

CHARLÈNE PARADIS

**L'ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE DES
ADOLESCENTS À L'ÉCOLE PUBLIQUE
QUÉBÉCOISE, 1929-1958**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en histoire
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.)

DÉPARTEMENT D'HISTOIRE
FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2007

Résumé

Ce mémoire porte sur l'éducation morale et religieuse proposée aux adolescents à l'école publique québécoise entre 1929 et 1958. Durant cette période, au fur et à mesure que se structure le primaire supérieur, les objectifs de l'enseignement religieux et moral se précisent davantage et expriment la volonté de dépasser l'instruction au profit de l'éducation. Des efforts pédagogiques et méthodologiques sont déployés dans l'optique de renouveler l'enseignement de la religion et de la morale et mieux l'adapter aux caractéristiques de l'adolescence. De fait, l'analyse du contenu des manuels scolaires de religion et de morale révèle un portrait de l'adolescence qui se précise et qui en vient au cours des années 1950 à s'adresser spécifiquement aux garçons. Ensuite, nous observons que les adolescents sont conviés à participer activement à l'affirmation d'une culture moderne catholique, notamment en favorisant le développement de leur responsabilité personnelle et de leur engagement à l'égard de la foi. En outre, la mise en application de ce modèle éducatif intégral dans les écoles secondaires publiques nous permettra de porter un regard critique sur les exigences formulées par la religion et la morale catholique à l'endroit des adolescents.

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de recherche, madame Brigitte Caulier, qui m'a initié à la recherche en histoire et m'a donné l'opportunité de satisfaire ma curiosité, mon goût d'apprendre et mon désir d'écrire. Ses connaissances, son savoir-faire et son professionnalisme m'ont beaucoup appris tout au long de ce projet. Je remercie également le Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ) de l'Université Laval qui a fait des années de ma maîtrise, une période fort stimulante et agréable. Ma reconnaissance va également à Monsieur Paul Aubin qui m'a fait connaître l'univers impressionnant du manuel scolaire. À mes collègues du 5158 : Mélanie Lanouette, Dale Gilbert, Émilie Lapierre, Marie-Hélène Vallée et Christine D'amours pour leur bonne humeur et leurs encouragements dans les moments difficiles de la recherche et de la rédaction ... et de la vie aussi.

Merci au destin d'avoir mis sur ma route celui à qui je dois beaucoup dans la réalisation de ce mémoire. Guillaume, je te remercie pour m'avoir soutenu et parfois même enduré durant ces années d'études et de questionnements. Merci d'avoir pris le temps de lire le manuscrit et de l'avoir enrichi de tes commentaires. Je me souviens des nombreuses discussions autour de mon sujet qui nous a donné l'occasion de partager notre passion commune de l'histoire; d'abord celle de la Russie et de la révolution, ensuite celle des livres et de la religion.

À ma fille, Camille, qui est venue entre-temps. Petit rayon de soleil qui a fait mûrir ma réflexion.

Toute ma gratitude à mes parents qui ont toujours cru en moi, à mes sœurs qui m'ont insufflé leur courage et à mes amis qui sont toujours là.

À ma jolie petite fille, Camille

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Introduction.....	1
1. Le primaire supérieur et l'instruction religieuse et morale dans les années 1930 et 1940	18
1.1 La création du primaire supérieur en 1929.....	18
1.1.1 L'urgence d'une formation supérieure.....	18
1.1.2 Le primaire supérieur : une formation pour les garçons.....	24
1.2 Persévérer dans la religion : l'apologétique et la philosophie au primaire supérieur.....	28
1.2.1 L'apologétique ou l'esprit de combat.....	29
1.2.2 La philosophie, une alliée fidèle.....	33
1.2.3 Les manuels scolaires d'apologétique et de philosophie dans les années 1930 et 1940.....	37
1.3 Apprendre sa religion pour mieux se défendre, s'instruire et obéir.....	41
1.3.1 L'apologie de l'autorité, l'apologie de la conviction.....	42
1.3.1.1 Le péril de l'athéisme.....	42
1.3.1.2 Un Dieu autoritaire.....	46
1.3.1.3 Une seule vraie religion, des fausses religions.....	49
1.3.2 Morale sociale, morale du devoir.....	55
1.3.2.1 Un rappel du catéchisme.....	56
1.3.2.2 La doctrine sociale de l'Église.....	59
2. De l'instruction à l'éducation : La spécialisation de l'enseignement religieux et moral au primaire supérieur.....	67
2.1 L'apologétique et la philosophie : une instruction religieuse et morale à réformer.....	67
2.1.1 De l'abstrait au concret : le nouveau pédagogique et catéchistique comme point de départ d'une spécialisation de l'enseignement religieux et moral au primaire supérieur.....	68
2.1.2 L'adolescence: une question religieuse et morale au tournant des années 1950.....	72
2.1.3.1 Revoir les méthodes.....	85
2.1.3.2 Mieux connaître le sujet.....	91
2.2 Le nouveau catéchétique au primaire supérieur: l'élaboration d'un modèle d'éducation morale et religieux, moderne et spécialisé pour les adolescents.....	97
2.2.1 Un emprunt à l'étranger : la collection de catéchismes belges <i>Témoins du Christ</i>	98
2.2.2 «Adolescent qui es-tu?»: les caractéristiques de l'adolescent moderne.....	107
2.2.3 Des outils pédagogiques élaborés, des maîtres bien encadrés.....	115
3. Être un témoin du Christ, être un adolescent, devenir un homme: l'éducation morale et religieuse des garçons à l'école secondaire dans les années 1950.....	127
3.1 Vivre sa foi au masculin.....	128

3.1.1	Face au «sexe dévot»: la construction de la masculinité.....	128
3.1.2	Une morale de chef.....	142
3.1.2.1	Une éducation à l'image du Christ.....	143
3.1.2.2	Former des chefs, former une élite.....	148
3.1.3	La piété virile ou la morale du vainqueur.....	153
3.1.3.1	La sexualité de l'adolescent: prudence et surveillance.....	153
3.1.3.2	Ascétisme et virilité.....	158
3.2	Vivre sa foi en catholique fier et responsable: l'éducation morale et religieuse au service d'un monde moderne.....	163
3.2.1	Vers une ouverture sur les Autres?.....	164
3.2.1.1	Se défendre autrement.....	164
3.2.2	Les exigences d'une religion catholique et moderne.....	170
3.3.2.1	Engager sa foi: intériorité et apostolat.....	171
3.3	<i>Témoins du Christ</i> : Un modèle d'éducation morale et religieuse difficile à adapter au Québec.....	177
3.3.1	La collection <i>Témoins du Christ</i> fait l'objet de plaintes au Département de l'Instruction publique.....	177
3.3.2	Une Église catholique moderne dans un monde moderne?.....	184
3.3.2.1	Refus du changement ou retour à l'essentiel?.....	185
	Conclusion.....	194
	Bibliographie.....	198
	Annexe 1- Les manuels scolaires québécois dans les écoles secondaires publiques, 1930-1960.....	209
	Annexe 2- Les exercices d'apprentissages suggérés par les volumes <i>Témoins du Christ</i> ..	211
	Annexe 3- Exemples d'annotations inscrites par une étudiante dans les marges du volume <i>Jésus-Christ notre Maître</i>	212
	Annexe 4- Les annotations inscrites par une étudiante dans les marges du volume <i>Jésus- Christ notre Maître</i>	213

Liste des tableaux

Tableau 1- Les degrés de l'enseignement primaire public au Québec, 1929-1956.....	23
Tableau 2- Les procédés pédagogiques suggérés par les exercices d'apprentissage des volumes de la collection <i>Témoins du Christ</i>	116
Tableau 3- Qualificatifs et activités proposés aux garçons et aux filles selon <i>Témoins du Christ</i>	132

Liste des figures

Figure 1-Pier-Georgio Frassati, étudiant et militant catholique.....	136
Figure 2-Geneviève Hennet de Goutel.....	136
Figure 3-Saint-Paul.....	137
Figure 4-La Vierge Marie.....	138
Figure 5-Culture physique pour garçons.....	139
Figure 6-Culture physique pour filles.....	139
Figure 7-Le chrétien, un autre Christ.....	145
Figure 8-La camaraderie.....	149
Figure 9-Le jeune homme en prière.....	161
Figure 10-L'Église catholique dans le monde moderne.....	169

Introduction

L'éducation de la jeunesse constitue encore aujourd'hui un moyen privilégié pour transmettre des valeurs, des principes de vie et une culture propre à une société donnée. Au Québec, jusqu'aux années 1960, c'est principalement l'Église catholique qui se donne pour objectif d'encadrer la jeunesse notamment par le biais de l'instruction religieuse et morale. Que ce soit à l'intérieur de la famille, de la paroisse, de l'école ou encore dans les œuvres de jeunesse, elle se montre plus qu'attentive au développement et à l'orientation de celle-ci. À partir des années 1920, l'Église catholique doit de plus en plus composer avec une jeunesse urbaine perméable aux idées modernes. Le rallongement de l'instruction publique durant les années de l'adolescence lui permet de renforcer son influence spécialement auprès des garçons des milieux populaires. L'école publique devient le lieu privilégié par celle-ci pour transmettre à la jeunesse québécoise les valeurs morales et religieuses qu'elle prône.

En 1929, le primaire supérieur est créé dans le dessein de répondre aux besoins engendrés par l'urbanisation et l'industrialisation. Élaboré par les frères éducateurs, le primaire supérieur a pour première ambition de former les garçons de 15 à 18 ans au monde du travail et de les encourager à embrasser des carrières reliées aux sciences, au commerce ou à l'industrie. Pour l'époque, la création du primaire supérieur signifie également l'occasion d'offrir une instruction plus poussée aux jeunes des milieux populaires qui n'ont pas accès à la formation prestigieuse des collèges classiques. Sa création doit ainsi ouvrir la voie à une modernisation de l'instruction publique. Bien que principalement centré sur l'enseignement technique et scientifique, le primaire supérieur intègre dans son programme une instruction religieuse et morale pour ces jeunes de 15 à 18 ans. En continuité avec l'enseignement du catéchisme dans les classes primaires élémentaires, le primaire supérieur propose l'étude de l'apologétique et de la philosophie.

Au cours des années 1930 et 1940, l'école publique est traversée par un important mouvement de réforme qui remet en question l'enseignement traditionnel de la religion. Provenant des pays européens, ce mouvement prend sa source dans la critique du modèle de transmission du catéchisme. De fait, une nouvelle conception de l'enseignement religieux qui prend appui sur des méthodes pédagogiques nouvelles et sur la psychologie

moderne pénètre les murs de l'école publique; c'est la période du renouveau catéchistique.¹ Basé sur les principes de l'École active, ce mouvement propose une démarche méthodologique contraire à la mémorisation du catéchisme. Son apprentissage doit faire appel à l'activité de l'enfant et doit se fonder sur les besoins et les intérêts de celui-ci. En ce sens, des hommes et des femmes comme Marie Fargues et Hélène Lubienska de Lenval vont souligner l'importance d'une pédagogie catéchistique soucieuse de s'adapter à la mentalité de l'enfant.

Cette période de remise en question et d'innovations pédagogiques n'est pas sans atteindre le primaire supérieur. À la fin des années 1940, certains éducateurs et pédagogues catholiques manifestent ardemment le désir de voir l'enseignement de la religion et de la morale se renouveler au contact des mouvements de renouveau en catéchèse. L'enseignement de l'apologétique et de la philosophie est alors remis en question. Ainsi, au moment où la présence des adolescents dans les écoles primaires supérieures augmente, des efforts pédagogiques et méthodologiques sont déployés pour rendre la religion plus attrayante à leurs yeux. Plus qu'une instruction religieuse et morale, c'est un projet d'éducation intégrale qui s'élabore.

Cette volonté de spécialiser la religion au primaire supérieur résulte également d'une inquiétude grandissante envers l'indifférence religieuse et le relâchement des mœurs que l'Église catholique appréhende chez la jeunesse québécoise d'après-guerre. En effet, à l'aube des années 1950, l'Église catholique craint que les adolescents manifestent des nouveaux comportements et qu'ils participent à la culture moderne et populaire que diffusent la radio, les romans et la télévision et qui évolue bien souvent en dehors du cadre référentiel de la religion. Elle n'est pourtant pas si loin de la réalité ; les critiques ouvertes à

¹ Selon Gilbert Adler et Gérard Vogeleisen, le renouveau ou mouvement catéchistique peut se définir comme: « un ensemble d'événements, de personnes, de documents et de travaux qui forment un courant de pensée et d'action qui a amené l'Église à s'interroger sur sa politique catéchétique et à la modifier plus ou moins profondément. » Voir Gilbert Adler et Gérard Vogeleisen, *Un siècle de catéchèse en France, 1893-1980. Histoire-déplacements-enjeux*, Paris, Beauchesne, 1981, p. 143. Il conviendrait également de préciser l'utilisation que nous ferons des mots « catéchistique » et « catéchétique » pour désigner ce mouvement de réforme. A l'instar de Mary Coke, nous considérons qu'avant les années 1950, l'enseignement religieux était essentiellement centré sur l'étude du catéchisme et que l'effort pour en améliorer l'enseignement au moyen de la méthode active dans l'Entre-deux-guerres, a donné naissance au mouvement catéchistique. A partir des années 1950, le catéchisme n'étant plus aussi central dans l'enseignement de la religion, on assiste alors au

l'égard de son pouvoir, les nouveaux discours sur la sexualité et la pratique de nouveaux loisirs au sein de la société québécoise viennent compromettre les valeurs morales et religieuses. Face à ces transformations sociales et culturelles, l'éducation morale des adolescents devient particulièrement préoccupante pour l'Église catholique. À l'école publique, elle tente de les encadrer en leur proposant une éducation morale et religieuse plus complète qui entend prendre en compte les caractéristiques de l'adolescence. Cette situation conduit à une importante réforme de l'enseignement religieux au primaire supérieur au cours des années 1950. Notre premier objectif est de porter une attention particulière à ce projet d'éducation morale et religieuse, d'abord conçu pour les garçons, qui évolue et se transmet à l'école publique entre 1929 et 1958.

Regard sur l'historiographie : religion, éducation et genre

Puisque l'objectif de cette recherche consiste à étudier l'éducation morale et religieuse et sa transmission auprès des garçons à l'école publique de 1929 à 1958, nous proposons d'observer l'historiographie de ce sujet selon deux champs principaux : l'éducation religieuse et morale et l'éducation des garçons.

Dans un premier temps, nous pouvons considérer les travaux sur les catéchismes, réalisés en France dès les années 1960, comme point de départ de l'historiographie sur l'éducation religieuse. À travers leurs études, Élisabeth Germain et Jean-Claude D'hôtel montrent que le catéchisme permet non seulement de pénétrer les mentalités religieuses mais qu'il constitue en lui-même un objet socioculturel, un objet influencé par ces mêmes mentalités.² Au Québec, la thèse de doctorat de Raymond Brodeur en 1982, *Identité culturelle et identité religieuse, étude d'un cas : Le Petit catéchisme du diocèse de Québec*, propose d'approfondir cette nouvelle approche. Ce dernier considère le catéchisme comme un véhicule de la foi mais également de pratiques culturelles déterminées. Il propose ainsi de faire une « histoire de la socioculture » en partant de la production et de la diffusion des catéchismes pour découvrir l'environnement social et culturel duquel ils sont directement tributaires. Cette initiative conduit à la réalisation en 1990 d'un inventaire

déploiement de la catéchèse, d'où le mouvement catéchétique. Voir Mary Coke, *Le mouvement catéchétique de Jules Ferry à Vatican II*, Paris, Centurion, 1988, p. 6.

² Élisabeth Germain, *Langage de la foi à travers l'histoire. Mentalité et catéchèse : approche d'une étude des mentalités*, Paris, Fayard-Mame, 1972, 241 pages.

bibliothématique, *Les catéchismes au Québec, 1702-1963*, qui invite les historiens à se pencher sur les « pratiques relatives à la transmission de la foi.³ » Outre de mettre à jour les connaissances concernant les législations, les producteurs et les moyens de diffusion du catéchisme, cet outil permet d'ouvrir la voix à l'étude d'autres sources produites autour du catéchisme et qui servent à l'enseignement religieux, comme les manuels scolaires et les guides pédagogiques. L'idée d'une socioculture tend à se préciser et à privilégier l'histoire « de l'organisation de la transmission des savoirs et des valeurs dans des milieux particuliers comme la paroisse, le diocèse et l'école.⁴ » Ainsi, au cours des dix dernières années, l'intérêt historique s'est tourné vers l'histoire de l'enseignement religieux et à l'étude de ses pratiques. Cette approche conduit les historiens à s'intéresser au milieu scolaire et à son rôle de transmission de l'éducation religieuse et morale.⁵ Elle permet également de renverser l'idée que l'enseignement religieux s'effectue dans un cadre restreint et figé. Les historiens ont effectivement montré que certaines stratégies d'apprentissage sont « mises en œuvre dans le monde scolaire pour apprivoiser ce manuel normatif et contraignant que fut le catéchisme officiel⁶ ». Ceci nous permet de mieux comprendre les mouvements de réforme pédagogique qui touchent également l'enseignement du catéchisme.

Au cours des dernières années, le manuel scolaire s'est révélé une source historique fort stimulante pour comprendre l'élaboration des projets éducatifs. L'étude du manuel scolaire est particulièrement intéressante en ce sens où, tout comme le catéchisme, il est un moyen privilégié de diffusion de la culture. Il est un objet d'étude qui reflète la société tel qu'elle est ou du moins tel qu'elle se conçoit elle-même au moment de la production.⁷ Au Québec, les chercheurs peuvent consulter la base de données *MANSCOL* mise sur pied par

³ Raymond Brodeur, *Les catéchismes au Québec, 1702-1963*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1990. 456 pages. Cet inventaire a été permis grâce aux travaux du Groupe de recherche sur l'enseignement religieux au Québec fondé en 1984 à l'Université Laval.

⁴ Brigitte Caulier et Raymond Brodeur, « Des catéchismes à l'enseignement religieux: le cadre des représentations religieuses », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, 67, 2001, p.15.

⁵ Brigitte Caulier. « Enseigner la religion dans le système scolaire confessionnel au Québec (XIXe-XXe siècles) », dans Raymond Brodeur et Brigitte Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorité et institutions, XVIIe-XXe siècles*. Sainte-Foy/Presses de l'Université Laval, Paris/Éditions du Cerf, 1997, pp.265-284.

⁶ Brigitte Caulier, « Du livre d'Église au manuel scolaire : les mutations du catéchisme à l'école publique québécoise (1888-1964) » dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

⁷ Paul Aubin, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Québec, GRÉLQ, 1997, p. 91.

