?

## La nation et l'État.

Pour remplir ses obligations, pour atteindre sa fin, l'université a besoin de revenus. C'est l'évidence même. Il en était ainsi il y a sept siècles et il en a été ainsi tout au long de l'histoire des universités. Mais le problème n'a jamais été aussi pressant ni aussi aigu que de nos jours, pour toutes sortes de raisons. Il n'est pas sûr, cependant, que les besoins d'argent seraient aussi forts, aussi prononcés si la notion d'université était restée ce qu'elle doit être, si l'université ne [82] s'était pas développée trop souvent en surface, pour ainsi dire, plutôt qu'en profondeur, si elle n'avait pas tendance à assumer des tâches, à poursuivre des desseins qui ne la concernent pas. Même alors, il faut de l'argent. Où le prendre ? Chez les étudiants ; dans le porte-monnaie des citoyens plus ou moins fortunés ; dans les coffres de l'État.

Quelle que soit la source d'où proviennent les revenus, un lien s'établit entre la personne qui paie et celle qui reçoit : un lien qui comporte une obligation pour cette dernière. Ainsi, entre l'étudiant et l'université : l'université est tenue de fournir à l'étudiant ce que celui-

<sup>21</sup> André Potier, *Un Français à l'Ecole américaine*, Amiot et Dumont, Paris 1951.

ci vient y chercher. Mais le lien est plus étroit quand il s'agit d'un don véritable, et il peut entraîner des servitudes dont l'université est la seule à souffrir si elle n'y prend pas garde. Il peut arriver que, du point de vue financier seulement, l'université soit, après avoir reçu un don, dans une situation plus précaire qu'auparavant en raison des nouvelles exigences ou nouvelles obligations que le don entraîne. Du point de vue intellectuel ou scientifique, d'après l'expérience de certaines universités américaines, la situation de l'université est même souvent beaucoup plus mauvaise. Comme M. Robert Hutchins l'a fait justement remarquer, "The love of money is a cause of confusion in the nature of a university".

Personne n'exige que l'université ignore l'opinion publique. Mais l'université ne doit pas être l'esclave de cette opinion publique variable, versatile, volage et inconstante par essence. Bien au contraire, fidèle à son objet et à sa mission, l'université, quels que soient ses besoins d'argent, [83] a pour devoir d'orienter, d'influencer l'opinion publique, par les moyens dont elle dispose, par son enseignement d'abord, ensuite par le comportement de ses professeurs et de ses étudiants, et peut-être plus encore dans un régime démocratique que dans tout autre. Car la notion embrouillée de démocratie est, dans certains cas, une cause de désordre plus grave que l'amour de l'argent au sein même de l'université.

Il n'en reste pas moins que l'État, surtout à notre époque, a des devoirs envers les universités ? L'État tient les cordons de la bourse. Mais quand l'État accorde des subsides, ce n'est pas une faveur qu'il octroie, c'est une obligation qu'il remplit. À quel prix ? Que d'exemples, dans un passé lointain, mais aussi dans un passé très proche de nous, d'universités devenues de simples rouages de l'administration ! Les dictatures de droite ou de gauche ont toujours eu pour ambition de s'emparer des universités, même s'il leur a fallu parfois beaucoup de temps pour y parvenir. Dans nombre de pays, ce sont les universités qui demeurent les derniers refuges de l'indépendance, de la liberté, quand elles ne réussissent pas à se transformer en forteresses de résistance à l'oppression ; et l'oppression peut revêtir bien des formes. Il faut savoir dire non, surtout quand il est temps de dire non. Il ne faut pas s'exposer à recevoir le bâillon ou les menottes en échange d'un plat, si abondant soit-il, de lentilles dorées, mais garder son indépendance, même au prix de lourds sacrifices.

Une condition de vie essentielle pour l'université, plus [84] importante que l'argent qui peut toutefois contribuer à l'établir, c'est la liberté académique et pour l'université en face des pouvoirs publics, et pour les professeurs au sein même de l'université. Mais cette liberté si précieuse ne doit pas ouvrir la porte au désordre qui mène droit à l'anarchie. Le principe de liberté est un moyen ; il n'est pas une fin.

Il n'est pas vrai d'affirmer que toutes les choses ont une égale valeur, que tout est également vrai et ait également droit de cité. Par exemple, le coca-cola et le champagne n'ont pas la même vertu. Et que dire des principes d'après lesquels l'homme doit conduire sa vie ? De fermes convictions n'excluent pas un sain libéralisme intellectuel, et la liberté n'est pas la licence. C'est ainsi qu'un véritable chrétien se sent libre du fait qu'il a accepté la vérité chrétienne. De même la liberté spirituelle d'un catholique n'est en rien compromise par son attachement à l'Église. Comme l'a proclamé, en avril 1952, le Jésuite Daniélou, à la Semaine des intellectuels catholiques, tenue à Paris, "le chrétien fier de sa foi est un homme libéré".



La civilisation est une réalité ; la culture en est une autre. Or la civilisation véritable, au sens complet du mot, ne peut exister sans culture. La culture à son tour ne peut pas vivre, encore moins s'épanouir sans une double liberté qui fait l'âme "libre d'angoisse et de soucis", suivant l'expression de Juvénal. Car cette double liberté, ainsi que le Très Révérend Père Lévesque en a donné l'éclatante démonstration, doit être à la fois spirituelle et matérielle. Je ne [85] saurais dire mieux que lui et je renvoie à son texte ceux que la question intéresse <sup>22</sup>.

[86]

---

<sup>22</sup> "Culture et Liberté", causerie prononcée à Radio-Canada le 5 mai 1952.

[87]

L'UNIVERSITÉ

## Chapitre IV

---

# L'UNIVERSITÉ CANADIENNE

L'enseignement supérieur au Canada — L'université canadienne et la double culture — L'université canadienne et l'unité nationale —

## L'enseignement supérieur au Canada.

[Retour à la table des matières](#)