Paul Aubin pour mesurer toute l'ampleur des perspectives d'étude associées au manuel scolaire.⁸ L'approche privilégiée par les historiens est probablement celle proposée par Alain Choppin : « les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques mais aussi le produit de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures. »⁹ En ce sens, le manuel scolaire devient une source favorable pour étudier l'éducation morale et religieuse à l'école publique. L'étude de contenu des manuels scolaires a par ailleurs conduit à des études très intéressantes concernant l'éducation religieuse. Danielle Nepveu s'est intéressée aux représentations religieuses en faisant ressortir les thèmes dominants contenus dans les manuels scolaires de français, d'histoire ou encore d'éducation familiale.¹⁰ Mélanie Lanouette, qui a étudié les stratégies pédagogiques déployées par les Frères des Écoles chrétiennes dans l'enseignement du catéchisme, a fait ressortir, à travers l'étude des *cahiers de religion*, les traits d'une pédagogie religieuse de plus en plus adaptée aux clientèles scolaires.¹¹ Cette historienne montre également des approches et des démarches différentes dans l'enseignement du contenu doctrinal. Catherine Vallières, quant à elle, a étudié les manuels de religion pour dégager des discours, des représentations et des comportements à l'égard de la mort.¹² Notons au passage deux auteures qui ont travaillé le contenu des manuels scolaires selon une perspective bien particulière : Brigitte Crabbe, *Femmes dans les livres scolaires* et Lise Dunnigan, *Stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Bien que réalisées dans un contexte visant à dénoncer le sexisme dans les sociétés contemporaines et à promouvoir l'égalité des sexes¹³, il est intéressant de

⁸ Bibliothèque de l'Université Laval, *Manuels scolaires québécois*, <http://www4.bibl.ulaval.ca/bd/manscol/> L'histoire du manuel scolaire en France est un champ prolifique. Le principal protagoniste de ce champ de recherche est Alain Choppin, concepteur de la base de données Emmanuelle. Voir Alain Choppin *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation, 1992. 223 pages.

⁹ Alain Choppin, « Introduction », *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, p. 5.

¹⁰ Danielle Nepveu, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1979, 70 pages.

¹¹ Mélanie Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître. Les défis de l'enseignement religieux en contexte de renouveau pédagogique 1936-1946*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002, 174 pages.

¹² Catherine Vallières, « "Apprendre à bien mourir" : les écoliers et la mort au Québec 1853-1963 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 65, 1999, pp. 29-51.

¹³ L'étude de Lise Dunnigan a été réalisée avec l'aide du Conseil du statut de la femme dans le but de conseiller le gouvernement du Québec sur les mesures en prendre pour faire respecter les droits des femmes dans l'éducation. Voir Lise Dunnigan, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1975, 188 pages. L'étude de Brigitte Crabbe, quant à elle, étudie les stéréotypes féminins dans les manuels scolaires européens notamment ceux provenant

constater le rôle que peut jouer le manuel scolaire dans la définition et la construction des identités et des rôles sociaux selon le sexe.

Si l'étude des manuels scolaires a conduit les historiens à mieux connaître l'enseignement religieux offert dans les classes primaires élémentaires et primaires complémentaires¹⁴, peu d'entre eux se sont penchés sur celui offert dans les classes primaires supérieures. L'article de Jan Van Wiell nous donne par contre des indications utiles concernant les manuels d'apologétique du primaire supérieur et leur orientation théologique.¹⁵ De plus, l'étude de l'enseignement de l'apologétique engage celle de la philosophie qui est un terrain beaucoup moins exploré dans l'historiographie québécoise.¹⁶ Au Québec, on peut compter quelques ouvrages qui traitent de l'histoire de l'enseignement de la philosophie : le mémoire de Marc Lebel parut en 1964 sur l'enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec entre 1765 et 1880 et la thèse de doctorat d'Yvan Lamonde en 1977 consacrée à l'enseignement de la philosophie au Québec de 1605 à 1920. Ces auteurs montrent davantage un intérêt pour la tradition philosophique provenant de l'Europe, les professeurs de philosophie et les auteurs de manuels plus que pour une problématique axée sur le rôle de la religion et de la morale dans l'éducation des jeunes. Par contre, Maurice Fleurent, dans sa thèse de doctorat sur l'éducation morale au Petit Séminaire de Québec entre 1668 et 1857, a étudié le régime de vie stricte des séminaristes imposé par la morale catholique.¹⁷

de Belgique. Voir Brigitte Crabbe, *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, 317 pages.

¹⁴ Serge Gagnon, Danielle Nepveu et Mélanie Lanouette se sont consacrés à l'étude du primaire élémentaire.

¹⁵ Jan Van Wiell, «Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec (1900-1950) – Continuité et discontinuité par rapport à Vatican II», *Laval théologique et philosophique*, vol. 59, no. 2, 2003, pp. 345-367.

¹⁶ Une étude française sur l'enseignement de la philosophie au secondaire vient cependant ajouter au niveau des sources, soit celle de Bruno Poucet qui couvre la période allant de 1860 à 1990. En France, depuis 1945, l'histoire de l'enseignement de la philosophie suscite beaucoup d'intérêt chez les historiens, philosophes et sociologues et contrairement à l'historiographie québécoise, l'enseignement secondaire public est un sujet davantage exploré. Guidée par une méthodologie comparative, l'étude de Poucet analyse les procès-verbaux du Conseil supérieur de l'Instruction publique, les programmes et les manuels de cours. Il ne procède cependant pas à une analyse qualitative du contenu de ces manuels mais s'arrête plutôt aux préfaces, aux tables des matières et aux rapports d'inspection. Profitant également de l'apport des sciences de l'éducation et de la sociologie, Poucet tente de dégager la fonction éducative de la philosophie à travers son histoire qui selon lui, se reflète aisément dans les textes officiels : «Au Lycée, on prépare l'homme». Voir Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS, 1999, 438 p.

¹⁷ Yvan Lamonde, *La philosophie et son enseignement au Québec, 1605-1920*, Lasalle, Éditions Hurtubise HMH, 1980, 312 pages, Marc Lebel, «L'enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec (1765-

D'autre part, en se penchant sur l'histoire de l'enseignement religieux, les historiens ont privilégié deux approches, celle qui étudie l'aspect législatif et celle qui étudie les acteurs qui transmettent cette éducation. La première approche utilise comme sources les documents officiels qui proviennent du Département de l'Instruction publique. Ainsi, les codes scolaires, les programmes, les rapports d'inspection et les publications officielles permettent aux historiens de reconstituer en quelque sorte la présence de la religion à l'école publique. La deuxième approche, davantage explorée, se concentre sur les diffuseurs de l'enseignement religieux comme par exemple les communautés enseignantes. Les chercheurs ayant choisi cette voie ont puisé dans l'abondance des archives religieuses pour y découvrir l'œuvre pédagogique de ces communautés. Pensons à Paul-André Turcotte et à Georges Croteau sur l'enseignement secondaire public des Frères éducateurs qui ont bien mis en valeur les innovations de ces derniers en matière éducative et du même coup, ont orienté les intérêts pour l'enseignement dans les écoles secondaires publiques plutôt que pour celui donné dans les collèges classiques.¹⁸ Bien que ces auteurs ne consacrent qu'un court passage à l'instruction religieuse dispensée dans ces écoles, ils ouvrent la voie à l'élaboration de problématiques plus précises. La formation des maîtres constitue également un moyen d'étudier la transmission des projets éducatifs. En ce sens, l'étude de M. Mellouki dégage l'importance de l'évolution de la formation des maîtres dans les années 1930 à 1960 comme indice d'une meilleure compréhension de l'enfant.¹⁹ D'autre part, Brigitte Caulier affirme que l'enseignement de la religion peut également se comprendre à travers la formation des maîtres.²⁰

1880) », Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, 1964, 125 pages et Maurice Fleurent, « L'éducation morale au Petit Séminaire de Québec 1668-1857 », Thèse de Doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 1977, 504 pages.

¹⁸ Voir Paul-André Turcotte, *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970)*, Montréal, Bellarmin, 1988, 219 pages, Georges Croteau, *Les frères éducateurs 1920-1965, promotion des études supérieures et modernisation de l'enseignement public*, Québec, Cahiers du Québec, 1996, 193 pages et Maurice Lebel, *Évolution de l'enseignement au Québec pendant l'Entre-deux-guerres (1920-1940)*, Montréal, Éditions Paulines, 1982, 37 pages.

¹⁹ M'hammed Mellouki, « L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960 : un cas de rupture idéologique », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 2, no. 1, 1990, pp. 37-58.

²⁰ Brigitte Caulier, « Enseigner sa religion, former des maîtres. Les échanges entre la Belgique et le Québec dans la professionnalisation du corps enseignant » dans Brigitte Caulier et Luc Courtois (dir.), *Québec-Wallonie : dynamiques des espaces et expériences francophones*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2006, pp. 254-277.

Pour ce qui est de la participation des communautés religieuses dans l'éducation des garçons, le mémoire de Caroline Lantagne montre que le patronage des Frères de Saint-Vincent-de-Paul a contribué à la formation morale et religieuse des garçons des milieux ouvriers.²¹ Raphaël Thériault souligne également l'apport des organisations confessionnelles telles que le scoutisme dans l'élaboration d'un projet éducatif intégral, dans lequel se déploie une pédagogie religieuse bien particulière.²² Ces deux études abordent les stratégies d'encadrement des jeunes garçons et ouvrent la piste à des réflexions intéressantes sur le rôle de l'éducation morale et religieuse dans la construction de l'identité masculine.

En effet, plus récemment, l'histoire de l'éducation religieuse et morale s'est enrichie de l'histoire du genre. Le discours sur le genre devient alors essentiel pour comprendre le fonctionnement et le processus de construction des identités sexuées qui sont, en fait, déterminées par l'histoire et la culture. Ce courant, qui provient de l'historiographie anglophone, pénètre le Québec à la fin des années 1980. L'historienne américaine Joan Scott, dans *Genre : Une catégorie utile d'analyse historique*, propose, à partir des acquis de l'histoire des femmes, d'introduire dans une perspective historique le mécanisme des constructions sociales basées sur la différenciation sexuelle, ou plus précisément sur les rapports hommes/femmes. Ainsi, le genre suggère que « l'information au sujet des femmes est nécessairement information sur les hommes, que l'un implique l'étude de l'autre.²³ » Dès lors, deux approches vont se dégager de ce courant : celle qui privilégie les rapports de pouvoir et celle qui s'intéresse à la construction de la norme tant féminine que masculine. La première approche considère que le genre féminin s'est construit dans sa relation subordonnée au genre masculin. Elle montre que le genre est « un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes²⁴ ». Par conséquent, l'idée de la masculinité reposerait « sur la répression nécessaire d'aspects féminins – du potentiel bisexuel du sujet- et introduit le conflit dans l'opposition du masculin et du

²¹ Caroline Lantagne, « Pour une éducation populaire des garçons du milieu ouvrier : la formation religieuse et morale dans les patronages des Religieux de Saint-Vincent de Paul à Québec, 1935-1955 », Mémoire de maîtrise (histoire), Québec, Université Laval, 2002, 142 pages.

²² Raphaël Thériault, « La christianisation d'une méthode: la formation religieuse des scouts du Petit Séminaire de Québec, 1933-1970 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 67, 2001, pp. 239-250.

²³ Joan Scott, « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », dans *Les cahiers du Grif. Le genre de l'histoire*, vol. 37-38, 1988, p. 129.

féminin.²⁵» Dans une perspective sociohistorique, la deuxième approche tente de dégager des modèles masculins, de suivre l'évolution de l'idéal masculin, mais surtout d'analyser les discours élaborés autour du rôle de l'homme à travers les époques. C'est, en quelque sorte, faire de l'homme un objet historique et non plus un sujet de l'histoire.

Au Québec, l'histoire de la masculinité commence depuis peu à susciter l'intérêt chez les historiens. Elle s'élabore en droite ligne avec l'histoire du genre telle que décrite précédemment. Cependant, les recherches semblent s'intéresser davantage « à une histoire des représentations bipolaires du monde et secondairement, de l'incorporation de ces représentations par les acteurs sociaux.²⁶ » Claude Galarneau ouvre la voie par sa contribution à l'étude des représentations du masculin notamment en décrivant le portrait de « l'honnête homme » des collèges classiques.²⁷ Une étude plus récente, celle de Christine Hudon et de Louise Bienvenue, a exploré également ce contexte masculin fortement influencé par les diktats religieux et moraux. Les historiennes ont bien fait ressortir l'univers des relations entre garçons et comment se construit la masculinité en rapport avec l'autre genre.²⁸ Les études québécoises convergent vers l'idée qu'un modèle se construit souvent en réaction à un autre. Comme l'indique Vincent Duhaime : « Ce processus entraîne à chaque époque la formation d'une conception hégémonique de la masculinité qui élève certains traits masculins au rang de norme à laquelle les hommes cherchent continuellement à se conformer ou contre lequel ils luttent. L'histoire de cette norme reste à faire pour le Québec. »²⁹ Cet auteur montre également, dans son étude sur le mouvement familial et la construction de la paternité que, contrairement aux femmes, les prescriptions normatives à l'égard des hommes demeurent toujours très vagues, imprécises.

²⁴ *Ibid.*, p. 140

²⁵ *Ibid.*, p. 137

²⁶ Olivier Hubert, « Féminin / masculin : l'histoire du genre », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, p. 473.

²⁷ Claude Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Éditions Fides, 1978, 287 pages. L'auteur décrit les pratiques pédagogiques qui proviennent du XVII^e siècle et à partir desquelles s'est construit le modèle de « l'honnête homme » prôné jusqu'au milieu du XX^e siècle.

²⁸ Christine Hudon et Louise Bienvenue, « Entre franche camaraderie et amours socratiques, l'espace trouble et tenu des amitiés masculines dans les collèges classiques (1870-1960) », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, pp. 481-507.

²⁹ Vincent Duhaime, « Les pères ont ici leur devoir » : le discours du mouvement familial québécois et la construction de la paternité dans l'après-guerre, 1945-1960 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, p. 544.

L'histoire de l'éducation morale profite également des récents travaux sur la sexualité et la morale conjugale. En effet, les travaux de Danielle Gauvreau sur le déclin de la fécondité au Québec ont bien illustré les diverses stratégies déployées pour transgresser la morale catholique.³⁰ Dans la même perspective, Diane Gervais examine les comportements des couples qui tentent de transiger avec la morale catholique sans toutefois compromettre leurs pratiques religieuses.³¹ Ces études permettent ainsi de mieux comprendre l'envers du discours moral de l'Église catholique qui en vient à s'effriter face à de nouveaux comportements à la veille des années 1960. L'ouvrage de Gaston Desjardins *L'amour en patience, la sexualité adolescente au Québec, 1940-1960*, montre comment s'élabore un nouveau discours sur la sexualité des adolescents qui déstabilise le code moral catholique traditionnel.³² L'analyse des manuels de sexualité maritale ou d'éducation familiale, réalisé entre autre par Isabelle Perreault, illustre bien cette transition vers de nouveaux comportements chez les jeunes et vers de nouvelles visions de l'éducation morale.³³ Ces historiens ont montré, dans une certaine mesure, que la jeunesse des années 1930 à 1960 a fait l'objet de préoccupations importantes qui ont influencé le discours catholique. De plus, l'approche de certains d'entre eux, permet de considérer l'éducation morale comme une tentative de réformer les mœurs d'une jeunesse moderne en « marge » des prescriptions de l'Église catholique.

Ils convient de terminer ce bilan en mentionnant certaines études qui ont contribué à une meilleure connaissance de la transmission des valeurs religieuses et morales auprès de la jeunesse. Les thèses de doctorat de Louise Bienvenue et de Lucie Piché figurent parmi les études les plus significatives.³⁴ Ces historiennes explorent l'univers des mouvements de jeunesse de l'Action catholique spécialisée au Québec entre 1930 et 1960. Elles soulignent

³⁰ Danielle Gauvreau, « La transition de la fécondité au Québec, un exemple de transgression de la morale catholique ? », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 70, 2004, pp. 23-39.

³¹ Diane Gervais, « Les couples aux marges du *permis-défendu*. Morale conjugale et compromis pastoral à Montréal dans les années 1960 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 70, 2004, pp. 23-38.

³² Gaston Desjardins, *L'amour en patience, la sexualité adolescente au Québec, 1940-1950*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1995, 261 pages.

³³ Isabelle Perrault, « Morale catholique et genre féminin : la sexualité dissertée dans les manuels de sexualité maritale au Québec, 1930-1960 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, pp. 567-591.

³⁴ Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, 291 pages et Lucie Piché, « La jeunesse ouvrière catholique féminine et la

d'une part, l'influence de l'Église catholique dans l'affirmation identitaire de la jeunesse québécoise et d'autre part, l'élaboration d'une idéologie religieuse et d'un système de valeurs propre à cette jeunesse. L'étude de ces mouvements permet de mieux comprendre comment les valeurs transmises par l'Église sont redéfinies par la jeunesse québécoise. Elle nous introduit également dans la dynamique du changement social qui caractérise les décennies qui précèdent la Révolution tranquille. L'ouvrage de Michael Gauvreau, *The Catholic Origins of Quebec's Quiet Revolution, 1931-1970*, explore également, sous un angle bien particulier, cette période charnière de l'histoire du Québec.³⁵ Il montre l'importance de l'Action catholique dans la définition et la diffusion de valeurs culturelles modernes. Selon l'auteur, les mouvements de jeunesse ont été les promoteurs d'une « modernité catholique » inspirée de l'éthique personnaliste qui rompait avec les valeurs religieuses traditionnelles. Cette modernité catholique se lit à travers l'affirmation de nouveaux discours sur la spiritualité, l'identité, la sexualité et la famille et qui ont pour objectif de renouveler le christianisme. Ces nouvelles problématiques posent un défi intéressant à l'historiographie de l'histoire religieuse québécoise et raniment le débat autour des liens qui existent entre le catholicisme et la modernité.³⁶ Elles montrent que l'Église catholique au XX^e siècle est d'abord une institution qui regroupe clercs et laïcs et qui participe aux grandes transformations sociales et culturelles qui définissent la modernité.³⁷ Ainsi, loin d'être monolithique et essentiellement conservatrice, elle est montrée comme un lieu propice au changement et à l'assimilation de nouvelles idées.

Ce bilan historiographique nous permet ainsi de préciser davantage notre objectif. Dans le cadre de ce mémoire, afin de cerner le modèle d'éducation morale et religieuse proposé aux garçons à l'école publique, il importe de se questionner sur les normes et les

dynamique du changement social au Québec, 1931-1966 », Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1997, 471 pages.

³⁵ Michael Gauvreau, *The Catholic Origins of Quebec's Quiet Revolution, 1931-1970*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2005, 506 pages.

³⁶ Michael Gauvreau, « Vers une nouvelle chronologie de la modernité québécoise : deux révolutions culturelles ? » [note critique sur le livre Gauvreau, Michael. *The Catholic Origins of Quebec's Quiet Revolution, 1931-1970*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 2005], *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no. 3, 2007, pp. 385-389.

³⁷ É.-Martin Meunier, *Le pari personnaliste, modernité et catholicisme au XX^e siècle*, Montréal, Fides, 2007, 369 pages. Pour mieux comprendre ces problématiques appliquées au cas plus particulier de la société québécoise, voir Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, 219 pages.

valeurs que véhicule l'enseignement religieux et moral ainsi que sur la manière dont elles sont transmises ? Il s'agit également de voir, dans une certaine mesure, comment l'Église catholique entend prendre en charge les garçons et plus largement les adolescents, par le biais de l'école publique québécoise ?

Le corpus de sources

Le cœur de notre corpus de sources est composé de manuels scolaires québécois et de catéchismes belges utilisés au Québec. Les manuels scolaires québécois qui couvrent notre période, 1929 à 1958, ont été repérés à l'aide de la Banque de données *MANSCOL* disponible à la bibliothèque de l'Université Laval. Dans notre sélection, nous avons pris soin de nous assurer que les manuels scolaires s'adressaient tout d'abord aux classes primaires supérieures et que ceux-ci étaient également approuvés par le Département de l'Instruction publique.³⁸ Nous avons choisi de retenir deux manuels scolaires : celui d'Arthur Robert, *Leçons de morale* et celui d'Ernest Savignac, *Manuel d'apologétique à la portée de tous*. En ce qui concerne les catéchismes belges, aussi appelés manuels d'appoint³⁹, ils ont été répertoriés dans l'ouvrage bibliographique, *Les catéchismes au Québec, 1702-1963*. Il s'agit de la collection *Témoins du Christ*, qui regroupe six volumes.⁴⁰ Cette collection belge est incontournable car à partir de 1952, elle s'impose comme manuels scolaires obligatoires dans les écoles primaires supérieures. À travers l'étude de ces manuels scolaires et de ces catéchismes, il nous sera possible de connaître le contenu de l'enseignement religieux et moral transmis aux adolescents mais surtout les valeurs et le modèle d'éducation qui leurs sont suggérés. Il faut cependant rester prudent avec ce type de source car l'historien ne peut savoir avec exactitude la façon dont les manuels scolaires ont été utilisés par les élèves et par conséquent, s'ils ont eu une influence

³⁸ Les manuels scolaires disponibles à la bibliothèque de l'Université Laval se présentent sous leur forme originale et proviennent de sources diverses, c'est-à-dire de communautés enseignantes différentes, d'auteurs laïques, de professeurs ou de théologiens. Voir l'annexe 1 pour connaître la liste des manuels recensés. Il est à remarquer que certains d'entre eux sont approuvés par les autorités scolaires et d'autres non. Les raisons qui expliquent notre sélection sont mentionnées au chapitre 1.

³⁹ Voici la définition du manuel d'appoint proposée par le catalogue sur les catéchismes au Québec : « Livres et documents didactiques qui, bien qu'ils ne soient pas intitulés « catéchisme », sont explicitement destinés à parfaire la formation catéchétique ou à servir à un enseignement religieux. » Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁰ Ces volumes couvrent le primaire complémentaire et le primaire supérieur, soit de la 8^e année à la 12^e année. La collection prévoit deux volumes en 10^e année, un pour les garçons, l'autre pour les filles. Notre choix s'est arrêté aux volumes qui couvrent le primaire supérieur.

importante sur ceux-ci. Notons que le manuel scolaire est un outil pédagogique dont l'emploi peut être variable en fonction des directives pédagogiques ou encore du travail de l'enseignant. Néanmoins, sachant la filiation de ces manuels avec le contenu du catéchisme obligatoire de l'époque, nous pouvons compter sur ces sources pour reconstituer les valeurs religieuses et morales à la base des modèles d'éducation qu'ils proposent.

Afin de mieux comprendre les objectifs poursuivis par l'enseignement religieux et moral dans les écoles primaires supérieures, la prise en compte des programmes scolaires est essentielle. Dans notre recherche, nous utilisons les programmes scolaires qui émanent du Département de l'Instruction publique et qui s'adressent à l'ensemble des écoles primaires supérieures du Québec. Le primaire supérieur a connu trois programmes d'étude durant cette période : en 1929, en 1939 et en 1956. Par leurs caractères hautement normatifs, ceux-ci nous renseignent d'abord sur les intentions et les sélections des autorités scolaires concernant les savoirs à maîtriser et que l'on souhaite uniformes pour l'ensemble des élèves. Avec ce type de sources, nous pouvons également connaître les objectifs en religion et en morale en tant que matières scolaires. Produits essentiellement comme outils pédagogiques pour les maîtres, les programmes scolaires nous indiquent la fonction que le maître doit occuper. Encore une fois, à l'instar du manuel scolaire, il est difficile de savoir si les recommandations des programmes ont été suivies et appliquées en classe par les maîtres. Comme le souligne Bernard Lefebvre, « [s]ans la sensibilisation, l'information et la formation des enseignants, il ne faut pas espérer que les programmes prévus deviennent rapidement ceux qui sont offerts et mis en œuvre. Soulignons qu'il ne s'est jamais passé plus de dix ans sans que le programme du primaire ou d'un degré supérieur soit en révision, complète ou partielle.⁴¹ » Ces réformes, malgré leurs conséquences sur la fonction normative des programmes scolaires, nous ont permis de suivre l'évolution de l'enseignement religieux et moral, du rôle du maître et même de la conception de l'adolescent.

Les dossiers d'élaboration des programmes scolaires, conservés à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec à Québec, apportent un complément intéressant aux

programmes scolaires officiels. En effet, ces dossiers d'archives ont permis de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les programmes d'études. Ils livrent des enjeux, des préoccupations et des intentions formulées par les autorités scolaires et qui ne paraissent pas dans la version définitive des programmes. Ils nous permettent ainsi de mieux comprendre le contenu de ces derniers et pallier l'insuffisance des informations contenues dans certains d'entre eux. De plus, ces dossiers d'archives ont particulièrement enrichi notre analyse du contenu des manuels scolaires. Leur utilisation dans notre analyse nous a effectivement permis de nous dégager du discours moralisateur des manuels scolaires afin de mieux comprendre la dynamique du projet éducatif proposé aux adolescents.

Notre corpus de source est également composé de revues pédagogiques⁴² et de manuels de pédagogie qui s'adressent aux instituteurs et qui ont pour objectif de les renseigner sur les décisions prises par les autorités scolaires mais surtout de les former et de les orienter dans leur tâche d'enseignement. Bien entendu, les revues pédagogiques nous permettent de vérifier la diffusion des directives provenant des autorités scolaires. Ainsi, nous avons retenu les articles qui traitent des programmes, des manuels scolaires et des matières de religion prévues pour le primaire supérieur. Ces revues, mais surtout les manuels de pédagogie, se sont montrés particulièrement utiles pour dégager le discours qui entoure, d'une part, le projet d'éducation morale et religieuse destiné aux adolescents, et d'autre part, le rôle du maître dans ce projet. Ce type de sources nous permet de voir comment les directives scolaires et les valeurs qui en émanent ont été interprétées, discutées et parfois critiquées par certains pédagogues. La prudence est évidemment de mise car nous ne pouvons prétendre que les auteurs de ces articles et de ces manuels ont eu véritablement de l'autorité sur l'ensemble du corps enseignant. Surtout en ce qui concerne les revues pédagogiques, les auteurs formulent souvent des opinions personnelles, des appréhensions ou encore des idéaux concernant l'éducation des jeunes. Néanmoins, les informations

⁴¹ Bernard Lefebvre, « Les programmes d'études, un fil d'Ariane », dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir.), *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*, Québec, Logiques, 1998, p. 15.

⁴² Afin d'avoir une vue d'ensemble sur le projet éducatif des adolescents, nous avons privilégié le dépouillement de trois revues pédagogiques québécoises disponibles à l'Université Laval : *L'Enseignement primaire* qui est l'organe principal de diffusion du Département de l'Instruction publique, *L'École canadienne*

qu'elles nous livrent sont venues combler quelques lacunes lorsque les autres sources se sont montrées silencieuses sur certains aspects de notre sujet.

D'autres types de sources, plus variées, sont venus compléter notre corpus de manuels scolaires, de programmes d'études et d'ouvrages pédagogiques. Il s'agit d'abord de certains articles de revues européennes spécialisées dans l'enseignement religieux et d'un livre de lecture s'adressant aux garçons, intitulé *Adolescent, qui es-tu?* Ces sources ont apporté des précisions concernant la philosophie particulière de la collection *Témoins du Christ* et par là même, ont éclairé l'analyse du contenu des volumes de cette collection. Ensuite, nous avons utilisé les résultats compilés par des enquêtes pédagogiques effectuées au cours de la période étudiée. La prise en compte de ces enquêtes nous a permis de faire le pont entre les valeurs véhiculées dans les manuels scolaires de religion et la réalité des jeunes du primaire supérieur telle que perçue à l'époque. L'une d'entre elles, celle de Jean Livernoche⁴³, a mis en valeur les opinions, les préoccupations et les insatisfactions des jeunes par rapport à leur formation morale et religieuse reçue au primaire supérieur. Cependant, puisqu'il n'est pas possible de savoir si l'auteur a retranscrit intégralement, sans censure, le témoignage des jeunes garçons, cette source ne peut nous garantir la fiabilité de l'enquête. Il reste tout de même intéressant de voir comment les jeunes ont formulé et interprété le projet d'éducation morale et religieuse qu'on leur adressait. Pour terminer, nous avons cru bon d'utiliser dans notre analyse les annotations en marge des volumes étudiés. Bien que ces inscriptions proviennent d'une seule personne⁴⁴ et que l'interprétation de celles-ci ne peut être généralisée, elles nous permettent de constater la manière dont l'enseignement a été compris par l'étudiante. Les annotations dans les marges, les soulèvements et les tableaux-synthèses dessinés dans les manuels scolaires nous emmènent sur une piste de réflexion intéressante concernant la réception du projet d'éducation morale et religieuse adressé aux élèves.

qui s'adresse aux instituteurs des écoles urbaines de Montréal et *L'École, revue pédagogique canadienne-française* qui est produite par les Frères de l'Instruction chrétienne.

⁴³ Nous avons surtout utilisé l'enquête de Jean Livernoche, « Enquête sur la vie religieuse des élèves de douzième année au cours primaire supérieur », thèse de Doctorat (pédagogie), Université de Montréal, 1952, 259 pages. Se référer au chapitre 2 pour connaître les raisons de ce choix.

Méthodologie de la recherche

Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons privilégié l'analyse qualitative. Dans un premier temps, pour dégager les valeurs et le projet éducatif contenus dans les manuels scolaire, nous avons centré notre analyse sur le discours moral et religieux. L'analyse du discours nous a en effet permis de rendre compte du contexte plus global de la transmission du projet éducatif et dans lequel les énoncés doctrinaux sont produits. Cet angle d'approche conduit non seulement à circonscrire les normes et les valeurs mais permet aussi de prendre certaines distances par rapport à une rhétorique religieuse bien particulière. De plus, l'analyse du discours a contribué à une meilleure compréhension de l'évolution de l'enseignement religieux et moral en permettant d'identifier les éléments de nouveauté et de continuité contenus dans les manuels scolaires. Tout au long de notre analyse, nous avons pris le soin de questionner les définitions proposées de Dieu, de Jésus-Christ et de l'Église catholique. L'interrogation portait sur les qualificatifs qui leur sont attribués et sur le type de relation qu'ils entretiennent avec l'étudiant. Pour ce qui est du discours moral, nous avons porté une attention aux finalités des prescriptions adressées aux jeunes : visent-elles uniquement l'apprentissage de notions philosophiques ou réfèrent-elles à des comportements particuliers ou à des situations précises? Quant aux revues et aux manuels de pédagogie, l'analyse du discours a fait ressortir tout le dynamisme inhérent à l'élaboration du projet éducatif et moral. L'analyse qualitative s'est également appliquée aux procédés pédagogiques proposés pour l'enseignement de la religion : cherchent-ils l'acquisition des connaissances ou le développement de certaines facultés ou qualités chez les étudiants?

Dans un deuxième temps, afin de dégager le modèle d'éducation morale et religieuse qui s'adressait spécifiquement aux garçons, nous avons enrichi notre méthodologie avec l'utilisation du concept de genre dans l'analyse qualitative des manuels scolaires. Pour bien mesurer le rôle de la religion dans l'élaboration des identités sexuées, nous nous sommes d'abord demandé si les manuels scolaires s'adressaient spécifiquement aux garçons. Ensuite, s'ils véhiculaient des valeurs masculines et, si oui, en quoi elles contribuaient à l'éducation des garçons. Ensuite, afin de mieux comprendre comment

⁴⁴ Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons nommer la personne à qui les livres scolaires appartenaient.

s'élabore la représentation du masculin, nous avons effectué une analyse comparative entre deux manuels scolaires, l'un qui s'adresse aux filles et l'autre, aux garçons. Nous avons donc porté une attention particulière aux omissions et aux ajouts faits au contenu du manuel des filles et aux qualités et aux activités propres aux deux sexes. Il nous a été possible de conclure à l'élaboration de modèles genrés dans l'éducation morale et religieuse proposée aux adolescents. Par ailleurs, bien que les informations recueillies proviennent d'une seule étudiante, nous avons effectué un traitement des annotations et des soulignements dans les manuels scolaires. L'intérêt de ces résultats réside dans le fait qu'ils peuvent nous renseigner sur ce qui a été retenu dans l'enseignement religieux et moral.

Ce mémoire s'articule autour de trois chapitres. Le premier chapitre est consacré au contexte dans lequel le primaire supérieur a pris naissance et les objectifs qu'il poursuit. Dans cette partie, nous verrons la clientèle à qui il s'adresse et l'instruction religieuse et morale qu'il propose. Le deuxième chapitre nous introduit dans le mouvement de réforme qui remet en question cette instruction religieuse et morale à la fin des années 1940 et au début des années 1950. Nous verrons aussi comment l'école primaire supérieure en vient à faire appel à un projet d'éducation spécifiquement conçu pour les adolescents. Le dernier chapitre nous plonge au cœur de ce projet éducatif qui, tout en cherchant à renouveler les méthodes en enseignement religieux, propose un modèle d'éducation morale et religieuse moderne, adapté aux caractéristiques de l'adolescence. Ce chapitre nous aidera, par ailleurs, à mieux comprendre les exigences qu'impose cet idéal éducatif.

1 Le primaire supérieur et l’instruction religieuse et morale dans les années 1930 et 1940

À partir de 1929, l’instruction primaire publique au Québec profite d’un prolongement de cinq années; le primaire supérieur est créé dans le but de recevoir les jeunes de 15 à 18 ans. Selon les objectifs de départ, cette formation supérieure doit permettre aux jeunes des milieux ouvriers d’acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires au monde du travail. Conçu principalement pour les garçons, le primaire supérieur vise également la formation d’une élite socio-professionnelle appelée à évoluer dans un monde urbain. Une attention particulière à l’instruction religieuse et morale que ces jeunes reçoivent nous permet de constater les valeurs et les normes comportementales qui sont privilégiées au primaire supérieur au cours des décennies 1930 et 1940. Dans un premier temps, il importe de se pencher sur les motivations qui ont contribué à la création du primaire supérieur. Par la suite, nous nous interrogerons plus spécifiquement sur le type d’instruction religieuse et morale que reçoivent les jeunes du primaire supérieur à partir de sa création. Enfin, une étude approfondie du contenu des manuels scolaires suggérés pour l’enseignement religieux dans les années 1930 et 1940 nous permettra de mieux comprendre les buts poursuivis par cette instruction.

1.1 La création du primaire supérieur en 1929

Cette première partie vise à décrire le contexte socioculturel dans lequel a pris naissance le cours primaire supérieur en 1929. Nous verrons qu’il est né, d’une part, d’un besoin urgent de prolonger l’instruction primaire publique et d’autre part, d’un projet d’instruction supérieure élaboré par les Frères enseignants et qui s’adressait en premier lieu aux garçons des milieux modestes. Cette section aborde également les objectifs généraux du cours primaire supérieur convenus par le Comité catholique du Conseil de l’Instruction lors de son adoption officielle en 1929.

1.1.1 L’urgence d’une formation supérieure

La création du cours primaire supérieur en 1929 est une étape importante dans le développement du système scolaire public québécois. En plus de permettre un

prolongement de la scolarisation, son adoption signifie une volonté d'adapter l'instruction publique aux nouvelles réalités socio-économiques qui se manifestent au Québec au lendemain de la Grande Guerre. En effet, l'industrialisation, qui a connu un essor important au tournant du XX^e siècle, et l'urbanisation, qui s'accélère particulièrement au cours des années 1920⁴⁵, entraînent la nécessité d'une spécialisation de la main d'œuvre par le biais d'une instruction accessible à la classe ouvrière. La décennie 1920 coïncide également avec une période de prospérité économique qui encourage la création d'emplois et des ajustements au système scolaire public. Dans ces circonstances, la formation primaire élémentaire, telle que prévue depuis 1888 et n'offrant que huit années de scolarité, s'avère nettement insuffisante pour préparer les jeunes des milieux ouvriers au monde du travail. Bien que ces jeunes âgés de 15 à 18 ans aient accès, suite à leur formation primaire élémentaire, à certains types d'écoles techniques et professionnelles⁴⁶, il devient nécessaire de leur offrir une formation scolaire qui soit plus spécialisée, peu coûteuse et aussi mieux adaptée à leur condition de vie dans les villes. Le primaire supérieur prétend répondre à ce besoin en orientant ses objectifs vers l'acquisition de connaissances générales et de connaissances pratiques et techniques qui peuvent conduire à l'apprentissage d'un métier précis relié, entre autres, aux champs de l'industrie et du commerce.

Cette idée de prolonger l'instruction primaire publique est née d'un projet formulé par les frères éducateurs des grands centres urbains qui travaillaient depuis les années 1910 à l'instauration d'un cours primaire supérieur.⁴⁷ Ainsi, avant même la reconnaissance du cours primaire supérieur par le Département de l'Instruction publique en 1929, les frères enseignants offraient déjà dans certaines écoles une neuvième année afin de répondre aux

⁴⁵ Le recensement de 1921 indique un taux d'urbanisation de 51,8 %, lequel augmente à 59,5 % en 1931. Voir Linteau, Durocher et Rober, *Histoire du Québec contemporain. De la Confédération à la Crise*, Montréal, Éditions du Boréal Express, 1979, p. 409.