Puisqu'il y a présentement une crise intellectuelle et morale qui n'est pas localisée dans un seul pays, ni même dans un seul continent, mais dont le rayonnement est universel, il serait vain de prétendre que le Canada y échappe plus ou moins. De même, si cette crise n'est pas enrayée, si la catastrophe qui en sera la conséquence fatale doit se produire, il est encore plus vain de penser que notre pays s'en tirera indemne. Notre sort est lié à celui du monde occidental, notre civilisation sombrera ou sera sauvée avec la civilisation occidentale et chrétienne dont elle a été nourrie, indépendamment de la place que nous occupons, de bon ou de mauvais gré, dans l'alliance des nations de l'Atlantique-Nord. Je me garderai bien de juger celle-ci du point de vue de la politique ou de l'économique. Nous appartenons à une Communauté atlantique formée dans un but de défense contre une attaque possible, et cette défense est assurée par tout un ensemble de dispositifs qui ont essentiellement un caractère militaire. C'est un fait. Mais il se trouve que [88] la Communauté atlantique ne groupe pas un certain nombre de nations consentantes à unir leurs forces physiques

pour la seule protection de leurs biens matériels. Sans aller jusqu'à prétendre, avec M. Pierre Daviault <sup>23</sup>, que l'heure est venue de substituer l'expression de pensée atlantique, de culture atlantique, de civilisation atlantique à celle de pensée, de culture, de civilisation européenne ou américaine, — comme il y eut un temps où l'on parlait de civilisation méditerranéenne — nous devons reconnaître que la Communauté atlantique possède un riche capital de valeurs morales et spirituelles. Or ce sont précisément ces valeurs morales et spirituelles qui sont menacées, au Canada comme aux États-Unis, en Angleterre et en France, même si la menace semble chez nous moins directe, moins aiguë qu'ailleurs. Ce qui, du reste, n'est pas très sûr, si l'un des éléments de cette menace est comme nous le pensons, le matérialisme encouragé, nourri par le culte de la technique et la soif de l'argent.

Il n'est donc pas exagéré de dire que le Canada n'est point à l'abri des semeurs de vent, annonciateurs de la tempête. Verrons-nous cette tempête ou est-ce nos fils qui en seront les témoins ? Dans ce dernier cas, qui d'entre nous se risquerait à reprendre pour son compte, en les appliquant à la situation présente, les propos prophétiques et cyniques adressés par Jean-Jacques Rousseau au marquis de Chauvelin, le 2 avril 1764 : “Tout ce que je vois jette les semences d'une révolution qui arrivera inmanquablement et [89] dont je n'aurai pas le plaisir d'être témoin... Les jeunes gens sont bien heureux : ils verront de belles choses”.

En attendant, puisque le Canada est lui aussi placé en face du problème, puisqu'un peu partout le besoin se fait sentir d'enrôler en quelque sorte les universités dans la campagne entreprise pour repenser l'homme chrétien dans un monde chrétien, pour rétablir la hiérarchie des connaissances et des biens, pour restaurer les réelles valeurs morales et intellectuelles, ramenons notre objectif sur les universités de notre pays. Dans la mesure où ces universités seront vraiment des institutions d'enseignement supérieur, comme il y en a eu autrefois, comme il y en a encore, dans la mesure où elles seront des écoles de haut savoir au sens complet du mot, elles contribueront à ralentir sinon à briser l'assaut des forces destructrices. Et dans la mesure aussi où elles sauront s'adapter, où elles seront présentes au monde moderne, sans pour cela lui sacrifier leur essence même, sans se prêter à des

---

<sup>23</sup> *Nouvelle Revue Canadienne*, avril-mai 1952.

compromissions avec des forces qui s'attaquent aux traditions chrétiennes, elles joueront le rôle que nous attendons d'elles. Ainsi, le Canada pourra donner l'exemple d'une nation unie et prospère, plus soucieux, du moins tout autant soucieux de la conservation et de l'enrichissement de son patrimoine intellectuel ou moral que de sa production industrielle et de ses ressources naturelles.

À l'époque où, nous l'avons vu, les universités d'Europe ne tenaient plus la première place dans les manifestations du savoir humain, place temporairement prise par les Académies, le Canada n'offrait pas un terrain propice à l'action [90] de l'enseignement supérieur. Les fondateurs de la Nouvelle-France allèrent du reste au plus pressé et l'instruction fut l'objet d'autant de soin que les circonstances le permettaient alors. Au surplus, la petite école primaire ne fut pas longtemps seule sur les rives du Saint-Laurent. Dès 1635 — un an au moins avant Harvard — le Collège de Québec était fondé par les Jésuites ; et, vingt ans plus tard, le cours classique complet y était organisé, avec les mêmes programmes et d'après les mêmes méthodes que dans les institutions similaires de la France métropolitaine. En 1663, Mgr de Laval fondait le Séminaire de Québec. Jusque là, toutefois il n'était pas question d'enseignement supérieur ou universitaire. De fait, ce dernier ne devait être offert, sous le régime français, que d'une façon très sommaire. L'enseignement supérieur ne fut qu'ébauché. Mais il convient de rappeler l'École d'hydrographie et de mathématiques, rattachée tantôt au Séminaire tantôt au Collège des Jésuites, les cours de théologie donnés au Collège des Jésuites et au Séminaire, les cours de droit du procureur Le Verrier. La formation professionnelle ? C'est en France qu'il fallait aller la chercher. Il y eut même, grâce à la générosité royale, des bourses d'études, et ce fut, entre plusieurs, le cas du fils de Michel Sarrazin qui reçut une bourse pour étudier la médecine à Paris.

Quand de nouveaux maîtres s'installèrent à Québec, il s'en trouva quelques-uns préoccupés de l'instruction, non seulement primaire et secondaire qui existait déjà et qui eut beaucoup de mal à se relever après la conquête, mais aussi [91] de l'enseignement supérieur. Et pas toujours avec l'intention d'angliciser ou de protestantiser les Canadiens.

Dès 1770, un Mémoire était remis au gouverneur Carleton. Les signataires de ce Mémoire, déclarant parler au nom des citoyens de

Québec, Montréal et Trois-Rivières, réclamaient une maison d'enseignement supérieur, sorte de collège-université, pour l'étude des langues, de la philosophie, du génie, des mathématiques, de la navigation, du droit civil..., en somme de tous les arts et de toutes les sciences humaines "qui rendent l'homme utile à la société et font l'honneur d'une nation". À cette fin, les signataires recommandaient le rétablissement du Collège de Québec, l'affectation des biens des Jésuites à la nouvelle institution et l'autorisation de faire venir six professeurs de Rome. Le Mémoire resta lettre morte.

Les années 1787 à 1790 furent dominées par de longs débats autour d'un projet d'université que caressait lord Dorchester. Instituée par le gouverneur, en 1787, une Commission d'éducation présenta, deux ans plus tard, un premier Rapport dont la principale recommandation ou conclusion visait à fonder une université, à Québec, pour travailler à la formation des maîtres et préparer les candidats aux professions libérales. Tout aussitôt, Mgr Hubert, évêque de Québec, attaqua le Rapport. Fermement opposé au projet d'université d'État, le prélat déclarait que le moment n'était pas venu de fonder une institution de ce genre parce qu'il n'y aurait pas suffisamment d'étudiants pour occuper les professeurs, que la population était trop peu nombreuse, [92] trop dispersée et trop absorbée par les soucis d'ordre matériel pour s'intéresser aux études supérieures. De plus, les collèges secondaires n'étaient pas en nombre suffisant pour alimenter l'enseignement supérieur et l'on se heurterait aux plus grandes difficultés pour recruter les professeurs. Et puis, demandait l'évêque, quelles sciences enseignerait-on ? qui aurait la direction de l'université ? qui nommerait le directeur ?