⁴⁶ Ces écoles techniques et professionnelles, qui ont pris naissance à la fin du XIX^e siècle, offrent une formation précise axée sur l'apprentissage de métiers reliés aux domaines de l'agriculture, du commerce, de la foresterie, l'industrie minière, la construction, la fabrication, etc. Ces écoles, souvent rattachées aux universités ou à différents ministères, exigeaient des candidats leur 9^e année et parfois mêmes leur 11^e année. Voir Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement, Tome 2 : 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, pp. 291 à 300.

⁴⁷ Les frères enseignants les plus actifs dans la promotion du cours primaire supérieur sont les Frères des Écoles chrétiennes, les Frères de l'Instruction publique et les Clercs de Saint-Viateur. La Commission des Écoles Catholique de Montréal (CECM) s'est montrée également très active dans la création du primaire supérieur en 1929.

exigences du milieu.⁴⁸ Une augmentation importante des effectifs scolaires dans les centres urbains, le souhait exprimé par les parents de voir la scolarisation de leurs enfants prolongée ainsi que les problèmes reliés au décrochage scolaire, ont encouragé les frères éducateurs à œuvrer pour l'ouverture d'un cours post-primaire.⁴⁹ Pour les frères éducateurs, il s'agit surtout de permettre aux jeunes des milieux modestes qui n'ont pas accès aux collèges classiques, de recevoir un cours de culture générale axée sur une formation technique, scientifique et industrielle. Pour eux, ce modèle se trouve déjà dans la formation que reçoivent les jeunes Canadiens anglais dans les *High Schools*.⁵⁰ D'autre part, militer en faveur de la création d'un cours primaire supérieur signifie pour les frères enseignants une occasion de réagir face à la subordination socio-économique des Canadiens français qu'ils observent au sein de la société québécoise. Comme l'indique Robert Gagnon, aux côtés d'Édouard Montpetit et du Frère Marie Victorin, les frères éducateurs seront les « porteurs d'un discours résolument moderne qui insiste sur la nécessité de former des élites capables d'assurer aux Canadiens français le contrôle de leur économie. L'idée de démocratiser l'enseignement supérieur fait partie intégrante de ce discours.⁵¹ » En effet, une formation supérieure permettrait de relever le niveau d'instruction d'une main d'œuvre canadienne-française bon marché et de former des travailleurs capables de rivaliser avec les classes et les ethnies dominantes au point de vue socio-économique. Voici comment le Frère Piédalue, principal promoteur du cours primaire supérieur, exprime son point de vue au Surintendant de l'Instruction publique :

⁴⁸ Paul-André Turcotte note qu'entre 1886 et 1921 les Clercs de Saint-Viateur ouvrent 11 classes de 9^e année à Montréal et les Frères de l'Instruction Chrétienne 8 classes entre 1909 à 1912. Turcotte, *op. cit.*, p. 34.

⁴⁹ Selon Paul-André Turcotte, en 1920, 94 % des élèves inscrits à la CECM quittent l'école primaire avant d'atteindre la 7^e année. Selon l'auteur, cette situation est due à l'absence d'études secondaires substantielles autres que les humanités classiques. De plus, le caractère trop spécialisé des écoles supérieures de polytechnique, de sciences ou de commerce décourageait les candidats très peu préparés à recevoir ce type de formation. *Ibid.* p. 36.

⁵⁰ Le collège classique constitue pendant longtemps la principale institution qui offre au Canada français un enseignement secondaire. Accessible à une minorité, c'est la voie prestigieuse par laquelle il est possible d'accéder à une formation universitaire et spécialement aux carrières libérales. Les écoles protestantes, quant à elles, offrent un système beaucoup plus uni et mieux coordonné. De plus, elles s'adressent aussi bien aux garçons qu'aux filles et contrairement au secteur catholique public, les diplômés ont accès à toutes les facultés universitaires. Le modèle nord-américain des *High schools* a influencé énormément les frères éducateurs dans leur dessein de créer un primaire supérieur.

⁵¹ Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Éditions du Boréal, 1996, p. 155

Le groupe Canadien-français s'oppose au latin, tandis que le groupe irlandais s'y attache avec insistance. Pourquoi refuserait-on le latin à nos classes de high school, quand les anglais le réclament, et l'enseignent dans toutes leurs écoles supérieures ? Je serais extrêmement peiné si nous n'obtenons pas le latin pour nos classes de 9^e – 10^e – 11^e, simplement parce que nous avons des collèges classiques ... les enfants du peuple, surtout dans les grandes villes, seraient alors sur un pied d'infériorité avec les protestants et les juifs.⁵²

Ce point de vue n'est d'ailleurs pas étranger à la vague de nationalisme culturel qui fait la promotion de la religion catholique et de la langue française au sein de la société québécoise au cours des années 1920. La première ambition de ce projet est donc de former des jeunes Canadiens français qui occuperont de hautes fonctions commerciales ou industrielles; de former des hommes d'affaires et des travailleurs spécialisés. C'est face à de telles conditions que se manifeste, à l'aube des années 1930, l'urgence de fournir aux jeunes hommes une formation scolaire supérieure et davantage spécialisée. Afin de réaliser cet objectif, les frères éducateurs vont se lancer dans une véritable campagne pour la promotion d'un cours primaire supérieur intégré au système scolaire public québécois. Plusieurs étapes seront nécessaires avant l'adoption officielle du primaire supérieur en 1929.

Entre 1911 et 1920, les Frères enseignants, accompagnés de quelques membres de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CECM), discutent vivement des questions entourant la création d'un cours supérieur pour les élèves qui terminent leur primaire élémentaire. En 1920, ils adressent un mémoire à l'attention du Surintendant de l'Instruction publique, Cyrille-F. Delâge, qui présente les objectifs et les avantages d'une scolarisation avancée pour les élèves de milieux modestes. Ce mémoire propose également un programme d'instruction élaboré pour des classes primaires supérieures de garçons d'une durée de quatre ans. Malgré cette initiative, aucune réponse favorable ne parvient de la part des autorités scolaires. L'année suivante, les Clercs de Saint-Viateur décident d'ouvrir la première classe de primaire supérieur à l'École Saint-Louis du Mile-End à Montréal et proposent à leurs élèves un programme axé sur l'apprentissage des

⁵² Lettre du Frère Piédalue à Cyrille F. Delâge, Sous-comité du programme des classes primaires supérieures, 1928. Bibliothèque et Archives nationales du Québec à Québec (désormais BANQQ) (E13/60-01-032, art. 44, no. 1269-28, loc. 1D73-3005A). Notons ici que l'intégration de l'élément latin au cours primaire supérieur est d'une importance capitale et fera même l'objet d'une lutte virulente entre les frères enseignants et les autorités scolaires. Considéré comme un agent de promotion sociale, le latin, accessible qu'à l'élite traditionnelle, devient une revendication importante au primaire supérieur.

mathématiques, des sciences et de l'anglais.⁵³ En 1923, le Comité catholique tente de répondre aux revendications par l'ajout d'un cours complémentaire d'une durée de deux ans (7^e et 8^e année). Cependant, ce programme ne répond pas aux requêtes des Frères enseignants qui continuent à encourager l'ouverture d'écoles primaires supérieures à travers le Québec. En effet, l'élan initial donné par les Clercs de Saint-Viateur trouve un écho favorable auprès de plusieurs congrégations religieuses masculines. En peu de temps, les Frères de Saint-Gabriel, les Frères de l'Instruction publique, les Frères maristes et les Frères des Écoles chrétiennes à Québec, possèdent leurs propres classes primaires supérieures. Cette extension rapide des écoles primaires supérieures amène le Comité catholique de l'Instruction publique à reconnaître officiellement l'existence ainsi que la nécessité de telles écoles.⁵⁴ En 1929, les autorités scolaires proposent donc, à la suite du cours primaire complémentaire, l'établissement des classes supérieures de 9^e, 10^e, et 11^e années qui s'adressent aux jeunes, garçons et filles. Tel que formulé par le programme officiel en 1929, le primaire supérieur doit permettre l'acquisition d'une formation générale, tout en préparant les élèves à choisir une carrière dans les secteurs industriel, commercial ou agricole :

L'enseignement primaire supérieur a pour objet essentiel de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir. Enseignement. Les cours primaires supérieurs comprennent trois années (9^e, 10^e et 11^e). L'enseignement est commun à tous les élèves en 9^{ième} et en 10^{ième} années. A partir de

⁵³ Cette classe constitue le premier modèle d'école primaire supérieure. Comme le souligne Paul-André Turcotte, le programme scolaire proposé est très influencé par l'enseignement anglo-protestant en raison de l'apprentissage des sciences, des techniques, de l'anglais et des Évangiles. Cet aspect explique le refus de la part des autorités scolaires d'approuver un tel programme pour les classes primaires supérieures catholiques francophones. Voir Turcotte, *op. cit.*, p. 47.

⁵⁴ Selon Georges Croteau, en 1925, on peut déjà compter 289 garçons et 181 filles qui suivent le cours primaire supérieur à Montréal. Pour l'année 1928, dans les quatre districts scolaires de Montréal, 42 écoles offrent cette formation. Dans l'ensemble de la Province, en 1928, 2202 élèves sont inscrits en 9^e, 10^e et 11^e année et ce dans 156 écoles. Ces chiffres augmentent d'année en année, de sorte qu'en 1945-1946, on pourra compter 31396 élèves inscrits au niveau primaire supérieur. Voir Croteau, *op. cit.*, p. 58 et 97. Notons cependant que l'augmentation positive de la fréquentation au primaire supérieur n'indique pas la persistance des élèves. En effet, le temps de la Crise économique ne permet pas de garder les élèves longtemps à l'école car ils sont appelés à quitter précocement pour le marché du travail. Avant la Deuxième Guerre mondiale, les classes primaires supérieures demeurent donc relativement peu fréquentées et ne comptent en moyenne que 20 élèves par classe. Cette situation tend à se rétablir grâce à l'augmentation du taux de natalité au lendemain du conflit mondial ainsi qu'en raison de la loi sur l'obligation scolaire en 1942. Voir Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation*, Montréal, Éditions du Boréal, 1997, pp. 74-75 et Gagnon, *op. cit.*, p. 158.

la 11^{ième} année l'enseignement comporte des sections spéciales en vue de la préparation à l'industrie, au commerce, aux écoles spéciales.⁵⁵

D'après cette définition, le primaire supérieur est en continuité avec le primaire élémentaire et complémentaire en proposant une instruction plus complète mais aux objectifs modestes, soit d'offrir une culture générale qui s'ouvre sur une certaine spécialisation et qui assure une meilleure préparation au monde du travail. Les objectifs déterminés par le Comité Catholique sont ainsi moins ambitieux que ceux formulés par les frères enseignants qui désiraient repousser les limites de l'instruction publique afin de promouvoir une véritable culture urbaine en opposition aux élites traditionnelles et en concurrence avec certains groupes ethniques. À leurs yeux, les objectifs du primaire supérieur ont été définis dans le dessein d'éviter la concurrence avec les collèges classiques.⁵⁶ La création du primaire supérieur en 1929 constitue néanmoins une volonté d'adaptation aux nouvelles réalités socio-économiques de la société québécoise en offrant une instruction publique aux jeunes gens des milieux modestes et en leur proposant une formation scolaire orientée vers « leur situation probable dans l'avenir. »

Tableau 1 Les degrés de l'enseignement primaire public au Québec, 1929-1956

Cours	Années du cours	Âges
Primaire élémentaire	1 ^{ère}	6-7
	2 ^e	7-8
	3 ^e	8-9
	4 ^e	9-10
	5 ^e	10-11
	6 ^e	11-12
	7	12-13
Primaire complémentaire**	8 ^e	13-14
	9 ^e	14-15
Primaire supérieur	10 ^e	15-16
	11 ^e	16-17
	12 ^e	17-18***
<p>*À partir de 1939. Avant cette date, le primaire complémentaire regroupait la 7^e et la 8^e année et le primaire supérieur, la 9^e, 10^e, et 11^e année. ** À partir de 1956 le primaire complémentaire se greffe au primaire supérieur et deviennent ensemble le cours secondaire (8^e à 12^e année). *** Âges approximatifs car la scolarité peut s'étendre jusqu'à l'âge de 20 ans.</p>		

Source : Georges Croteau, Les frères éducateurs 1920-1965, promotion des études supérieures et modernisation de l'enseignement public, Québec, cahiers du Québec, 1996.

⁵⁵ *Programme d'études des classes primaires supérieures* [1929], reproduit dans Allard et Lefebvre (dir.), *op. cit.*, p. 480.

⁵⁶ Gagnon, *op. cit.*, p. 157.

1.1.2 Le primaire supérieur : une formation pour les garçons?

La particularité du cours primaire supérieur réside dans le fait qu'il devait s'adresser en premier lieu à une clientèle masculine âgée de 15 à 18 ans. En effet, tel qu'imaginé et élaboré par les frères éducateurs, le but d'un cours supérieur devait permettre de relever le niveau d'instruction dans les milieux populaires mais surtout de corriger la scolarisation déficiente des jeunes garçons. A l'instar des jeunes filles, qui ont accès à une éducation spécialisée dans les couvents et les écoles ménagères, les jeunes garçons devaient également recevoir une instruction utilitaire axée sur les métiers masculins. Ainsi, selon les frères éducateurs, il fallait nécessairement « remodeler optativement la division sexuelle de la scolarisation.⁵⁷ » Avant sa reconnaissance officielle, le cours primaire supérieur s'adressait uniquement aux jeunes hommes et la formation était dispensée par les frères. En effet, afin de se consacrer à la formation des jeunes garçons, les frères éducateurs ont progressivement abandonné l'enseignement primaire élémentaire qu'ils ont confié aux institutrices laïques.⁵⁸ Le primaire supérieur constituait un terrain privilégié où se manifestait un esprit fortement masculin.

La mise en application du cours primaire supérieur par le Comité catholique vient cependant modifier la première vocation de cette formation. Bien que les objectifs généraux du primaire supérieur s'adressent aux jeunes gens -une expression couramment employée à cette époque pour désigner les jeunes hommes-, le programme mis en vigueur en 1929 prévoit une section pour les écoles de garçons et une autre pour les écoles de filles. Le programme propose une instruction commune pour les deux sexes, notamment en religion et en français. Il procède cependant à quelques ajouts et retraites concernant certaines matières à l'étude, surtout celles qui sont à caractère scientifique et qui orientent vers des carrières traditionnellement réservées aux hommes.⁵⁹ Il est intéressant de constater dans la version préliminaire du programme, déposée en 1928 par la sous-commission chargée de

⁵⁷À cette époque, l'instruction des jeunes garçons des milieux modestes était jugée inférieure à celle des jeunes filles qui disposaient davantage de maisons d'enseignement ainsi qu'une éducation mieux adaptée à leur sexe. Turcotte, *op. cit.*, p. 38.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 49.

⁵⁹ Les principales différences que l'on remarque entre le programme des garçons et celui des filles concernent les matières suivantes : histoire générale, algèbre, géométrie, physique et laboratoire, sciences naturelles, hygiène, éducation familiale, art culinaire, élément de droit public. Voir *Programme d'études des classes primaire supérieures* [1929], *op.cit.*

l'élaboration, que la distinction entre les objectifs de la formation des filles et celle des garçons est très bien indiquée :

Le but des classes primaires supérieures est de préparer plus complètement les garçons aux carrières commerciales industrielles, scientifiques, agricoles, en leur donnant : a) une culture générale plus étendue et b) une orientation et une préparation moins générales, par le sectionnement des matières du programme. Il est encore d'orienter et de préparer les jeunes filles, par la même culture générale, à devenir d'excellentes employées de bureau, de bonnes ménagères, de bonnes épouses. Le but de l'école primaire supérieure est aussi d'inspirer aux élèves l'amour de l'étude et leur fournir les méthodes et les moyens de continuer eux-mêmes leur développement intellectuel.⁶⁰

Dans la version définitive du programme de 1929, les autorités scolaires ont préféré être plus discrètes sur la formation des filles, privilégiant ainsi celle des garçons. En effet, contrairement à celle des garçons, la section pour les filles ne contient aucune note explicative et pour l'ensemble des matières scolaires, il y est inscrit la mention suivante : « Même programme que pour les garçons ». La section du programme consacrée aux filles présente les modifications, les ajouts et les retraites apportés au programme des garçons. Ceci nous permet d'affirmer que le primaire supérieur est d'abord destiné aux garçons et que la section des filles constitue, pour le moment, une adaptation modeste du programme des garçons. Par ailleurs, comme le souligne Robert Gagnon, le primaire supérieur s'adresse avant tout aux garçons dans la mesure où, d'une part, il est mis sur pied pour encourager les garçons à embrasser des carrières industrielles et commerciales et d'autre part, les filles sont, à l'époque, pratiquement exclues de ces carrières. Afin de procurer aux jeunes filles une « formation et une culture féminines », tout un réseau parallèle d'institutions est mis à leur portée.⁶¹ En fait, les jeunes filles sont davantage encouragées à s'inscrire dans les écoles ménagères afin de se préparer à être d'excellentes épouses de sorte que le primaire supérieur leur est moins accessible. Le programme des classes primaires supérieures est malgré tout distribué dans les maisons d'enseignement pour filles. Il est cependant fortement critiqué par les communautés enseignantes féminines de la région de Québec qui le juge antipédagogique, commercialisant et antipatriotique :

⁶⁰ Rapport préliminaire du programme des 9^e-10^e-11^e années, Sous-comité du programme des classes primaires supérieures, 1928. BANQQ (E13/60-01-032, art. 44, no. 1269-28, loc. 1D73-3005A).

⁶¹ Gagnon, *op. cit.*, p. 60.