Mgr Bailly, coadjuteur de Mgr Hubert, ne pensait pas de même et il entreprit de démolir l'argumentation de son évêque. Citoyens et clergé prirent fait et cause pour Mgr Hubert, que Rome félicita d'avoir combattu le projet. D'autre part, l'évêque anglican Inglis était naturellement en faveur de ce projet. Il insistait même pour que la formation religieuse ne fut pas exclue du programme des études. Finalement, comme lord Dorchester tenait à son idée, la Commission présenta un second Rapport, où il était dit qu'il serait avantageux d'établir une institution collégiale pour cultiver les arts libéraux et les sciences enseignés dans les universités européennes, à l'exception de la théologie.

En cette même année 1790, un groupe de citoyens de Montréal adressèrent une requête à Dorchester pour la formation d'une université non-confessionnelle où serait donnée une éducation libérale. Un riche marchand de la ville, Simon Sanguinet, légua même 11.000 livres à cette fin. De leur côté, les Sulpiciens se déclarèrent disposés à entreprendre la fondation d'un collège supérieur. Mais les choses en restèrent là pour l'instant. Et ce sont les Canadiens anglais [93] qui fondèrent les premiers collèges universitaires : *King's College*, à Toronto en 1817, devenu l'Université de Toronto en 1851, Dalhousie en 1818, McGill, établi en 1813, qui reçut sa charte royale huit ans plus tard, mais dont les portes ne s'ouvrirent qu'en 1829.

Quant aux Canadiens français, ils purent étudier la théologie enseignée à Québec et à Montréal ; puis ils disposèrent d'une Ecole de médecine, instituée à Montréal en 1843 et peu après à Québec, et d'une Ecole de droit, établie à Montréal en 1852. Entre temps, l'épiscopat entreprenait des démarches qui aboutirent au choix du Séminaire de Québec comme siège d'une université catholique. Ainsi naquit l'Université Laval, qui reçut sa charte royale en 1852, et à qui un bref papal, publié l'année suivante, reconnut le droit d'avoir quatre facultés : théologie, médecine, droit et arts. L'Université Laval fut érigée canoniquement en 1873.

À l'heure où était fondée la première université française et catholique du Canada, l'Église, qui avait, au moyen âge, donné naissance aux premières universités, reprenait un rôle actif dans l'enseignement supérieur. Jusqu'à la Réforme, on ne parlait pas d'universités catholiques. Après la Réforme le nom d'université catholique servit à désigner les institutions des pays restés fidèles à Rome. Puis, au XIX<sup>e</sup> siècle, la plupart des universités d'Europe devinrent des universités d'État, dont un bon nombre demeurèrent catholiques de fait, soit que l'enseignement restât conforme au dogme catholique, quand celui-ci était en cause, soit qu'il se contentât de respecter ce dogme. Mais, vers le milieu du [94] XIX<sup>e</sup> siècle, le besoin se fit sentir, en face des progrès du laïcisme et de l'indifférence religieuse, d'universités où les catholiques recevraient des leçons harmonisées avec leurs croyances, dans tous les domaines du savoir humain, sacré aussi bien que profane. Ce fut l'origine des universités catholiques reconnues comme telles par le Saint-Siège. Laval devait

être l'une des premières du genre, fondée dix-sept ans après Louvain (Belgique) et dix ans après Notre-Dame (Indiana, E.U.).

Les fondateurs de Laval auraient pu définir l'université, comme le Frère Marie-Victorin devait le faire en 1932 : “Un temple qui a une âme ; chassez cette âme et le temple devient une boutique, et l'autel devient un étal”. De fait, les trois universités françaises et catholiques de notre pays — Laval, Montréal <sup>24</sup> et Ottawa — ont voulu être et, dans une très large mesure, ont été des temples véritables d'où l'âme n'a jamais été absente. Dans une très large mesure également, elles ont pris pour modèles les universités européennes, en ce qui a trait à l'organisation des facultés et à l'établissement des programmes. Elles se distinguent foncièrement en tout cas des universités des États-Unis auxquelles ressemblent les universités anglo-canadiennes, quand celles-ci ne se sont pas inspirées d'Oxford ou de Cambridge.

Il convient de rappeler à ce propos qu'officiellement le Canada compte vingt-neuf universités, dont huit collèges [95] supérieurs. En réalité, je ne pense pas qu'il y ait, dans le sens propre du terme, plus de quatorze universités canadiennes.

Ces universités canadiennes, en tout cas, sont aujourd'hui plus ou moins en proie au malaise dont souffre l'université en général, plus ou moins atteintes par la même crise intellectuelle et morale, ont plus ou moins à faire face aux mêmes problèmes d'ordre financier. Dans la mesure où elles peuvent contribuer à un redressement qui s'impose, nous pouvons nous demander à leur sujet quelle place y occupent la religion, le souci de la culture et la formation professionnelle.

Il n'est pas nécessaire de revenir sur le principe déjà énoncé. Au Canada comme ailleurs, même si c'est un peu moins qu'ailleurs, il apparaît que la nécessité de la religion dans l'éducation recueille de plus en plus d'adeptes. Et l'idée qu'on s'en fait, à l'échelon de l'enseignement supérieur, ne se contente pas de la présence d'une faculté de théologie dans le cadre universitaire. “No matter how we may formulate the belief, that belief in the essentials of religion is the warp and woof of our lives”, proclamait, en 1944, M. Wallace, alors principal de *Queen's University*. Et il ajoutait : “Time has come when a plan

---

<sup>24</sup> Succursale de Laval en 1876 ; université indépendante en 1919.

could be formulated which would do much to create a religious background for all our educational processes.”

Dieu merci, notre Canada ignore les luttes religieuses telles que l'Europe les a connues, voire certains pays d'Amérique. Aucun Canadien ne se voit refuser le droit à l'instruction [96] religieuse. Mais le droit à l'instruction religieuse est une chose ; et l'exercice de ce droit est une autre chose. C'est déjà beaucoup de reconnaître le premier, mais si on n'en facilite pas l'exercice, à quoi sert le droit lui-même dans la pratique ? Suivant le mot de lord Pakenham, en marge du débat sur l'Education Act britannique de 1944, “Religion is not a sort of gadget... for which people ought to pay extra.”

Sans doute, l'instruction religieuse est ici considérée dans ses rapports avec l'école primaire, et le problème ne se présente pas de la même façon dans l'université. Mais si l'université reconnaît l'importance de la religion, dans la formation de l'homme, comment pourrait-elle se désintéresser complètement de la formation de ceux qui viennent à elle après être passés par l'école primaire et l'école secondaire ?

Il ne faudrait pas croire, d'autre part, que la question soit réglée dans les universités catholiques. Certes, on nous répète sur tous les tons que les universités catholiques canadiennes-françaises doivent diriger notre pensée publique, sous peine d'être submergées. Nous savons, car on nous l'enseigne, que “nos données les plus claires, les plus certaines, les plus bienfaisantes au point de vue individuel et social sont empruntées au christianisme”<sup>25</sup>. Mais il n'est pas certain que notre esprit universitaire soit suffisamment imprégné de christianisme, ni que, au titre de catholiques, nous soyons bien convaincus de l'accord traditionnel, durable, [97] fécond de la foi et de l'empirisme scientifique, de l'Église et de la civilisation. C'est aux universitaires catholiques canadiens-français que le cardinal Villeneuve adressait, en 1934, ces graves paroles : “Il faut donc refaire par nous-mêmes..., de manière que l'évidence s'en diffuse dans notre atmosphère sociale pour la régénérer, l'examen de nos adhésions religieuses et rationnelles. Il nous faut le haut savoir, plus que l'érudition, plus que la culture de la mémoire, et en largeur... Il nous faut des constructions universitaires

---

<sup>25</sup> “Participation des laïques à l'apostolat intellectuel de l'Église”, par Antonio Perrault, Académie Canadienne S. Thomas-d'Aquin, nov. 1930.



dont les sommets, appuyés sur les flancs de roc solide, soient aussi définitivement inébranlables qu'encerclés de vastes horizons." Et l'éminent prélat n'hésitait point à affirmer : "Pardonnez-moi cette brutale franchise, nous n'avons pas encore ces universités... Nous n'avons pas encore, en cette province, des universités catholiques comme il nous les faudrait." Est-ce que tous les universitaires canadiens, dignes de ce nom, quelle que soit leur langue, quelle que soit leur croyance religieuse ne sont pas prêts à accepter cette voix comme celle de la sagesse même ? Et ne rejoignons-nous pas ainsi les véritables éléments de la culture ?

On ne saurait trop répéter que le progrès matériel a connu et connaît encore, au Canada, une marche beaucoup plus rapide que l'avancement des lettres, des arts et des sciences, que le souci de la culture n'est pas le premier, ni même le deuxième souci des Canadiens. Notre peuple, tant du côté anglais que français, n'a pas dépensé et ne dépense pas encore la même somme d'énergie et de constance au service des valeurs intellectuelles qu'à la poursuite des biens matériels. N'avons-nous pas raison d'attendre de nos universités [98] qu'elles s'emploient, avec plus de fermeté, plus de vigueur à la promotion de la culture parmi les Canadiens ? De même qu'il importe, à tous les degrés de l'enseignement, de mettre plus d'accent sur la morale religieuse et sur la formation du caractère, de même importe-t-il, dans l'ordre intellectuel, d'opposer la culture à la marée montante de l'utilitarisme, au lieu de vouloir sacrifier la culture à l'utilitarisme.

Peut-être, après tout, les universités du Canada français sont-elles mieux armées que les autres pour entreprendre cette lutte, cette résistance. Car, même si nous sommes les premiers à reconnaître nos déficiences, et parce que nous entendons y remédier, nous ne cessons pas d'avoir foi dans les principes qui sont à la base de notre éducation. Ceux qui nous connaissent suffisamment n'hésitent pas à admettre, avec l'ancien principal Wallace, que, "the special circumstances of the Province of Quebec have ensured for Canada a measure of variety in educational method and procedure..." Avec tous ses défauts, notre système d'enseignement secondaire, surtout dans cette partie qui est rattachée, reliée à l'enseignement supérieur, après avoir été, chez nos compatriotes de langue anglaise et aux États-Unis, un objet de curiosité plutôt sceptique, n'est-il pas aujourd'hui regardé, en certains milieux, comme une expérience digne de servir de modèle ? N'est-ce pas le

président Hutchins qui se déclarait, il y a dix ans, en faveur d'accorder le titre de bachelier ès-arts à la fin de la période d'éducation générale, comme en France [99] et au Canada français ? Et, si je ne me trompe, la pratique a été adoptée par l'Université de Chicago <sup>26</sup>.

Au Canada comme ailleurs, le champ de la connaissance s'est étendu à l'infini. L'information n'a pour ainsi dire plus de limites ; elle est immense. Mais à quoi peut-elle servir sans la compréhension ? Et, s'il nous faut repenser l'homme dans le cadre du monde moderne, ce n'est pas en insistant d'abord sur la formation professionnelle ou technique que nous y parviendrons, mais, sans négliger l'une ni l'autre, en visant à cultiver l'homme, à lui inculquer tout au moins le souci de la culture. Car, pas plus au Canada qu'ailleurs, il ne doit y avoir place pour ce que M. Robert Hutchins appelle "the service-station conception of a university". Montaigne avait raison : "Le gain de notre étude, c'est d'être devenu meilleur et plus sage". S'il n'en est pas ainsi, c'est que l'université a commis la faute de préparer, suivant l'expression de l'auteur des *Essais*, des hommes "tout contraints ou amoncelés en eux, ayant la vue raccourcie à la longueur de leur nez."

Est-il besoin d'autres témoignages ? En voici un dernier [100] qui démontre bien que nous n'échappons pas, surtout, je pense, dans les universités anglo-canadiennes, à l'influence de certaines idées en vogue. Il est d'un journaliste bien connu au Canada, M. Grattan O'Leary, de l'Ottawa Journal, qui s'est exprimé ainsi en recevant (mai 1952) un doctorat en droit de l'Université Saint-François-Xavier, d'Antigonish : "There is, in Canada, a growing tendency to confuse education with vocational and technical training, and an especially dangerous tendency to subordinate the humanities to science." Et il a ajouté, sans doute en guise de conclusion, comme mise en garde : "God help the country where everybody is trained, and nobody educated."

---

<sup>26</sup> Le plus récent et très éloquent hommage rendu à l'enseignement secondaire de la province de Québec, est celui de Sidney Smith, principal de l'Université de Toronto. "In the face of vocationalizing pressures, (Quebec) has never surrendered her classical, liberal education, which gives richness and perspective to the present days, through a knowledge and appreciation of the past... Quebec, I prophesy, will match the rest of us in technology, before we reach her level in the humanities." (*Saturday Night*, October 17<sup>th</sup>, 1922).