Le programme projeté est inacceptable surtout pour les filles. [...] Il n'y a pas à imposer des programmes uniformes à des populations, différentes de nationalités, de religion, de mentalité, d'aspiration. [...] Il est anti-pédagogique puisqu'il impose le même programme aux garçons et aux filles. L'adoption de ce programme a pour effet de commercialiser davantage l'enseignement des filles. Car il faut former des femmes, de vraies femmes, et non des antagonistes des hommes, de redoutables concurrentes des jeunes gens.⁶²

Face à ces critiques, le Comité catholique ordonne, à sa session du 10 mai 1939, qu'une sous-commission soit maintenue en fonction afin de « préparer un programme pour les classes primaires supérieures de filles, le présent projet n'étant préparé que pour les classes de garçons.⁶³ » La situation se précise pour les jeunes filles avec la nouvelle programmation des classes primaires supérieures de septembre 1939 qui prévoit, pour la première fois, deux programmes distincts : le programme des écoles primaires supérieures de garçons et celui pour les écoles de filles. Selon la sous-commission des programmes, ce projet fut préparé avec la collaboration des communautés religieuses féminines en vue « d'adapter aux écoles de filles le programme de 10^e, 11^e et 12^e années des écoles primaires supérieures de garçons.⁶⁴ » Le programme est mis en vigueur en septembre 1939 et s'ouvre déjà sur quelques explications qui ne figurent pas dans le programme d'études des garçons. Il est bien spécifié que le cours primaire supérieur pour filles doit les préparer à l'école normale et dans une moindre mesure, aux carrières commerciales ou universitaires.⁶⁵ Ainsi, à partir de 1939, les jeunes filles bénéficient d'un prolongement de leur scolarité. Le cours primaire supérieur leur permettra, entre autres, d'approfondir leurs connaissances générales, de se préparer à l'école normale et à l'école d'infirmières ou encore d'acquérir une formation commerciale ou ménagère.⁶⁶ Selon les programmes scolaires le primaire supérieur s'adresse autant aux garçons qu'aux filles mais souligne la distinction qui doit être faite entre l'instruction dispensée aux garçons et aux filles.

⁶² Rapport préliminaire du programme des 9^e-10^e-11^e années, Sous-comité du programme des classes primaires supérieures, 1928. BANQQ, (E13/60-01-032, art. 44, no. 1269-28, loc. 1D73-3005A).

⁶³ « Procès verbal du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique, séance du 10 mai 1939 », *L'Enseignement primaire*, mars- avril- mai, vol. 2, no. 3, pp. 90-91.

⁶⁴ « Procès verbal du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique, séance du 27 septembre 1939 », *L'Enseignement primaire*, vol 3, no. 1, 1939, p. 5. Le primaire supérieur subit des modifications suite au programme de 1939 et comprend désormais les 10^e, 11^e, et 12^e années.

⁶⁵ *Programmes d'études des Écoles primaires supérieures (filles)* [1939], reproduit dans Allard et Lefebvre (dir.), *op. cit.* p. 659.

⁶⁶ Dufour, *op. cit.*, p. 71.

Mais l'existence d'un cours primaire supérieur pour les filles continue d'alimenter les critiques et fait l'objet de vives discussions au sein du Comité catholique. Selon Mgr Xavier Ross, principal concepteur du programme de 1939, il y a un danger à offrir des sections commerciales et spéciales à un grand nombre de jeunes filles qui s'orientent par la suite « vers des carrières qui n'appartiennent pas normalement à la femme et qu'elles contribuent ainsi à accentuer le malaise social qui existe déjà.⁶⁷ » Malgré tout, le Comité catholique adopte le programme d'études tel que proposé mais, sous la recommandation du Cardinal Villeneuve, il est de son devoir de « mettre les éducateurs en garde contre toute orientation qui pourrait éloigner les jeunes filles du rôle naturel auquel elles sont destinées pour le plus grand bien de la société⁶⁸. » Cela confirme la volonté de bien distinguer l'éducation des filles de celle des garçons à qui sont réservées les carrières dans le domaine des affaires, des sciences, de l'industrie et du commerce. Par ailleurs, les jeunes filles sont encouragées à quitter le primaire supérieur après leur 11^e année, ce qui évite l'ouverture d'une 12^e année spéciale, afin de poursuivre leur formation dans les écoles normales.⁶⁹ Enfin, dans le but d'orienter les jeunes filles vers leur « rôle naturel », un programme d'enseignement ménager sera créé en 1941 au sein du système scolaire public. Le concepteur de ce programme, Mgr Albert Tessier, va d'ailleurs fortement encourager les jeunes filles à s'inscrire à ce type de programme lié directement à l'idéologie de l'éducation féminine.⁷⁰ Mais comme le souligne Andrée Dufour, les jeunes filles demeurent attirées par les sections commerciales et industrielles du primaire supérieur et il faut attendre la création des instituts familiaux dans les années 1950 pour que les jeunes filles se consacrent en grand nombre au « développement de [leur] personnalité féminine.⁷¹ » Ainsi, même s'il prévoit une formation pour les filles, le primaire supérieur se présente avec plus de force comme étant une formation qui s'adresse en premier lieu aux garçons et par-là même, contribue à forger l'identité masculine. Comme le souligne Ollivier Hubert, jusqu'aux

⁶⁷ « Procès verbal du Comité catholique », *loc. cit.*, p. 5.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Selon le programme de 1939, la 12^e année est ouverte sous une autorisation spéciale et cette classe a pour objectif de diriger les garçons vers des carrières scientifiques et les jeunes filles vers les collèges classiques féminins et les universités. Voir *Programme d'études des Écoles primaires supérieures (filles)* [1939], traduit dans Allard et Lefebvre (dir.), *op. cit.*, p. 659.

⁷⁰ L'éducation des filles et l'idéologie sous-jacente au Québec ont été travaillées par Micheline Dumont et Nadia Famhy-Eid (dir.), *Les couventines : L'éducation des filles dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*, Montréal, Éditions du Boréal Express, 1989, 315 pages.

⁷¹ Dufour, *op. cit.*, p. 72.

années 1960 au Québec, « l'identité étudiante reste "essentiellement masculine" [...] malgré la présence d'un contingent toujours croissant de jeunes filles dans l'univers postsecondaire.⁷² »

De cette façon, l'école primaire supérieure, au même titre que les écoles primaires élémentaire et complémentaire, représente un environnement culturel particulier où il est possible d'appréhender l'élaboration d'un univers normatif destiné à une classe sociale donnée. Aussi, l'école publique se présente comme un cadre de référence; un espace où s'élabore un ensemble de règles et de prescriptions qui détermine les valeurs et les comportements que doivent acquérir les élèves, filles et garçons. Afin de bien identifier ces normes et ces valeurs, le cours de religion devient particulièrement éloquent. Comme l'affirme Raymond Brodeur, « l'enseignement religieux ne saurait se confiner à un pur acte religieux. Il s'agit tout autant d'un cadre de formation personnelle et collective que d'un cadre de transmission de connaissances et de valeurs, tous deux jouant un rôle important dans l'affirmation d'une population.⁷³ » La religion à l'école publique cherche à véhiculer des valeurs et à proposer des comportements jugés nécessaires à la société québécoise. Il devient maintenant intéressant de s'interroger plus spécifiquement sur le type d'instruction religieuse et morale qui est proposé aux élèves du primaire supérieur. Quels sont les valeurs, les idéaux et les principes de pensée et d'action que l'on adresse à ces jeunes de 15 à 18 ans, à cette future élite appelée à se distinguer par la spécificité de sa formation?

1.2 Persévérer dans la religion : l'apologétique et la philosophie au primaire supérieur

Au cours primaire supérieur, l'instruction religieuse vise avant tout à faire persévérer les jeunes dans la religion catholique après l'apprentissage du catéchisme aux cours élémentaire et complémentaire. Pour cela, le programme d'études propose l'apologétique et la philosophie. Dans un premier temps, nous verrons en quoi consistent ces matières et quels sont les objectifs qu'elles poursuivent pour la formation primaire

⁷² Hubert, *loc. cit.*, p. 478.

⁷³ Raymond Brodeur, « Acteurs et enjeux de la « régulation » de l'enseignement religieux » dans Raymond Brodeur et Brigitte Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorité et institutions, XVIe-XXe siècles*, Sainte-Foy/Presses de l'Université Laval, Paris/Éditions du Cerf, 1997, p.44.

supérieure. Ensuite, nous nous attarderons aux manuels scolaires qui accompagnent ces matières scolaires durant les années 1930 et 1940.

1.2.1 L'apologétique ou l'esprit de combat

Avant que la religion soit une discipline scolaire, l'instruction religieuse et morale des fidèles catholiques, enfants et adultes, se donne d'abord dans la famille et dans la paroisse. À partir du XVII^e siècle, cette instruction religieuse est circonscrite à l'intérieur d'un livre qui porte le nom de catéchisme. Ce petit livre, qui présente sous forme de questions et de réponses l'ensemble de la doctrine catholique, constitue la base de l'enseignement religieux et moral.⁷⁴ Au Québec, à partir de 1873, le premier programme d'étude pour les écoles publiques mentionne que le catéchisme est enseigné aux petits enfants des classes primaires élémentaires afin de les préparer à la communion solennelle. Tout en restant l'objet central de l'instruction dans les familles et les paroisses, l'apprentissage du catéchisme se fera également dans un cadre scolaire. Pour certains de ces enfants, l'instruction religieuse se poursuit au collège classique avec l'étude de l'apologétique⁷⁵. Mais à partir de 1923, pour les nouveaux élèves du primaire complémentaire, l'instruction religieuse se fait sous la forme d'une révision du catéchisme appris au primaire élémentaire, ici appelé catéchisme de persévérance ou catéchisme expliqué⁷⁶, et par l'étude des Évangiles. Enfin, pour ceux et celles qui ont terminé leurs cours élémentaire et complémentaire et qui n'ont pas accès aux collèges classiques, il faut attendre la création du primaire supérieur en 1929 pour que leur soit offert de manière plus formelle un cours de religion. Ils auront ainsi accès à une instruction religieuse qui puise

⁷⁴ Définition du catéchisme selon Raymond Brodeur : « un imprimé émanant de la plus haute autorité à l'intention de la masse la plus grande. Cet imprimé donne à voir, à inculquer, par le truchement de la lecture, la science de ce qu'il faut croire et faire. Ses objectifs sont de quatre ordres : doctrinal (combattre l'ignorance), apologétique (prémunir contre les hérétiques), spirituel (avancer sur la voie qui conduit au salut) et moral (consolider, dans l'immédiat, les mœurs qui assurent le lien social unificateur des populations). Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, op. cit., p. 2.

⁷⁵ Galarnéau, op. cit., p. 192.

⁷⁶ D'après la typologie des catéchismes au Québec, les catéchismes expliqués sont des « [l]ivres qui contiennent des explications littérales, des commentaires ou des notes relatives à un catéchisme officiel en usage. » Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, op. cit., p. 4.

dans les catéchismes de controverse⁷⁷ et de persévérance afin de raffermir les convictions religieuses acquises au primaire élémentaire et complémentaire.

En 1929, le programme d'études des écoles primaires supérieures nomme l'instruction religieuse « religion et notions de logique ». Ce programme de religion comprend, pour les trois années du primaire supérieur, l'étude de l'apologétique et de la logique, et ce, à raison de deux heures par semaine. Mais en 1939, des modifications sont apportées au programme de sorte que le cours de religion se nomme désormais « religion et philosophie ». L'étude de l'apologétique est maintenue pour les trois années tandis que la philosophie s'étudie en trois temps : la logique en 10^e année, la psychologie en 11^e année et la morale en 12^e années. Étant plus détaillé que la version antérieure, le nouveau programme de religion de 1939 apporte certaines précisions concernant les objectifs poursuivis par l'enseignement religieux au primaire supérieur :

BUT. [Les personnes qui fréquentent ce cours] ont besoin de pouvoir justifier leur titre de catholique et doivent être en état de défendre scientifiquement les fondements de leur foi contre les adversaires qu'elles rencontreront. D'où l'importance de l'étude de l'apologétique. OBJET. Les élèves de 10^e **année** étudient la nécessité d'une religion d'abord, d'une religion surnaturelle ensuite. En 11^e **année**, on prouve que l'homme doit embrasser la religion chrétienne. La 12^e **année** fait l'étude comparée des religions chrétiennes pour conclure à la nécessité d'embrasser la religion catholique.⁷⁸

L'apologétique, qui est une discipline de la théologie, concerne en premier lieu la défense de la religion. Mais elle est aussi un procédé rhétorique qui domine la littérature chrétienne. Au cours des siècles, l'apologétique se développe sous la plume des philosophes et des théologiens comme saint Thomas D'Aquin (XIII^e siècle), Blaise Pascal (XVII^e siècle) ou encore Maurice Blondel (XX^e siècle).

Depuis l'Époque moderne jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'apologétique connaît une évolution particulière. Si, au départ, elle consiste davantage en un exercice de louange, une apologie *auprès* de quelqu'un et une tentative d'instruire et de convaincre, elle devient

⁷⁷ Toujours d'après la typologie des catéchismes au Québec, les catéchismes de controverse sont définis comme des catéchismes spécifiques, c'est-à-dire des « [l]ivres qui comprennent le mot "catéchisme" dans leur titre et qui traite, à l'intention de groupes particuliers, d'éléments de doctrine ou de pratiques relatifs à la religion. » *Ibid.*

⁷⁸ *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)* [1939], reproduit dans Allard et Lefebvre, *op. cit.*, p. 617.

peu à peu une apologie *contre* quelqu'un. En effet, les discussions engendrées par les contacts entre les différents groupes religieux, conduisent à de véritables confrontations à l'intérieur desquelles l'usage de l'apologie se fait au détriment des autres. L'apologétique revêt alors un caractère polémique, qui met de l'avant un discours foncièrement critique et plutôt inflexible. Cette forme d'apologie combative se définit véritablement à partir du XVI^e siècle à l'époque des mouvements de réforme religieuse en Europe, où protestants et catholiques s'affrontent au sein de la Chrétienté. Dans ce contexte, l'apologétique conduit alors à la controverse, son but essentiel est effectivement de se prémunir contre les hérétiques et raffermir les convictions.⁷⁹ Elle devient par la suite une véritable science et rapidement, se définit comme un genre à part qui se distingue du catéchisme ordinaire.⁸⁰ Ainsi, bien que séparée du catéchisme traditionnel, l'apologétique détermine l'anthropologie catholique; elle est au fondement de sa vision du monde. Comme l'indique Jean-Claude Dhôtel : « A des degrés divers, les premiers catéchismes porteront ces stigmates de leur naissance : ce sont des œuvres de combat, faites pour la propagande ou l'apologétique.⁸¹ »

À travers un discours marqué par la sévérité des propos, l'Église catholique se place en position d'intolérance vis-à-vis des thèses qui découlent de la Réforme, c'est-à-dire l'éthique protestante et plus tard, elle s'opposera vivement au libéralisme bourgeois issu de la Révolution française. À partir de ce moment, l'apologétique évolue comme un système à la fois de défense et de persuasion contre les adversaires et elle servira pendant longtemps à « défendre les vérités de la foi contre les erreurs du siècle, contre le libéralisme, le socialisme, le positivisme, le matérialisme, etc.⁸² ». De la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu

⁷⁹ Bernard Dupuy propose une excellente définition de l'apologétique et de sa particularité : « Bien qu'elle conduit souvent à la controverse, l'apologétique ne doit pas être identifiée avec elle. La controverse accuse les différences et les oppositions; elle entraîne plutôt une attitude de fermeture aux idées d'autrui. L'apologétique au contraire, peut et doit garder une attitude d'ouverture. Ses « raisons » sont celles du dialogue non seulement extérieur mais intérieur au croyant : elle cherche à établir les motifs qu'à chaque époque le fidèle reconnaît à sa croyance, en face de sa propre croyance et à les communiquer à autrui. » Voir Bernard Dupuy, « Apologétique » dans Jacques Duquesne, *Dictionnaire de la théologie chrétienne*, Paris, Albin Michel, 1998, pp. 71-72.

⁸⁰ Selon Jean-Claude Dhôtel, cette séparation conduit à la naissance de nouveaux manuels : les catéchismes de controverse et les catéchismes pour les nouveaux convertis. Jean-Claude Dhôtel, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Éditions Montaigne, 1967, p. 203.

⁸¹ *Ibid.*, p. 17.

⁸² Philippe Levillain, « Apologétique », dans Philippe Levillain (dir.), *Dictionnaire historique de la papauté*, Paris, Éditions Fayard, 1994, p. 126.

du XX^e siècle, l'apologétique sera donc mise à contribution pour répondre à la « crise moderniste » qui ébranle l'autorité doctrinale et institutionnelle de l'Église catholique. L'encyclique de Pie X, *Pascendi* (1907), insiste sur l'importance de défendre l'orthodoxie menacée par un « rationalisme scientiste en passe de tout emporter sur son passage » aussi bien chez les laïcs qu'à l'intérieur même de l'Église catholique.⁸³ Durant la période de l'Entre-deux-guerres, la montée du fascisme en Allemagne et en Italie, le mouvement du catholicisme social, la présence des idées communistes et l'évolution du capitalisme amènent l'Église catholique à prendre position et à préciser sa doctrine sociale avec l'encyclique de Pie XI, *Quadregesimo Anno* en 1931. En 1937, Pie XI condamne vertement le communisme athée dans l'encyclique *Divini Redemptori*.⁸⁴ Ces événements contribuent ainsi à accentuer la controverse, les craintes et les attitudes méfiantes de la part de l'Église catholique vis-à-vis de ce qu'elle qualifie de fruit du « modernisme ».

Ce climat à la fois de condamnation et de persuasion, d'abord européen, trouve écho au Québec. En effet, l'apologétique sera utilisée contre le prosélytisme des protestants de langue française, surtout au XIX^e siècle où les affrontements entre catholiques et protestants sont particulièrement virulents.⁸⁵ Par ailleurs, le système scolaire public québécois qui se structure à la fin du XIX^e et qui entraîne le développement de deux réseaux scolaires distincts et confessionnels, l'un franco-catholique et l'autre anglo-protestant, peut contribuer à expliquer les raisons qui motivent les autorités scolaires et religieuses à choisir l'apologétique comme instruction religieuse au primaire supérieur. Au-delà des confrontations avec le protestantisme, l'apologétique se prête également au contexte particulier des années 1930 pour contrer les diverses propositions idéologiques qui résultent de la crise économique de 1929. Face au communisme, au fascisme, au libéralisme et au syndicalisme, l'apologétique permet à l'Église catholique de défendre les valeurs traditionnelles et collectives auprès des jeunes du primaire supérieur : « [l]es élèves qui fréquentent ces classes ont assimilé le catéchisme, ils ont fait leur première communion

⁸³ Étienne Fouilloux, *Une Église en quête de liberté. La pensée catholique entre modernisme et Vatican II*, Paris, Desclée de Bouwer, 1998, p. 40.

⁸⁴ Jean-Marie Mayeur (dir.), *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, Tome XII : *Guerres mondiales et totalitarisme (1914-1958)*, France, Desclée-Fayard, 1990, p. 35.

⁸⁵ Voir à ce sujet, Jean-Louis Lalonde, *Des loups dans la bergerie : Les protestants de langue française au Québec, 1534-2000*, Québec, Fides, 2002, 451 pages et Christine Hudon, « Les Protestants francophones en Nouvelle-Angleterre, 1855-1910 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, 66, 2000, pp. 49-68.

et leur communion solennelle, ils sont confirmés. Il reste à en faire des catholiques forts et combattifs capables d'affirmer leur appartenance religieuse dans un contexte nord-américain minoritaire et dans une société traversée par la modernité.⁸⁶ » De plus, s'adressant à une clientèle scolaire issue principalement des villes, l'apologétique est tout indiquée pour prévenir les jeunes de 15 à 18 ans des dangers que l'Église catholique associe à la culture urbaine.

1.2.2 La philosophie, une alliée fidèle

Au primaire supérieur, l'instruction religieuse comprend des notions élémentaires de philosophie. Divisée à partir de 1939 en logique, psychologie et morale, l'objectif de cette matière scolaire est de faire apprendre aux élèves « à raisonner juste et à découvrir la fausseté d'un raisonnement, connaître l'âme humaine avec ses facultés et ses prérogatives, posséder les données essentielles de la morale générale et de la morale spéciale ; tel est le but de cette étude qui constitue un élément essentiel de culture générale.⁸⁷ » La philosophie telle qu'enseignée au primaire supérieur provient de la tradition grecque et médiévale; c'est la philosophie scolastique des collèges classiques et des séminaires mais adaptée aux classes primaires supérieures. D'ailleurs, « [l]es maîtres se rappelleront que les élèves sont encore au stage des études primaires. Ils devront donc s'en tenir aux simples éléments de philosophie et suivre rigoureusement le programme indiqué.⁸⁸ » La particularité de la philosophie au primaire supérieur réside dans le fait qu'elle doit fournir une base générale, un soutien, à l'instruction proprement religieuse.

Par conséquent, le programme de 1929 place l'étude de la philosophie sous le vocable de « religion et matière connexes[sic]⁸⁹ », considérant cette matière comme étant étroitement associée à la religion. Le principal objectif de la philosophie est de rechercher la vérité au moyen d'une science des opérations de l'esprit. L'étude de la logique ou encore de la morale, par exemple, est toute indiquée pour fournir les raisonnements, les

⁸⁶ Caulier, « Enseigner la religion... », *loc. cit.*, p. 280.

⁸⁷ *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)* [1939], dans Allard et Lefebvre (dir.), *op. cit.*, p. 623.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Tel qu'indiqué dans les répartitions des matières d'enseignement. Voir *Programme d'études des classes primaires supérieures* [1929], reproduit dans Allard et Lefebvre (dir.), *op. cit.*, p. 481.

démonstrations et les critiques adéquates qui peuvent servir à l’instruction religieuse. D’après les objectifs du programme, c’est par l’usage des définitions et du syllogisme, par l’apprentissage des thèses fondamentales et par des « exemples tirés des choses usuelles et des faits de la vie courante⁹⁰ », que l’élève du primaire supérieur sera à même de défendre ses convictions religieuses. Comme l’indique d’ailleurs Yvan Lamonde : « [l]a philosophie chrétienne, la raison bien réglée allaient mieux servir à la controverse et à l’apologétique.⁹¹ »

Le lien étroit qui s’établit entre la religion et la philosophie s’observe particulièrement avec la promulgation de l’encyclique de Léon XIII en 1879, *Aeterni Patris*, qui recommande le rétablissement et la propagation de « l’excellente doctrine de saint Thomas pour la défense et l’honneur de la foi catholique, pour le bien de la société, pour l’avancement de toute science⁹². » L’encyclique de Léon XIII instaure l’idée qu’« il ne peut y avoir de contradiction entre la raison et la foi, toute deux venant de Dieu. La raison naturelle étant limitée, la foi complète la raison : la philosophie est la servante de la théologie.⁹³ » En 1923 dans l’encyclique *Studiorum ducem*, Pie XI déclare comme seule et unique philosophie, celle de Thomas d’Aquin, le « Docteur commun », pour expliquer la foi catholique. Cet acte pontifical confère une autorité en matière de philosophie à l’Église catholique. Celle-ci possède donc officiellement une philosophie, un discours et un système de pensée mis à son service pour se défendre et exposer la vérité chrétienne. C’est par ailleurs l’époque du néo-thomisme où des philosophes et théologiens comme Jacques Maritain et le Père Garrigou-Lagrange vont interpréter la philosophie thomiste et la diffuser dans les milieux ecclésiaux et laïcs. Ils feront de cette philosophie un système de pensée qui dénonce « tout essai de transiger avec la modernité.⁹⁴ » C’est aussi l’époque de la « vraie

⁹⁰ *Programme d’études des Écoles primaires supérieures (garçons)* [1939], reproduit dans Allard et Lefebvre (dir.), *op.cit.*, p. 623.

⁹¹ Yvan Lamonde, *La philosophie et son enseignement...*, *op. cit.*, p. 182.

⁹² « Lettre encyclique de Notre Très Saint Père le Pape Léon XIII », 4 août 1879, *Mandement des Évêques de Trois-Rivières (MÉTR)*, 2, 238, citée dans Brigitte Caulier, Nive Voisine et Raymond Brodeur, *De l’harmonie tranquille au pluralisme consenti. Une histoire de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l’Université Laval 1852-2002*, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 2002, p.28.

⁹³ Jean-Marc Piotte, *Les grands penseurs du monde occidental. L’éthique et la politique de Platon à nos jours*, Montréal, Fides, 2005, p. 107.

⁹⁴ Fouilloux, *op. cit.*, p. 59.

philosophie » qui fait de Rome « le centre de l'univers catholique où tout doit aller et revenir⁹⁵ ».

Ainsi, dans le cursus scolaire, la philosophie accompagne l'instruction religieuse selon un dessein purement utilitaire. Elle constitue une alliée fidèle. En effet, la philosophie doit contribuer à développer et à préserver les convictions religieuses. À ce titre, la philosophie d'inspiration thomiste constitue un instrument privilégié. D'abord au niveau de la dialectique, parce qu'elle offre la méthode scolastique basée sur la « dispute » qui permet au catholique de se prémunir contre toute idée nouvelle ou jugée moderne. Ensuite, au niveau de la morale, parce qu'elle part du principe « qu'il faut rechercher le bien et éviter le mal.⁹⁶ » La réflexion morale de saint Thomas sera d'ailleurs particulièrement importante dans tout le développement de la philosophie au Québec. Accompagnée du dogme chrétien, la morale thomiste permet d'établir une norme comportementale pour l'ensemble des êtres humains: « Le raisonnement moral, pour Thomas, implique donc simultanément la foi et la raison. Les êtres humains sont portés par un désir naturel vers la connaissance et vers Dieu. La philosophie morale peut fournir des règles de conduite fondées sur la compréhension de la structure et du fonctionnement (les inclinations naturelles) des humains comme êtres de raison; ces règles leur indiquent les obligations qu'ils ont envers eux-mêmes, envers la société et envers Dieu.⁹⁷ » Par ailleurs, cette philosophie considère que la société, tout comme l'univers créé par Dieu, est structurée hiérarchiquement et qu'il y règne une autorité naturelle : « Dans cette hiérarchie de fins et de moyens, le plus bas sert le plus haut tandis que celui-ci guide ou dirige celui-là.⁹⁸ » L'interprétation de l'œuvre majeure de Thomas D'Aquin, la *Somme théologique*, constituera la base des manuels scolaires pour l'enseignement de la philosophie au Québec et ce jusqu'aux années 1970.⁹⁹

⁹⁵ Galarneau, *op. cit.*, p. 186.

⁹⁶ Paul E. Sigmund, « Thomisme. La réflexion morale dans la tradition thomiste », dans Monique Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 1623.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Piote, *op. cit.*, p. 107.

⁹⁹ Les manuels scolaires utilisés pour l'enseignement de la philosophie au Québec sont en réalité une adaptation de l'œuvre de Saint-Thomas. Ce n'est donc pas Saint-Thomas lui-même qui est étudié. Voir Lamonde, *op.cit.*

Bien que placée sous la couronne de la « Science Mère », la philosophie n'en demeure pas moins importante. Elle s'adresse depuis toujours à une élite, d'abord celle des collèges classiques et des séminaires. À partir de 1929, elle pénètre les murs de l'école publique pour s'adresser aux élèves du primaire supérieur, appelés à devenir les membres d'une future élite socioprofessionnelle. La philosophie joue aussi un rôle important dans la transmission des vérités religieuses et dans la sauvegarde de la tradition. Comme l'indique M. Louis-Adolphe Paquet, principal propagateur du thomisme en terre québécoise :

Parmi les éléments formateurs de l'esprit d'un peuple, nous devons compter au premier rang la philosophie. Les notions philosophiques moulent et façonnent le tempérament moral, de même que les œuvres auxquelles elles donnent naissance le traduisent et le révèlent. [...] C'est la philosophie qui maintient dans les écoles, et qui protège dans la société la connaissance du vrai Dieu. Sans cette connaissance, la religion naturelle et la religion révélée seraient impossibles. Un enseignement philosophique peut manquer d'éclat, d'ampleur, d'originalité ; mais s'il se donne la tâche et s'il ambitionne avant tout le mérite de transmettre aux générations un trésor de vérités reconnues par l'élite des penseurs chrétiens, il remplit un rôle obscur, mais souverainement utile. [...] L'enseignement philosophique est né au Canada avec la religion et avec l'Église¹⁰⁰.

Ne manquant pas de souligner le rapport de dépendance qui existe entre la religion et la philosophie, Mgr Paquet insiste également sur l'importance de leur enseignement dans les écoles non seulement parce que la philosophie et la religion conduisent à la connaissance de Dieu mais parce qu'elles sont habilitées à orienter les conduites dans la société. Il est important de retenir que « tout projet d'enseignement religieux véhicule, au-delà et en deçà des affirmations doctrinales, un modèle de comportement moral, social et politique.¹⁰¹ » Avant de nous consacrer plus spécifiquement au contenu de cet enseignement religieux et moral et aux objectifs qu'il poursuit, il importe de s'arrêter aux manuels scolaires utilisés au primaire supérieur, à ces « lieu[x] d'investigation privilégié[s] de la norme¹⁰² » mis entre les mains des élèves.

¹⁰⁰ Louis-Adolphe Paquet, « Coup d'œil sur l'histoire de l'enseignement philosophique canadien », *Études et appréciations, Mélanges canadiens*, Québec, 1918 reproduit dans Yvan Lamonde, *Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1972, pp. 53-54.

¹⁰¹ Raymond Brodeur et Brigitte Caulier, « L'enseignement religieux, de Rome au Québec : des enjeux européens pour un espace québécois (XVIIe-XXe siècles) » dans Serge Courville et Normand Séguin (dir.), *Espace et culture*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1995, p.145.

¹⁰² Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître...*, op. cit., p. 109.

1.2.3 Les manuels scolaires d'apologétique et de philosophie dans les années 1930 et 1940

Rappelons que le Catéchisme officiel utilisé à l'école publique pour l'enseignement religieux s'adresse aux enfants du primaire élémentaire âgés de 6 à 12 ans. Les élèves qui ont terminé leur cours élémentaire et qui ne poursuivent pas leur formation dans un collège classique, afin de persévérer dans la foi après la communion solennelle, ont accès à des catéchismes expliqués ou spécifiques¹⁰³. Ces derniers constituent une forme de catéchisme « où le maître est libre de développer les points de doctrine et de morale qu'il juge les plus appropriés à son auditoire¹⁰⁴ » et visent à pousser plus loin la formation religieuse au moyen d'une connaissance plus approfondie, d'une part, des vérités fondamentales de la foi catholique et d'autre part, de la morale et des sacrements. Contrairement au catéchisme diocésain, ces catéchismes sont conçus non pas pour être appris mais plutôt pour mieux comprendre le catéchisme.¹⁰⁵ Ces ouvrages connaissent plusieurs rééditions et seront utilisés couramment dans les écoles, les patronages et autres associations confessionnelles pour jeunes gens et adultes et ce, jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Mais l'évolution du système scolaire permet la production de manuels scolaires destinés plus spécifiquement aux élèves du primaire supérieur (Annexe 1). Ces derniers auront droit à leurs propres catéchismes, surtout à partir des années 1940.¹⁰⁶ Bien que le primaire supérieur soit mis sur pied depuis 1929, il faut attendre une dizaine d'années pour que les élèves aient accès à des manuels d'apologétique et de philosophie, rédigés par des Québécois et approuvés par le Département de l'Instruction publique. Ainsi, en 1940, la Commission permanente des programmes et des manuels rend sa décision dans un rapport

¹⁰³ Comme celui de Mgr Gaume, *Catéchisme de persévérance* (1843). Et aussi des catéchismes étrangers reproduits tels que *Instructions chrétiennes pour les jeunes gens* (1799) de Pierre-Hubert Humbert, le *Manuel de controverse* (1841) de Scheffmacher et le *Nouveau traité des devoirs du chrétien envers Dieu* utilisé par les Frères des Écoles chrétiennes depuis 1841 comme livre de lecture pour les classes plus avancées. Les catéchismes expliqués dont celui de David Gosselin *Le Code catholique ou Commentaire du catéchisme de Québec* s'adressent aussi bien aux écoliers qu'aux maîtres. Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec*, *op.cit.*, p. 28.

¹⁰⁴ Maurice Fleurent, *op. cit.*, pp. 325-326.

¹⁰⁵ Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec*, *op. cit.*, p. 185.

¹⁰⁶ Dans ce contexte, les communautés religieuses doivent adapter des catéchismes de persévérance venant d'Europe et procèdent à des résumés à partir de certains catéchismes expliqués ou encore élaborent des questionnaires thématiques à partir de notes de cours. Ce sont, par contre, des catéchismes qui ne sont pas reconnus officiellement. Néanmoins, leur utilisation fait preuve d'un besoin d'approfondir l'instruction

qui stipule qu'« [a]fin de faciliter la mise à exécution du programme des écoles primaires supérieures de filles et la préparation des élèves aux examens uniformes de fin d'année, la Commission, après avoir consulté des experts en la matière, prend la liberté de recommander pour les écoles primaires supérieure de filles l'emploi des manuels dont la liste est donnée ci-dessous : Apologétique –Ernest Savignac, p.s.s. Philosophie – Mgr Robert.¹⁰⁷ » Ainsi, afin de mieux répondre aux objectifs du programme de religion et de philosophie au primaire supérieur, les autorités religieuses et scolaires optent pour des manuels scolaires et non pas uniquement pour le catéchisme.

Pour le cours d'apologétique, les élèves du primaire supérieur disposent du manuel scolaire rédigé par Ernest Savignac, prêtre sulpicien et professeur d'apologétique à l'école Saint-Stanislas¹⁰⁸, et qui s'intitule *À la recherche de la Vérité religieuse. Manuel d'apologétique à la portée de tous*. Ce manuel, édité en 1936 à la demande de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), s'adresse à l'ensemble du public et « plus spécialement aux élèves de nos écoles primaires-supérieures¹⁰⁹». Pour le cours de philosophie, le Comité catholique recommande l'utilisation de trois petits manuels rédigés par Arthur Robert, prêtre et professeur de philosophie à l'Université Laval.¹¹⁰ Pour les

religieuse suivant la communion solennelle. Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec, op.cit.*, pp. 258-331-332.

¹⁰⁷ « Procès-verbal de la réunion du 31 janvier 1940, Rapport de la commission des programmes et des manuels », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no. 3, 1940, pp. 94-95. Suggérés également pour les classes de garçons, ces manuels ne sont pas les seuls à être utilisés dans les écoles publiques primaires supérieures. A cette date, il n'existe toujours pas de politique sur l'uniformité des livres scolaires. Parmi les manuels scolaires approuvés et susceptibles d'avoir été utilisés, se référer à l'annexe I. Voir aussi Jan Van Wiele, « Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec (1900-1950). Continuité et discontinuité par rapport à Vatican II », *Laval théologique et philosophique*, 59, 2, 2003, pp. 345-367.

¹⁰⁸ Ernest Savignac (1887-1955) a été professeur au séminaire de philosophie de Montréal (1915-1919) puis au Grand séminaire (1919-1928). En 1928, il quitte la carrière régulière de l'enseignement pour se consacrer à sa fonction de vicaire de la paroisse Notre-Dame et de directeur de colonie de vacances. Durant ces années, il trouve néanmoins le temps « de donner encore un cours d'apologétique à l'école Saint-Stanislas et d'éditer un manuel pour ses élèves. » Ce manuel ne connaît pas d'édition antérieure à 1936 mais selon ces données biographiques, nous pouvons supposer qu'Ernest Savignac a rédigé le texte de son manuel pendant ses années de professorat pour l'éditer en 1936 au moment où il était professeur à la CECM. Voir Roger Lachapelle « Ernest Savignac » dans Raymond Deville et al., *Les prêtres de Saint-Sulpice. Grandes figures de leur histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1992, pp. 390-392.

¹⁰⁹ Ernest Savignac, *A la recherche de la vérité religieuse. Manuel d'apologétique à la portée de tous*, Montréal, s.n., 1936, p. 1.

¹¹⁰ L'abbé Arthur Robert a été directeur de l'Institut supérieur de philosophie et a participé au cours des années 1930 et 1940 à l'érection des Facultés de philosophie et de droit canonique et où il enseignera la théologie dogmatique. Il est également l'auteur de manuels scolaires de philosophie adressés aux séminaires

classes de 10^e année, on propose *Leçons de logique* qui connaît une première édition en 1914 et d'autres subséquentes, notamment en 1929, 1935 et 1940. Pour la 11^e année, c'est le manuel *Leçons de psychologie*, édité en 1915. Enfin, le manuel *Leçons de morale*, édité une première fois en 1915 et réédité plusieurs fois, notamment en 1934 et 1940¹¹¹, sert en 12^e année. Imprimés à Québec par l'Action Catholique, ces petits traités de philosophie s'adressent d'abord aux « élèves du cours académique des Écoles Normales et [aux] candidats au brevet académique du Bureau d'examineurs¹¹² » avant d'être utilisés dans les classes du primaire supérieur à partir des années 1930. Ces manuels constituent également une sorte d'abrégé des manuels scolaires que l'on retrouve dans les collèges classiques. Arthur Robert indique bien dans les *Leçons de logique* que ces leçons ne « s'adressent pas aux étudiants en philosophie dans les séminaires ou les collèges classiques » et que ces petits volumes ont pour objectif de présenter au public et à la « classe instruite en générale » les principes de la philosophie scolastique.¹¹³ L'objectif de l'auteur est de condenser et de résumer le plus clairement possible la matière contenue dans les volumineux manuels de philosophie. Arthur Robert est également l'auteur des manuels *Histoire de la philosophie* et *Leçons d'apologétique* qui s'adressent principalement aux « élèves des classes de Philosophie, voire de Rhétorique, de nos collèges classiques.¹¹⁴ » Quant au manuel d'apologétique, Ernest Savignac souligne dans la préface que « [c]'est même à ces auteurs autorisés [l'abbé Terrasse et le chanoine Robert] que l'on devra attribuer la meilleure part de ce Manuel.¹¹⁵ »

La publication de leurs avis d'approbation dans les revues pédagogiques montre que ces manuels de religion ont été suggérés pour l'enseignement dans les classes du primaire

et aux collèges classiques. Voir Caulier, Voisine et Brodeur, *De l'harmonie tranquille au pluralisme consenti...*, *op. cit.*, pp. 27 et 77.