Toutefois, considéré sous cet angle, le problème ne relève pas des seules universités. D'autres institutions, à un degré plus ou moins inférieur, préparent les futurs étudiants. Or on se plaint de plus en plus, dans les milieux anglo-canadiens, du manque de préparation des candidats à l'enseignement supérieur. Le grand nombre ignorent leur langue maternelle, ce qui les empêche de poser aux parfaits bilingues, car, bien entendu, ils ne connaissent aucune langue étrangère. En outre, le grand nombre de ces étudiants ne savent pas penser par eux-mêmes, n'ont à peu près aucune notion des valeurs réelles. Ces constatations, M. Norman Mackenzie, président de l'Université de la Colombie Britannique, les a publiées dans le *Saturday Night* <sup>27</sup>. M. Mackenzie prend toutefois soin de ne pas jeter le blâme sur les seules [101] écoles primaires ou secondaires et les maîtres qui y enseignent. La société moderne et la tournure de notre civilisation ont leur large part de responsabilité ; mais aussi les universités et leurs professeurs.

M. Mackenzie est de ceux, de plus en plus nombreux, qui réclament des collèges et des universités une action énergique, une prompt réaction en vue de relever le niveau de la formation intellectuelle. Il insiste particulièrement sur l'urgence de faire plus grande la place aux matières qu'il appelle fondamentales : langues, mathématiques, science, philosophie, et d'accorder plus de soin à certains aspects de la formation morale : discipline, application et ardeur au travail.

Le président Sidney Smith, de Toronto, n'a pas tenu un autre langage, en janvier 1952, lorsqu'il a commenté les pitoyables résultats des examens de terme des étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Pour certaines matières, comme l'anglais ou le génie civil, ce fut une véritable débâcle, et les examens d'admission à l'Université McGill, en septembre 1951, avaient donné lieu à d'aussi effarantes constatations qu'à Toronto.

La situation n'est peut-être pas aussi pénible — et encore ! — dans les universités canadiennes-françaises dont les portes, disent certains, ne seraient pas assez largement ouvertes, surtout celles des facultés professionnelles qui exigent le baccalauréat. On entend même dire qu'il faudrait sacrifier la culture à l'utilitarisme, de manière qu'un plus grand nombre de jeunes gens puissent bénéficier d'une instruction plus poussée. On réclame l'université à la portée de toutes les bourses, ce qui veut plutôt dire à la portée de [102] toutes les intelligences sans

---

<sup>27</sup> 17 mai 1952.

distinction. Admettons que le programme de notre cours classique peut être modifié, dans sa structure, mais non dans sa base. N'oublions pas toutefois que la question n'est point de diriger le plus grand nombre possible d'élèves vers les universités, de faire plus de place à une spécialisation hâtive au détriment de la culture, mais d'offrir aux universités ceux-là seulement qui ont les aptitudes requises pour profiter d'un enseignement supérieur.

C'est par la culture, en tout cas, plus précisément par la culture générale que le Canada français non seulement survivra, mais progressera, rayonnera, contribuera à faire de notre pays une grande nation. Et nous avons raison de compter pour cela sur nos universités, d'abord. On a longtemps reproché à ces universités — et le reproche continue d'être proféré à l'adresse des collèges secondaires — de donner une formation trop théorique, de négliger les sciences, de se désintéresser de la recherche. Déjà, en 1907, M. André Siegfried mettait les Canadiens français en garde contre le danger d'une formation trop littéraire : "Abandonner l'hégémonie de la culture scientifique et industrielle aux universités canadiennes-anglaises serait, écrivait-il, pour les Français d'Amérique, une véritable abdication"<sup>28</sup>. Le reproche ne vaut plus autant, du moins pour les universités, et le cas des collèges classiques n'est point réglé lorsqu'on a plus ou moins bien marqué la place que les sciences y devraient avoir. D'admirables efforts ont été produits, d'opportuns change [103] ments ont été opérés, d'excellentes initiatives ont été prises<sup>29</sup>. La voie est désormais largement ouverte à la recherche et à la spécialisation. Le Canada français compte de plus en plus de spécialistes. Mais on peut se demander si cette nécessaire orientation n'a pas eu, sans qu'on l'ait cherchée bien sûr, sa contrepartie dans un ralentissement du côté de la culture générale. Peut-être aussi le progrès fort relatif de la culture parmi tous les Canadiens est-il dû à la concentration de la vie culturelle dans les universités. C'est, du moins, l'une des conclusions du Rapport de la Commission Massey.

À ce propos, il faudrait tout un livre pour répondre à certaines questions que l'on se pose périodiquement. À en juger par les

---

<sup>28</sup> André Siegfried, *Le Canada, les deux races*, Paris 1907.

<sup>29</sup> En août 1952, l'Université de Montréal a institué un nouveau baccalauréat latin-sciences, dans lequel l'enseignement du grec est remplacé par celui des mathématiques. Le baccalauréat des humanités classiques reste le même.

manifestations intellectuelles, en regard des manifestations sportives, par les programmes les plus populaires de la radiodiffusion, par les conférenciers les plus en vogue, quel est le degré de culture de la majorité des Canadiens ? Quelles sont les préoccupations intellectuelles de nos hommes de profession, de nos hommes d'affaires, de nos hommes publics ? Quelle considération les autorités religieuses et civiles accordent-elles, dans la vie courante, sinon aux hommes qui ont de la culture du moins à la culture intellectuelle elle-même ? Nos universités font-elles vraiment tout ce qu'elles peuvent, tout ce qu'elles doivent pour mettre la culture [104] intellectuelle au service de la nation canadienne ? Et pourtant, le choix est simple. Comme l'intelligence préside à l'ordre, ainsi que le rappelait le cardinal Mercier, "si l'on ne veut pas abandonner la société à l'anarchie de la force brutale, il faut en remettre, tôt ou tard, à l'élite la plus intelligente, la direction générale"<sup>30</sup>.