¹¹¹ Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi d'étudier l'édition de 1940. Il est à noter que cette « septième édition est la reproduction exacte de la sixième que l'auteur a publiée en 1934. » Arthur Robert, *Leçons de morale*, Québec, Action Catholique, 1940.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Arthur Robert, *Leçons de logique*, Québec, Action sociale, 1940, p.V.

¹¹⁴ Arthur Robert, *Leçons d'apologétique*, Québec, Action sociale, 1917, p. X.

¹¹⁵ L'abbé Ernest-Antoine Terrasse, d'origine française et professeur dans les écoles privées, est l'auteur d'un catéchisme de persévérance qui sera repris par certaines communautés religieuses dont les sœurs du Bon-Pasteur qui en feront un questionnaire pour leurs classes primaires supérieures. Voir annexe 1.

supérieur.¹¹⁶ Ainsi, *L'Enseignement primaire*, organe principal du Département de l'Instruction publique, publie le procès-verbal de la Commission des programmes et des manuels du 31 janvier 1940 qui autorise l'emploi de ces manuels pour l'ensemble des classes primaires supérieures de la province de Québec.¹¹⁷ La revue des Frères de l'Instruction chrétienne, *L'École, Revue pédagogique canadienne-française* propose, à partir de 1941 pour ses classes du primaire supérieur, des exercices d'apprentissage qui reprennent le contenu des manuels d'Ernest Savignac et d'Arthur Robert.¹¹⁸ Enfin, c'est à partir de 1945 que la Commission des Écoles catholiques de Montréal recommande l'utilisation de ces manuels pour tous les districts montréalais.¹¹⁹

Ces manuels de religion sont pour nous particulièrement intéressants en raison du fait qu'ils répondent aux critères exigés par le Département de l'Instruction publique lors des concours lancés pour la rédaction de nouveaux manuels. En effet, dès l'instauration du système scolaire public, les autorités scolaires ont mis en place une procédure d'approbation des manuels scolaires. Chacun des deux comités confessionnels a ainsi la responsabilité de préparer des concours pour la préparation de manuels scolaires pour ses écoles respectives. Selon les règlements du Comité catholique, c'est le Département de l'Instruction publique qui est chargé d'approuver les manuels scolaires qui seront en usage dans les écoles publiques québécoises.¹²⁰ Pour faciliter la tâche des auteurs qui veulent soumettre leurs manuels scolaires au concours, le programme scolaire leur sert alors de guide. Ainsi considéré, le manuel scolaire procède des programmes scolaires et des politiques d'approbation édictés par les autorités scolaires. Toutefois, le choix des manuels scolaires de religion est soumis à l'autorité religieuse locale. Ainsi, toujours d'après les Règlements, « le curé ou le prêtre desservant de l'église catholique romaine a le droit de

¹¹⁶ Les manuels scolaires d'Arthur Robert et d'Ernest Savignac ne sont évidemment pas les seuls à être utilisés pour l'enseignement religieux dans les classes primaires supérieures. Consulter l'annexe 1 pour connaître les autres manuels scolaires utilisés et leurs caractéristiques.

¹¹⁷ « Rapport de la commission des programmes et des manuels, Procès-verbal de la réunion du 31 janvier 1940 », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no. 3, 1940, p. 95.

¹¹⁸ Voir en exemple, *L'École. Revue pédagogique canadienne-française*, vol. 18, no. 1, 1945, p. 12.

¹¹⁹ Voir *L'École canadienne*, 20^e année, no. 5, 1945, p. 253.

¹²⁰ *Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique de la province de Québec*, refondus en 1915 et amendés jusqu'au 1^{er} janvier 1930, Québec, s.n., 1930, pp. 43-44. Pour de plus amples informations concernant les politiques d'approbation des manuels scolaires consulter les travaux de Paul Aubin et de Michel Simard disponibles sur le site internet des manuels scolaires québécois à l'adresse suivante : www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/

faire le choix des livres ayant rapport à la religion et à la morale pour l'usage des élèves de sa croyance¹²¹». Les autorités religieuses ont donc le dernier mot sur l'emploi des manuels de religion à l'école publique ainsi que sur leur contenu. Les manuels de religion se retrouvent, dans bien des cas, soumis à une double autorité, les autorités scolaires et religieuses. Surveillé de près, leur contenu est révélateur des valeurs privilégiées par ces élites dominantes et propose ainsi un modèle normatif aux élèves à qui s'adresse ce contenu. Comme le souligne Alain Choppin, le manuel scolaire

se présente comme un condensé de la société qui l'a produit [...] il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. [...] C'est enfin le *véhicule*, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation – voire d'endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse.¹²²

Le manuel scolaire représente également un instrument pédagogique indispensable à l'instruction; c'est un support écrit qui sert à livrer un savoir et dans lequel s'inscrivent les connaissances jugées nécessaires à la société. Ainsi, l'étude du contenu du manuel scolaire nous permet de retirer des éléments précieux, non seulement sur l'instruction religieuse proprement dite mais également, sur la société québécoise.

1.3 Apprendre sa religion pour mieux se défendre, s'instruire et obéir

Cette partie porte sur l'analyse du contenu des manuels scolaires proposés pour l'instruction religieuse et morale au primaire supérieur. À travers l'étude des notions d'apologétique et de philosophie, se révèlent les valeurs et les normes de comportement que l'on veut transmettre aux jeunes de 15 à 18 ans. Un aspect central se dégage de cette instruction religieuse : la nécessité d'affirmer l'autorité de l'Église catholique vis-à-vis des idées modernes ou réformistes et d'exiger des élèves l'obéissance et l'accomplissement de leurs devoirs sociaux.

¹²¹ Cyrille F. Delâge, *Le système scolaire de la province de Québec*, Québec, s.l., s.n., 1931, p. 15.

¹²² Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 9, 1980, p. 1.

1.3.1 L'apologie de la conviction, l'apologie de l'autorité

D'après la programmation scolaire, raffermir les convictions religieuses des jeunes étudiants du primaire élémentaire et leur apprendre à défendre leur titre de catholique constituent les deux principaux objectifs de la classe d'apologétique dans les années 1930 et 1940. Comme il est indiqué clairement dans le manuel scolaire d'Ernest Savignac, l'apologétique est « une science qui va nous montrer à nous défendre quand nous serons attaqués dans nos croyances religieuses. [...] En face d'adversaires de bonne foi, en quête de vérité religieuse, il suffit, la plupart du temps, d'*exposer*, avec preuves à l'appui, les raisons qui militent en faveur de nos croyances religieuses. Dans certains cas toutefois, surtout quand les préjugés de toutes sortes multiplient les objections, il faut organiser un système de *défense*.¹²³ » L'auteur insiste sur l'utilité de l'apologétique pour répondre à « [*la*] nature des attaques dont la foi catholique est l'objet de nos jours¹²⁴ ». Présentée sous la forme d'une science, « elle ne se contente pas, comme le catéchisme, de *proposer* les vérités qu'elle enseigne. Elle les démontre, elle les prouve, elle les enchaîne les unes aux autres. [...] Elle nous dit *pourquoi* nous devons être catholiques¹²⁵ ». Ainsi, selon le manuel d'apologétique, il est question de « faire valoir le bien-fondé de la foi catholique », mais plus encore, de « répondre aux objections des adversaires » et de savoir reconnaître « les erreurs opposées afin d'y apporter une réponse victorieuse.¹²⁶ »

Qui sont exactement les adversaires devant lesquels les élèves doivent affirmer leur titre de catholique? Et quelles sont les erreurs qui doivent être reconnues et dénoncées ?

1.3.1.1 Le péril de l'athéisme

D'après le manuel d'apologétique, les premiers adversaires sont ceux qui non seulement remettent en doute le catholicisme mais nient l'existence de Dieu et la nécessité même de la religion : « Ce n'est plus seulement contre le dogme catholique que s'acharnent aujourd'hui les adversaires de l'Église. C'est contre les fondements de la foi, la divinité du christianisme, la possibilité du miracle et de la révélation, l'existence même de Dieu. L'apologétique qui projette la lumière sur toutes ces questions, est donc plus nécessaire

¹²³ Savignac, *op. cit.*, pp. 1-2.

¹²⁴ *Ibid.*, p.2.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 1.

aujourd'hui que jamais.¹²⁷» Comme l'indique Élisabeth Germain, à l'origine, « le catéchisme se devait seulement de prendre position par rapport aux protestants, aux non catholiques. Mais voici qu'aux XIX^e et XX^e siècles, devant la montée de l'incroyance, même les manuels se décident à avertir les enfants : une leçon sur l'existence de Dieu apparaît.¹²⁸» Nommés « athées », « agnostiques » et « rationalistes » par le manuel, ces adversaires nient ouvertement l'existence de Dieu et « par des arguments trompeurs, mettent cette vérité en doute » dans l'esprit des jeunes.¹²⁹

Dans le manuel d'apologétique, cette prise de position contre l'athéisme peut se comprendre comme une réaction face à la circulation des idées matérialistes, intellectualistes et individualistes généralement associées à l'athéisme : les athées, « [a]bsorbés par les affaires temporelles, ou esclaves du vice, ils ne rendent aucun culte à l'Être suprême. C'est une faiblesse de volonté, un abus de liberté plutôt qu'une erreur de l'intelligence.¹³⁰» La réfutation de l'athéisme permet à l'auteur de mettre en garde les jeunes élèves contre ce courant idéologique qui s'efforce d'opposer l'existence de Dieu « aux conclusions de la philosophie ou de la science »¹³¹ et qui cherche à les corrompre. Les élèves se voient ainsi prévenus des « *principales causes* de cette aberration mentale [que] sont l'influence des passions, la fréquentation des indifférents, la lecture des mauvais livres, les préjugés, l'orgueil et, pour un bon nombre, le snobisme.¹³² » De toute évidence, ce discours a pour objectif d'empêcher l'accès à des sources de connaissances autres que religieuses et catholiques. Comme le soulignent Jean Hamelin et Nicole Gagnon, «[a]u Québec, la condamnation du modernisme n'a d'autres conséquences que de susciter un raidissement de l'orthodoxie et une application encore plus rigoureuse des règles de l'*Imprimatur* et de l'Index.¹³³» Par exemple, la condamnation des « mauvais livres » fait référence à ce que l'historien Pierre Hébert nomme la censure cléricale : « Tout se passe comme si la légitimation allait de soi et que contrôler la littérature était nécessaire, fondée

¹²⁶ *Ibid.*, p. 4.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 2.

¹²⁸ Élisabeth Germain, *2000 ans d'éducation de la foi*, Paris, Desclées, 1983, p. 181.

¹²⁹ Savignac, *op. cit.*, p. 13.

¹³⁰ Savignac, *op. cit.* p. 13.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*

¹³³ Jean Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois, Tome 1 : Le XX^e siècle, 1898, 1940*

dans la mission divine qu'exerçait le clergé de mener ses ouailles vers le Bien et la Vérité. Certes, on compte de nombreuses répressions, mais celles-ci s'appuient fortement sur une censure souterraine, jusqu'à un certain point consensuelle.¹³⁴ » L'argument principal qui ressort de cette première leçon est que « [l]a croyance en Dieu est un *fait* universel qui suppose une *cause commune* à tous les peuples, et que l'on retrouve partout et toujours, malgré les différences multiples de civilisations, de préjugés, d'intérêts ou de passions diverses¹³⁵ » et que ceux qui doutent de cette vérité, sont dans l'erreur et la contradiction. D'après le manuel, l'existence de Dieu est indiscutable.

Mais cet argument semble insuffisant à la réfutation de l'athéisme. L'auteur poursuit en indiquant que les athées causent « des ravages dans une multitude d'âmes¹³⁶ » qui ont des « conséquences funestes » sur la société. Il rappelle aux élèves le mauvais usage qui est fait de la science et du rationalisme dont l'objectif est de ruiner « *les fondements de la morale*. L'idée de devoir, de loi, de sanction, de société, d'autorité supposent [sic] l'existence de Dieu, législateur suprême et maître souverain de toute chose.¹³⁷ » L'athéisme constitue donc un danger pour les mœurs et les valeurs religieuses parce qu'« [i]l décourage la vertu et encourage le vice.¹³⁸ » Cette négation de Dieu est donc le signe d'une désobéissance, d'une volonté de s'attaquer à l'ordre social et aux traditions. L'auteur poursuit en disant que ce vent d'athéisme menace de conduire à la révolution, à une société privée de religion et de respect entre les individus : « *Il [l'athéisme] détruit la paix et la tranquillité sociale*. En ruinant par sa base l'idée même du droit, il ne laisse subsister que le règne de la force. Privé des stimulants de la religion, l'homme se laisserait aller la plupart du temps au gré de ses plus viles passions. La force seule pourrait régler les rapports entre les individus, les sociétés et les peuples.¹³⁹ » Sur ce point, le discours apologétique se montre particulièrement ferme; il prévient les élèves des effets d'un anéantissement complet de la religion et de Dieu : « Sans la religion, l'exercice du pouvoir ne restera pas longtemps dans les limites de la justice et de l'équité. Les gouvernants

¹³⁴ Pierre Hébert et all., *Censure et littérature au Québec, Des vieux couvents aux plaisirs de vivre, 1920-1959*, Montréal, Fides, 2004, p. 31.

¹³⁵ Savignac, *op. cit.*, p. 12.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ *Ibid.*, p. 14.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*

succomberont vite à la tentation de légiférer, non pas pour le bien de nous tous, mais pour leur avantage personnel, pour celui de leurs amis. Seule la religion peut servir de contrepoids à l'ambition et à la tyrannie.¹⁴⁰ »

La crainte d'une déchristianisation de la société motive de toute évidence l'orientation de ce discours. Le contenu du manuel d'apologétique tente de convaincre les jeunes de la nécessité de la religion, comme un *devoir* et un *besoin*, autant pour la société que pour l'individu. Il cherche également à maintenir les élèves dans les craintes des représailles au cas où ils seraient tentés d'adhérer à certaines idées révolutionnaires : « La révolte injuste et le mépris des lois seront considérés comme des fautes dont ils [les citoyens] auront à répondre devant Dieu. Si, au contraire, ils sont incroyants, s'ils ne pratiquent pas leur religion, ils se considéreront en face du pouvoir comme une force en face d'une autre force, et ils croiront la révolte permise, à condition de réussir.¹⁴¹ » La peur de la révolte et du rejet de la religion incite l'auteur à employer une rhétorique propre à l'Église catholique qui « s'efforce de programmer, de pré-dire au lieu d'interdire.¹⁴² » Ainsi, de manière autoritaire, le discours apologétique tente de faire accepter aux étudiants que la religion est plus que nécessaire au maintien de la stabilité économique, sociale et idéologique. En effet, bien que le manuel d'apologétique ne fasse pas référence à des situations précises comme la crise économique ou l'influence du communisme par exemple,¹⁴³ il nous paraît évident que ce dernier est fortement mobilisé en fonction du contexte particulier des années 1930 et 1940. Édité et diffusé auprès des jeunes à partir de 1936, le manuel d'Ernest Savignac se prête bien pour réagir aux courants idéologiques qui traversent la société québécoise. C'est le cas principalement pour le communisme dont l'influence s'étend de plus en plus auprès des Québécois, du moins si l'on se réfère à l'importante campagne anti-communiste de cette époque.¹⁴⁴ Pour l'Église catholique du

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 33.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 34.

¹⁴² Hébert, *op. cit.*, p. 30.

¹⁴³ Comme nous l'avons mentionné précédemment, le contenu théologique du manuel est plutôt tributaire d'une réaction à des événements qui ont pris naissance en Europe comme la réforme protestante, la crise moderniste, le libéralisme et plus récemment, c'est-à-dire, dans la première moitié du XXe siècle, la montée de l'athéisme et de l'extrémisme qui peut être associée au socialisme, au communisme et au fascisme.

¹⁴⁴ Au cours de cette période, l'Église du Québec entreprend une véritable lutte contre le communisme qu'elle tient pour responsable des divers maux de la société québécoise. L'École sociale populaire, dirigée par les jésuites et qui a pour objectif d'instruire la classe ouvrière, constituera un organe de propagande

Québec, les communistes constituent les principaux propagateurs de l'athéisme et elle craint son influence dans les milieux ouvriers. Ainsi, face à ces idéologies qui proposent des solutions à la crise, mais surtout tendent à rejeter la religion catholique, le manuel d'apologétique apparaît tout indiqué pour mettre l'accent sur la conservation des valeurs religieuses, pour raffermir les convictions des jeunes et pour freiner, en quelque sorte, le changement social qui s'effectue au cours de ces années.

1.3.1.2 Un Dieu autoritaire

Mais une fois convaincus de l'existence de Dieu et des conséquences néfastes de l'athéisme, les élèves du primaire supérieur doivent également se rappeler la nature des liens qui existe entre Dieu et le chrétien. Quelle image de Dieu propose-t-on aux jeunes de 15 à 18 ans ? Quel type de relation doit être entretenu entre Dieu et l'individu? Afin de qualifier Dieu et sa relation au monde des mortels, l'auteur du manuel d'apologétique utilise plusieurs mots ou groupe de mots : « intelligence ordonnatrice, suprême et unique », « législateur suprême », « cause première », « créateur et conservateur », « maître souverain de toute chose », « législateur invisible, mais réel qui commande aux consciences des individus et des peuples », « notre fin dernière », « puissance infinie », « roi de l'univers ». Ces qualificatifs présentent avec beaucoup de force un Dieu au visage autoritaire, qui commande et légifère et à qui on doit non seulement l'origine de l'homme mais sa condition également. En effet, d'après l'auteur, « Il [Dieu] dirige tout par le moyens des lois physiques et morales. [...] Dieu gouverne donc le monde et tous les êtres qui le composent.¹⁴⁵ » D'autres qualificatifs soulignent l'état de perfection de Dieu que le manuel d'apologétique désigne comme les attributs divins : « être absolument nécessaire », « infinité, simplicité, immuabilité, éternité, immensité et unicité », « intelligence, volonté, puissance et personnalité ».