Il est bien évident que, pour remplir leur mission, dans l'ordre intellectuel, nos universités canadiennes, comme celles des autres pays, ont besoin de l'aide de l'État. Quelle forme doit revêtir cette aide ? Personne n'ignore combien le problème est complexe dans notre pays, en raison même de la forme fédérative de l'État canadien. Un grand principe, qui est à la base même de notre constitution, doit être respecté : c'est celui de l'autonomie des provinces en matière d'instruction publique, ou, comme on dit improprement, d'éducation. Il appartient donc d'abord aux gouvernements provinciaux de venir en aide aux universités. Le peuvent-ils seuls dans les circonstances présentes ? Et quelle forme peut prendre alors l'intervention du gouvernement fédéral, surtout lorsque ce sont les universités canadiennes qui réclament cette intervention ? Le problème est complexe et donne lieu, depuis quelques années surtout, à des débats où les partenaires n'ont pas toujours le souci de l'objectivité. Quoi qu'il en soit, l'expérience enseigne que l'aide financière des gouvernements ne doit pas être accordée ou acceptée au détriment de l'indépendance des universités.

---

<sup>30</sup> *Le Christianisme dans la vie moderne.*

[105]

## Les universités canadiennes et la double culture.

On a dit du Canada qu'il était un réservoir d'idées civilisatrices, dans un monde tourmenté. Ces idées civilisatrices, nous les avons puisées dans le patrimoine européen, à deux sources principales : la française et l'anglaise. Nous y avons ajouté notre apport, avec le temps et sous l'influence plus ou moins prononcée du milieu physique, social et politique dans lequel nous avons grandi, sans oublier l'influence que le voisinage des États-Unis, pour le bien comme pour le mal, a pu exercer sur nous. Deux cultures se sont ainsi développées au Canada, côte à côte, parfois même en opposition l'une à l'autre. En tout cas, elles ne se sont pas amalgamées, fondues au point de ne former plus qu'une seule culture qui se réclamerait à la fois de la culture anglaise et de la culture française. Et nombreux ceux qui croient que c'est mieux ainsi, car le Canada peut offrir quelque chose d'original. Il trouve même, au dire de personnes averties, une force particulière, un précieux élément de richesse dans cette diversité.

Si, comme nous le pensons, notre pays doit rester un pays de double culture, comment admettre que cette double culture puisse se nourrir, prospérer, s'affirmer, rayonner sans le concours des universités canadiennes ?

Ce concours peut revêtir diverses formes. Il est évident, par exemple, que nos universités françaises, en s'attachant davantage à répandre la culture française, par tous les moyens dont elles disposent, dans leurs propres cadres d'abord, puis à l'extérieur, contribueront à la faire accepter même de ceux qui ne s'en réclament pas. Et toutes les manifestations dont [106] cette culture pourra être la source ou l'inspiration tourneront en fin de compte au bénéfice du Canada tout entier. Et nous pouvons en dire autant de ce que les universités anglo-canadiennes entreprendront dans le même sens en faveur de la culture anglaise. Encore faudrait-il que des échanges plus fréquents s'établissent entre toutes nos universités et que l'action conjointe, sur le plan culturel, au lieu de se produire occasionnellement, devienne en

quelque sorte une habitude. Notre culture canadienne, si tant est que nous en reconnaissons une, n'est pas franco-anglaise ou anglo-française ; elle est française et elle est anglaise. Cette réalité de fait n'est sans doute pas encore admise par la majorité des Canadiens, mais il n'est pas concevable que les universités de notre pays, d'Halifax à Vancouver, puissent l'ignorer et ne cherchent pas à en convaincre la nation canadienne. Car il existe bien, sur le plan économique et politique, une nation canadienne. En 1867, Français et Anglais du Canada ont contracté non pas un mariage d'amour, mais un mariage de raison. Et rien ne prouve qu'un mariage de raison doive nécessairement être un mariage malheureux. . .

Au surplus, ne devons-nous pas admettre que c'est sur le plan culturel, plus que sur tout autre, qu'un véritable et sincère rapprochement entre tous les Canadiens peut le plus aisément s'opérer ? Et n'appartient-il pas aux universités, plus qu'à d'autres institutions, d'y travailler ? Du reste, les dangers, dont il a été question à plusieurs reprises au cours de cet exposé, ne menacent pas la seule culture française ou la seule culture anglaise. L'utilitarisme, que tant d'éducateurs redoutent, ne s'infiltré pas plus dans la province de Québec [107] que dans les autres provinces. C'est la culture française et la culture anglaise de notre pays tout entier qui risquent d'en être mortellement atteintes. Que ce soit là, en partie tout au moins, le résultat de l'industrialisation grandissante du Canada, tout le monde en convient. Mais quelle qu'en soit la cause, il y a un grave danger à combattre et M. Cyril James, principal de McGill, n'a pas eu tort de réclamer, en avril 1952, l'étroite coopération entre les deux cultures pour combattre ce danger. Nécessaire, la coopération sera d'autant plus facile et profitable qu'elle sera l'œuvre des universités. Encore faudra-t-il qu'on reconnaisse, dans les universités anglo-canadiennes, que la culture française n'a pas droit de cité dans la seule "réserve" de la province de Québec. Le Canada français ne se trouve plus dans la seule province de Québec. IL est, au contraire, partout où, dans ce vaste pays, il y a des hommes, originaires de cette même province pour la plupart, dont le sang, en tout cas, est le même, et les mêmes aussi la langue, les croyances, les traditions familiales et sociales. Ceux-là aussi ont droit de se nourrir aux sources de la culture française, et ce n'est pas en conservant leurs caractères distinctifs qu'ils seront de moins bons Canadiens, à la condition que la qualité de Canadien ne soit pas réservée

“to the man of white race, of Protestant faith, of British origin, of English language, of normal mental equilibrium.”

Dans la défense des valeurs morales et intellectuelles qui forment la substance de la civilisation chrétienne, le Canada français croit avoir un rôle à jouer, une mission à remplir. Plusieurs économistes, sociologues et philosophes [108] étrangers de marque l'ont répété ces derniers temps. En mai 1952, M. Daniel-Rops n'hésitait pas à donner en quelque sorte cette conclusion à son séjour au Canada : “Peuple plein de dynamisme et plein de vigueur, tourné vers l'avenir, mais en même temps profondément enraciné dans le passé, vous avez, Canadiens français, devant le danger commun, un rôle particulièrement important à jouer.” Ce rôle n'est pas, ne doit pas être réservé aux seuls Canadiens français ; c'est le rôle de tous les Canadiens, d'autant plus nécessaire, dans notre pays même, que nous avons, quelles que soient notre langue ou nos croyances religieuses, de lourdes obligations, dans l'ordre culturel, à l'endroit de tous ceux qui ont choisi le Canada pour patrie d'adoption ; je veux dire les quelque trois millions de néo-Canadiens dont le nombre est grossi chaque année par de forts contingents d'immigrants.

Plusieurs ont sans doute lu, dans *New Liberty* de mai 1952, le court article d'un sénateur de l'Oregon, Richard Neuberger, qui a pour titre : “Trouble with you Canucks is...” La difficulté, l'ennui, c'est que les Canadiens auraient un complexe d'infériorité qui les incite à copier en tout leurs voisins du sud. Sans doute, le sénateur américain ignore l'existence de plus de quatre millions de Canadiens français. Mais il y a beaucoup de vrai dans ce qu'il affirme par ailleurs. Lorsque les Canadiens imitent leurs voisins, ils ne choisissent pas toujours ce qu'il y a de plus recommandable. Le Rapport de la Commission Massey renferme, à ce propos, des témoignages probants. Le mal vient peut-être, comme le Rapport lui-même le souligne et comme l'auteur de l'article du *New Liberty* le prétend, de l'absence d'une culture [109] canadienne. Mais beaucoup de ceux qui soulèvent la question semblent ignorer que, sur le plan culturel, le Canada français offre vraiment quelque chose de particulier, d'original, qui n'est pas uniquement, totalement français au sens étroit du mot. Il n'en tient qu'aux Canadiens anglais d'offrir aussi quelque chose d'original qui ne soit pas anglais au sens étroit du terme. L'apport des uns et des autres, sous la forme d'un dyptique, finira bien par faire rayonner un jour, si nous y mettons



l'énergie, la constance et l'esprit de collaboration qui s'imposent, une authentique culture canadienne.

## Les universités canadiennes et l'unité nationale.

En attendant, voire tout en poursuivant ce travail dans l'ordre culturel, il est un autre rôle que peuvent remplir avec bonheur les universités canadiennes. Même si nous ne donnons plus le spectacle d'un peuple foncièrement divisé, même si les questions de langue et de religion ne provoquent plus de rudes conflits, comme ce fut le cas dans le passé, un observateur le moins attentif se rend bien compte qu'il faudrait peu de chose pour provoquer une explosion tragique. De grâce, n'adoptons pas la politique de l'autruche et ne croyons pas, étant donné l'absence de combats de rue, que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, sous l'angle des relations entre Canadiens de langue et de religion différentes. Il existe sans doute un *modus vivendi* rendu possible par un accord tacite. Mais, comme le soutient André Siegfried, fort au courant des problèmes canadiens, la cordialité n'est pas la marque de ce *modus vivendi*. Nous avons [110] raison de souhaiter mieux ; et nous méritons mieux ; sans compter qu'il y va de l'avenir même de notre pays, si nous voulons que ce pays soit vraiment une grande nation.

Les universités ont une mission nationale à remplir. La nation n'est pas quelque chose d'abstrait, et l'histoire des universités nous enseigne quel rôle bienfaisant certaines universités ont joué sur le plan national. Dans l'ensemble, que ce soit en France, en Angleterre, en Italie ou en Allemagne, les universités ont contribué à faire la nation, et, même si elles n'y ont pas contribué entièrement, elles y ont contribué largement. Nous savons pourquoi et comment ce rôle des universités a été possible. Pour les mêmes motifs et par les mêmes moyens, les universités canadiennes ont le devoir d'être au service de la nation canadienne.

Il existe, entre Canadiens, de graves désaccords. Mais, dans la situation présente de notre pays et du monde, ne peut-il pas y avoir aussi des accords plus profonds que les désaccords ? Si nous adoptons une formule qui a été fort utile à telle ou telle époque de l'histoire de

plusieurs pays, ne devrions-nous pas être capables de dire que nos divisions ne sont que des prénoms, car notre nom de famille est Canadien ? Mais la première condition à la reconnaissance de ce nom de famille est que tous les enfants, dont la famille se compose, soient traités également. Il faut que l'accord intervienne sur le sens du mot Canadien. Nous n'y arriverons pas sans la pratique totale de la charité et de la tolérance, sans l'acceptation volontaire de certains faits, de certaines réalités. Tolérance et charité, disons-nous ; *fair-play* ou libéralisme — dans le sens très large du mot — disent certains de [111] nos compatriotes de langue anglaise. Quel que soit le terme que nous retenions, l'attitude qu'il suppose ne doit pas être à sens unique.

Adressant la parole au cours d'une réunion, tenue en Ontario, il y a quatre ans, sous les auspices de la Hazen Foundation, le professeur Lower n'a pas craint de poser devant ses auditeurs, de la façon suivante, le problème des relations entre Canadiens français et anglais : "I cannot believe liberalism to be confined to a single race or creed... In Canada, my reading of Canadian history forces me to believe that we English-speaking people, most of us Protestants, have supplied more than our share of it. At the very moment I can find plenty of liberalism in French Canada, plenty of the opposite quality in English Canada. Neither one has a monopoly, though, let me suggest in passing, that nothing, no single gesture, could go as far in convincing our French fellow-citizens of our adherence to the principles of justice and therefore in promoting national unity in these troubled times, as the frank recognition ail over English Canada, of the complete equality in schools, over the radio, and everywhere else, of the French and English languages. As long as English-speaking people in Canada seek to deprive their French fellow-citizens of complete equality of linguistic right, they are associating themselves with the forces of unfreedom and unrighteousness, not with those making for a better world."

En raison de ce langage courageux, et pour d'autres motifs aussi, je pense que nos universités canadiennes sont [112] admirablement placées pour répandre, d'un bout à l'autre du Canada, ce libéralisme de bon aloi que préconise le professeur Lower. Les civilisations meurent parce que les élites trahissent ; les nations aussi. Mais elles vivent, elles grandissent d'abord par la fidélité et l'action des élites. Or, même en démocratie, ce sont les universités qui restent les grandes pourvoyeuses d'élites.

Canadiens de langue anglaise ou de langue française, Canadiens catholiques ou non, nous ne manquons pas de sujets sur lesquels nous différons d'avis. Mais il existe tout de même, et nous nous en rendons de plus en plus compte naturellement ou par la force des circonstances, des principes de base sur lesquels nous sommes d'accord. Et ceux-là sont plus importants que les autres. C'est par eux et pour eux que nous devons nous unir, qu'il s'agisse de problèmes internationaux ou de problèmes nationaux. Et qui niera que les plus naturels, les plus commodes lieux de rencontre sont nos universités ? C'est là, si l'université ne trahit ni sa nature ni sa fin, que pourra se former, se préciser une pensée canadienne dont nous nous réclamons tous, sans distinction de race, de langue ou de croyance ; car une pensée ainsi conçue et exprimée n'exigera ni des uns ni des autres le sacrifice de leurs caractères essentiels. Une pensée canadienne qui reconnaîtra l'aspect spiritualiste de l'alliance bilatérale conclue entre nos deux races, il y a quatre-vingt-cinq ans, qui ne proclamera pas seulement le droit à la liberté religieuse, mais le droit à l'exercice de ce double usage.

L'avènement de cette pensée est-il un beau rêve ? Il reste [113] encore beaucoup à entreprendre, et je ne perdrai pas de temps à aligner des cas qui sont de nature à nous faire douter que ce rêve puisse un jour devenir une réalité. Cependant, que dire de l'opposition que rencontrent les 100,000 catholiques de la Colombie Britannique ? du peu de soin qu'on apporte à l'enseignement du français, dans les écoles primaires anglaises, pour ne pas parler de l'hostilité à laquelle cet enseignement se heurte quand il s'agit de la minorité française ? Et que penser du mot de ce ministre de l'instruction publique d'une province de l'Ouest, à des jeunes Canadiens anglais de Victoria : "En apprenant le français vous contribuez à améliorer les rapports entre la France et le Canada." ? Comme si les rapports entre Canadiens de langue différente ne suffisaient pas !

Il faut avoir confiance. Nous sommes quelques-uns qui n'hésiterons pas à réclamer de nos universités qu'elles donnent à notre jeunesse une véritable formation morale, intellectuelle et professionnelle, en vue de fournir à la nation canadienne des hommes complets. Et nous savons qu'ils sont quelques-uns aussi, dans les universités anglo-canadiennes, animés par le même esprit, dévoués à la même cause, résolus de faire triompher les mêmes principes qui nous permettront de vivre dans un Canada uni et heureux, sous la protection du Seigneur. Car, comme le

dit le psalmiste, “si le Seigneur ne garde la ville, en vain veille la garde”<sup>31</sup>.

[114]

---

<sup>31</sup> Psaume 126.

[115]

L'UNIVERSITÉ  
**BIBLIOGRAPHIE**

**OUVRAGES**

[Retour à la table des matières](#)

AUDET, Louis-Philippe : *Le système scolaire de la Province de Québec*, Tomes I et II, Québec 1950 et 1951 ;

CALHOUN, Robert : *The place of Religion in Higher Education*, The Hazen Pamphlets, Number two, New Haven 1949 ;

CAMUS, Albert : *L'homme révolté*. Gallimard, Paris 1951 ;

COMPAYRE, Gabriel : *Abélard, and the origin and early history of Universities*, Schribners' sons, New York 1893 ;

HUTCHINS, R.-M. : *The higher learning in America*, Yale University Press, New Haven 1936 ;

HUTCHINS, R.-M. : *Education for freedom*, Louisiana State University 1947 ;

IRSAY D', Stephen : *Histoire des Universités* (2 vols), Ed. Auguste Picard, Paris 1935 ;

KIRKCONNELL, Watson et WOODHOUSE, A.-S.-P. : *The Humanities in Canada*, Humanities Research Council, Ottawa 1947 ;

MERCIER, Cardinal : *Le Christianisme dans la vie moderne*, Perrin et Cie, Paris 1919 ;

NEWTON, Prof. A.-P. : *The Universities and Educational Systems of the British Empire*, Collins Sons & Co. 1924 ;

POTIER, André : *Un Français à l'Ecole américaine*, Amiot-Dumont, (Paris 1952) ;

SIMARD, Georges : *Etudes Canadiennes*, Beauchemin, Montréal 1938 (Les Universités catholiques) ;

THOMAS, George-F. : *Religious perspectives of College Teaching*, The Hazen Foundation, New Haven 1952 ;

[116]

XXX : *Le Collège de France*, Presses Universitaires de France, Paris 1932 (livre du quatrième centenaire) ;

XXX : *Royal Commission Studies* (prepared for the Royal Commission on national development in the Arts, Letters and Sciences), Ottawa 1951 ;

XXX : *Rapport de la Commission Royale...* pp. 157-171, Ottawa 1951 ;

XXX : *Rapport sommaire* de la Conférence internationale de l'Education des Adultes, 16-25 juin 1949, Unesco.

## ***BROCHURES ET ARTICLES DE REVUE***

“L'Université, cerveau d'une nation”, par le Père Rodrigue Villeneuve, o.m.i., *Revue Trimestrielle Canadienne*, Montréal 1927 ;

“L'Université, école de haut savoir et source de directives sociales”, par le cardinal Villeneuve, *Le Devoir*, Montréal 1934 ;

“Planning for Canada”, by R.-C. Wallace, *Procès-verbaux de la Société Royale du Canada*, Ottawa 1941 ;

“Mission des Universités”, par lord Halifax et Oscar Halecki, L'Œuvre des Tracts, Montréal, septembre 1943 ;

“Modern Universities”, *Britain ToDay*, June 1949 ;

“Research In Canadian Universities”, by Glenn Cowan, *Technique*, octobre 1949 ;

“Canadian Universities and a Canadian culture”, by Léon Lortie, *L'Action Universitaire*, avril 1950 ;

“What is liberalism ?”, *World Review*, (Gilbert Murray), February 1951 ;

Discours de Pie XII aux universitaires français, *Semaine Religieuse de Montréal*, mars 1951 ;

“The problems and advantages of bilingual culture in Canada”, by Maurice Lebel, *Culture*, mars-avril 1951 ;

“Les arts libéraux ou les humanités aux États-Unis”, par Jean-Paul Trudel, *Culture*, mars-avril 1951 ;

[117]

“One hundred thousand weapons”, Address by Cyril James to the Canadian Club of Montreal, April 30, 1951 ;

“Un humanisme américain”, par Jean Roussel, Paru (*Monde Nouveau*), Nos. 51-52, Paris 1951 ;

*Croire et savoir*, No. 10, Centre Catholique des Intellectuels Canadiens, Montréal 1951 ;

*Croire et savoir*, No. 11, Centre Catholique des Intellectuels Canadiens, Montréal 1952 ;

“L'École aux États-Unis”, par Jos. Laliberté, C.S.S.R., *Revue de l'Université Laval*, janvier 1952 ;

“La mission de l'université”, par Mgr Paul-Emile Léger, *L'Œuvre des Tracts*, Montréal, février 1952 ;

“Le cardinal Villeneuve et les universités canadiennes”, par Gaston Carrière, o.m.i., *Revue de l'Université d'Ottawa*, avril 1952 ;

“Culture et Liberté”, par T. R. P. Georges-Henri Lévesque, o.p., ; causerie prononcée à Radio-Canada le 5 mai 1952.

[118]

[119]

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction [7]

Origine et évolution de l'université [11]

Université, religion et culture [31]

L'université au sein de la nation [57]

L'université canadienne [87]

Bibliographie [115]

**Fin du texte**