L'emploi de ces termes rappelle que la notion de Dieu est abstraite. Dieu se distingue du monde matériel, il est une puissance surnaturelle qui possède une individualité propre: « Dieu est un être intelligent, immuable, nécessaire, simple et infini. Le monde au

anticommuniste particulièrement actif. Voir Jean Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme, Le XXe siècle*, tome 1, 1898-1940, Montréal, Éditions du Boréal, 1980, p. 219.

¹⁴⁵ Savignac, *op. cit.*, pp. 26-27.

contraire est matériel, sujet à changement, contingent, composé et fini. Le panthéisme qui identifie Dieu avec le monde et refuse à Dieu son individualité propre et sa personnalité, est donc une grossière erreur.¹⁴⁶» La distinction entre Dieu et la condition des individus ainsi que le caractère distant de la relation doivent être absolument préservés. Par ailleurs, l'importance accordée aux attributs de Dieu et aux rapports qu'il entretient avec le monde peut également se comprendre comme une tentative de faire assimiler aux élèves le principe d'autorité. L'image d'un Dieu autoritaire, puissant et juge se dégage fortement de cette instruction apologétique. Comme l'indique Mélanie Lanouette, cette vision de Dieu, directement tributaire du catéchisme, véhicule le principe qu'aimer Dieu « c'est le craindre, c'est-à-dire le respecter, veiller à ne pas l'offenser.¹⁴⁷ ».

L'autorité et la perfection de Dieu sont donc des valeurs mises de l'avant dans le manuel scolaire d'apologétique. Elles soulignent la soumission de l'individu à Dieu. En effet, une telle vision rappelle l'imperfection de l'homme, son caractère impuissant et sa condition de pécheur : « Par elles-mêmes, les créatures ne sont rien. Tout ce qu'il y a en elles de bien et de perfection, leur vient de Dieu, et dans la mesure que Dieu a bien voulu leur donner.¹⁴⁸» Les relations de Dieu avec le monde terrestre sont ainsi marquées par la dépendance : « Non seulement les créatures ont besoin de Dieu pour *exister*, mais encore pour agir.¹⁴⁹ » D'après le manuel d'apologétique, les êtres possèdent une « intelligence bornée », une liberté imparfaite et, absolument dépendants envers leur créateur, ils sont donc priés de se soumettre aux lois fixées pour eux. Les élèves sont donc priés de se soumettre à la volonté de Dieu et « [a]u lieu de rejeter la Providence, dont l'existence est démontrée par de solides arguments, reconnaissons avec humilité la faiblesse de notre pauvre raison [et] accusons-nous nous-mêmes qui sommes la plupart du temps responsables des malheurs dont nous nous plaignons.¹⁵⁰ » Suivant cette logique, le manuel d'apologétique va insister sur la notion de devoir envers Dieu : « il a droit à nos adorations,

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 22.

¹⁴⁷ Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître*, op. cit., p. 151.

¹⁴⁸ Savignac, op. cit., p. 21.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 28.

à notre reconnaissance, à notre obéissance et à notre amour. Nous devons donc lui rendre tous ces devoirs, dont l'ensemble constitue la religion.¹⁵¹ »

Dans cette partie du manuel consacrée aux devoirs de l'homme envers Dieu, l'auteur revient sur la nécessité de la religion pour l'individu mais surtout pour la famille et la société. Il insiste sur l'importance de la religion dans le maintien de l'ordre : « l'expérience de tous les jours nous révèle que la religion est d'un immense secours pour l'accomplissement de tous ces devoirs, et que sans elle, la plupart du temps, la famille est le théâtre des plus grandes misères.¹⁵² » Cependant, l'auteur du manuel considère que la conviction seule ne suffit pas à remplir ses devoirs envers Dieu :

Il ne suffit pas de reconnaître théoriquement ses dettes : il faut les payer.¹⁵³ » Afin de racheter le péché, il est rappelé aux élèves du primaire supérieur le devoir de rendre hommage à Dieu par le culte intérieur et extérieur. Une première manifestation de cet hommage est la sincérité du sentiment religieux : « Sans le culte intérieur, il n'y a pas de culte véritable. Un hommage des lèvres auquel le cœur ne participe point n'est pas un hommage réel, mais une simple hypocrisie, une vaine superstition. Il faut donc qu'avant tout le culte soit intérieur.¹⁵⁴

Cependant, bien que la « prière mentale » soit une nécessité première, elle ne saurait suffire pour manifester l'attachement envers Dieu. Le culte intérieur doit absolument se manifester dans toute sa vivacité de façon extérieure : « Comme l'individu, la société a Dieu pour auteur et dépend de lui. Elle doit donc, à sa façon, reconnaître et professer cette dépendance. Ce qui ne peut se faire que par le culte social ou public. C'est un fait d'expérience que le culte social ou public contribue efficacement à développer chez l'individu le sentiment religieux. Donc, à ce titre, le culte social s'impose.¹⁵⁵ » Cette prescription souligne d'emblée la nécessité que la religion demeure un acte social et collectif. Dans sa démarche apologétique, l'auteur défend, à travers ces propos, un mode d'organisation sociale basé sur la paroisse et sur les valeurs traditionnelles. En rappelant aux élèves du primaire supérieur leurs devoirs envers la religion, il exprime la crainte de l'Église catholique de voir lui échapper l'encadrement des jeunes de la ville. En effet,

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 32.

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*, p. 34.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 35.

¹⁵⁵ *Ibid.*

comme le soulignent Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy, dans le contexte particulier de la ville, l'église paroissiale apparaît moins comme un lieu d'intégration et d'encadrement qu'un univers parmi tant d'autre. Le jeune homme qui « monte en ville » pour chercher du travail « est confronté à des modes de vie, des valeurs, des idéaux étrangers à son monde d'origine qui, s'ils ne contredisent pas ouvertement le catholicisme, restent en porte-à-faux par rapport aux enseignements et aux rites de l'Église.¹⁵⁶ » Le contenu du manuel scolaire exige des élèves du primaire supérieur la persévérance dans la fréquentation des sacrements et dans les actes visibles de l'extérieur, comme la présence à la messe.

1.3.1.3 Une seule vraie religion, des fausses religions

Tel que présenté dans le cadre du cours primaire supérieur, l'objectif de l'apologétique est également de chercher « parmi les diverses sociétés chrétiennes actuelles, pour trouver la véritable Église de Jésus-Christ.¹⁵⁷ » Défendre son titre de catholique, c'est donc s'opposer à l'éthique religieuse des autres confessions chrétiennes que sont le protestantisme et l'Église grecque.¹⁵⁸ Reprenant les thèses catholiques qui découlent de la Réforme au XVI^e siècle, le manuel qualifie ces confessions de « fausses religions », de « sectes dissidentes », de « rationalistes », d'« hérétiques » et de « schismatiques » parce qu'elles ont brisé l'unité chrétienne. Depuis, elles menacent l'Église du Christ car elles rompent avec l'unité de doctrine et rejettent l'autorité du chef suprême de l'Église et de ses prédécesseurs. D'après l'interprétation de l'auteur, le protestantisme et l'Église grecque professent des valeurs néfastes comme la liberté d'esprit et de culte qui peuvent contaminer les catholiques. Afin de convaincre les jeunes catholiques et de leur prouver la crédibilité de la tradition et de la hiérarchie catholique, il présente une image négative de ces

¹⁵⁶ Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy, *Le catholicisme québécois*, Québec, Éditions de l'IQRC, 2000, p. 43.

¹⁵⁷ Savignac, *op. cit.*, p.126.

¹⁵⁸ Voici les définitions que propose le manuel d'apologétique des autres confessions chrétiennes : « Sous le nom général de protestantisme, nous comprenons ici tous les groupements religieux issus de la « réforme » inaugurée au 16^e siècle par Martin Luther en Allemagne et répandue par Zwingli en Suisse, par Calvin à Genève et en Suisse, par Henri VIII en Angleterre. [...] Sous le titre général d'Église grecque nous entendons ici toutes les églises qui, à la suite du schisme commencé par Photius au IX^e siècle et consommé par Michel Cérulaire au XI^e siècle, se sont séparées définitivement de l'Église Romaine. Ces églises, que les catholiques désignent ordinairement sous le nom d'églises grecques *schismatiques*, et qui s'intitulent elles-mêmes églises

groupements religieux. La disqualification concerne principalement leur absence d'unité et d'autorité, leur médiocrité morale et leur faiblesse. Le discours est orienté dans l'objectif de condamner tout projet de réforme ou de libre-pensée.

Une des premières objections contre les autres confessions chrétiennes est l'accès des fidèles à la religion : « une religion dans laquelle toutes les vérités à croire et tous les préceptes à observer sont à la portée de raison humaine laissée à ses propres lumières.¹⁵⁹ » Ainsi face aux protestants, surtout, qui proposent une libre interprétation du message biblique, l'Église catholique répond :

Pour qu'il y ait révélation il n'est pas nécessaire que Dieu fasse connaître *par lui-même* à chaque homme ses enseignements et ses volontés. Il suffit qu'il en choisisse un, auquel il révèle ce qu'il juge à propos, en le chargeant d'en faire part aux autres. [...] De tout cela, il résulte que la règle de foi voulue par le Christ, n'est pas la lecture d'un livre, même inspirée, ce qui n'est pas à la portée de tous, et donnerait lieu à des interprétations divergentes, mais bien la soumission à l'autorité vivante et infaillible de l'Église enseignante.¹⁶⁰

Pour l'Église catholique, le principe du libre examen conduit évidemment au rejet de l'autorité d'un chef suprême en occurrence celle du Pape et « des intermédiaires dûment autorisés ». De plus, l'absence d'un chef unique signifie le refus de voir une Église imposer à tous, les mêmes croyances. D'après le manuel d'apologétique, l'exemple que donne les Églises protestantes « conduit infailliblement aux divergences doctrinales [...] Comme par ailleurs, aucune autorité n'a le droit d'imposer tel enseignement plutôt que tel autre, le même principe engendre les divisions et les discordes, favorise la multiplicité des sectes et ruine par le fait même l'unité de gouvernement.¹⁶¹ » L'Église grecque, pour sa part, bien qu'elle admette une certaine forme d'autorité, est montrée comme une Église inefficace et arriérée : « L'Église grecque n'a aucun moyen pratique de maintenir l'unité. [...] Sans doute, les schismatiques professent que l'autorité suprême appartient au concile œcuménique. Mais c'est là un organe qui, pour eux, est demeuré inopérant depuis le VIIIe

orthodoxes, portent le nom encore d'églises *orientales*. [...] C'est de l'église grecque *schismatique* que nous allons parler. » *Ibid.*, pp. 170 et 175.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp. 37 et 152.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 170.

siècle.¹⁶² » Les fidèles ont ainsi besoin d'un chef suprême et d'une Église, société extérieure visible, sinon ils seraient « exposés à flotter à tous les vents de doctrine et à s'engager dans tous les sentiers de l'erreur.¹⁶³ » Le contenu du manuel d'apologétique tente ainsi de convaincre les jeunes catholiques de professer la même foi, d'obéir à la même autorité gouvernementale et de ne former qu'une seule société religieuse régie par un chef unique.

Cette obligation n'exprime-t-elle pas également la crainte de voir l'exercice d'un culte intérieur prendre le pas sur le culte extérieur ? D'après le manuel d'apologétique, cette tendance se lit à travers les autres religions chrétiennes qui accordent une valeur plus ou moins importante au culte social et à la Tradition ou encore, qui tentent d'établir un rapport différent entre Dieu et leurs fidèles. C'est dans ce contexte que les jeunes doivent apprendre à défendre leur titre de catholique devant ceux qui reconnaissent l'existence de Dieu mais qui mettent en doute l'autorité de l'Église en tant qu'institution spirituelle et sociale. Encore une fois, le contenu du manuel d'apologétique peut être mis à contribution pour condamner certaines tendances réformistes et progressistes qui traversent l'Église québécoise au cours des années 1930 et 1940. Par exemple, l'affirmation de l'Action catholique spécialisée au cours de ces années alimente quelque peu la méfiance de l'Église. Celle-ci craint effectivement que ce mouvement de jeunesse, né dans les milieux urbains, développe un nouveau rapport à la religion qui se manifeste par des valeurs plus personnelles. La Jeunesse ouvrière catholique (JOC) propage au sein de la classe ouvrière une certaine mystique qui prône le retour à la Bible. De plus, à partir de 1934, le cercle de *La Relève* part « en quête de l'homme intérieur et de la réalité métaphysique » et proclame l'avènement de la « Révolution spirituelle »¹⁶⁴. Le discours apologétique cherche donc à prévenir les élèves des influences extérieures en mettant en évidence les erreurs commises par les adversaires qui bousculent la tradition instaurée par l'Église catholique. Sa volonté est de « donner [aux] classes dirigeantes de demain, la conviction inébranlable que la vérité

¹⁶² *Ibid.*, p. 175.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 145.

¹⁶⁴ Hamelin et Gagnon, *op. cit.*, p. 419.

religieuse ne saurait se trouver dans toute son intégrité, que dans l'Église catholique, apostolique et romaine.¹⁶⁵ »

D'autre part, le discours apologétique montre une vision peu édifiante de ces groupements religieux en soulignant la faiblesse de leur morale religieuse. En ce sens, l'auteur stipule que « les chefs de la " réforme " furent loin d'être des saints¹⁶⁶ » et que cette absence de vertus morales « explique pourquoi tant d'âmes généreuses, éprises du désir de se perfectionner, ont spontanément quitté le protestantisme pour trouver dans l'Église romaine la satisfaction de leurs nobles ambitions, tandis que ceux qui désertent l'Église romaine pour se faire protestants sont ordinairement attirés par la perspective d'une morale moins exigeante.¹⁶⁷ » Voilà une occasion pour l'auteur de condamner les conversions au protestantisme; une situation qui a longtemps préoccupé l'Église catholique du Québec. L'auteur ne manque d'ailleurs pas de souligner la faiblesse de ce mouvement de réforme religieuse qui, depuis un demi-siècle s'est avisé à faire des conquêtes et à organiser des missions « [e]t pourtant, de l'aveu des protestants eux-mêmes, ces efforts sont restés à peu près sans résultats¹⁶⁸ ».

Le manuel d'apologétique présente une image de l'Église grecque très négative, voire méprisante. Elle est présentée aux yeux des jeunes catholiques comme « un rameau séparé du tronc, elle est vouée à la stérilité et à la mort.¹⁶⁹ » D'après le manuel, les fondateurs de cette Église, plus ambitieux que vertueux, n'ont légué aucune tradition à leurs successeurs. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas plus en mesure d'encourager la vie religieuse et la sainteté chez leurs fidèles : « *Les prêtres* orthodoxes ne rencontrent guère, même dans leur milieu, l'estime et la considération. Leur ignorance est proverbiale et l'on retrouve chez eux peu d'héroïsme dans la vertu. *Chez le peuple* la religion consiste surtout en un formalisme extérieur sans grande influence sur la vie intérieure et la sanctification de l'âme.¹⁷⁰ » Le discours apologétique souligne également la faiblesse de l'Église grecque qui se traduit par son incapacité à évangéliser le monde, par son manque de zèle. L'auteur du

¹⁶⁵ Savignac, *op. cit.*, p.1.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 171.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 172.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 173.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 176.

¹⁷⁰ *Ibid.*

manuel cite en bas de page les moyens entrepris par l'Église grecque pour convertir les fidèles : « En fait de prosélytisme, le schisme grec ne connaît que celui qui s'exerce par la violence et l'oppression, qui force les peuples à l'apostasie par les vexations les plus iniques, les déportations les plus barbares, la persécution la plus perfide et la plus implacable.¹⁷¹» Ainsi, moins menaçante au niveau du prosélytisme religieux, l'Église grecque l'est davantage par les ferments schismatiques et révolutionnaires qu'elle contient et qui peuvent constituer un danger important pour la foi catholique.

Au terme de cette démonstration, il est évident que ce discours a pour objectif de faire l'apologie de l'autorité de l'Église catholique durant cette période troublée par la menace d'une montée de l'incroyance et de courants réformistes. Le manuel d'apologétique présente les athées comme les principaux promoteurs du désordre social qui menace l'organisation traditionnelle de l'Église catholique, ses institutions et son enseignement. Car en réalité, l'autorité de l'Église catholique n'est pas un acquis : « Si la présence généralisée des institutions d'Église dans la société canadienne-française s'avère incontestable, l'efficacité de son encadrement relève largement du mythe, à cause de la mobilité et de l'isolement des populations rurales d'une part et la confrontation du peuple des villes avec des modèles étrangers d'autre part.¹⁷²» À travers la discréditation des autres groupements religieux, le discours apologétique peut très bien servir à prévenir la vague d'anticléricalisme qui est pressentie dans la société québécoise à cette époque et que l'éthique protestante ne fait qu'accentuer.¹⁷³ Dans ce contexte, il s'agit donc d'affirmer et de renforcer l'autorité de l'Église et son ascendant sur la société québécoise.

Comment se définit exactement cette autorité selon le manuel d'apologétique? Qu'est-ce que les jeunes catholiques du primaire supérieur doivent retenir de leur religion, de leur Église?

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 171.

¹⁷² Lemieux et Montminy, *op. cit.*, p. 33.

¹⁷³ Notons que l'éthique protestante est déterminante dans la propagation d'un anticléricalisme au Québec. En effet, le protestantisme québécois a fortement contribué, surtout au XIXe siècle, à propager une image négative du catholicisme notamment en soulignant le caractère conservateur de celui-ci mais aussi l'état de soumission et d'obéissance des fidèles au clergé québécois et aux enseignements de l'Église romaine. Voir à ce sujet, Christine Hudon, « Le prêtre, le ministre et l'apostat. Les stratégies pastorales face au protestantisme canadien-français au XIXe siècle », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, 61, 1995, p. 85.

D'emblée, l'autorité de l'Église catholique s'exprime par les pouvoirs et les privilèges qu'elle s'accorde sur les individus et la société. Le manuel d'apologétique ne manque pas de souligner qu'à l'origine, c'est bien aux Apôtres seuls et non à la communauté chrétienne que Jésus-Christ a confié la mission de constituer une Église et d'exercer les pouvoirs d'enseigner, de sanctifier et de gouverner. L'intention du discours apologétique est bien de porter attention au respect de la hiérarchie au sein de l'Église catholique : « L'Église fondée par Jésus-Christ est une société inégale, composée de deux parties, dont l'une enseigne, administre les commandements, et l'autre est enseignée, reçoit les sacrements, obéit. ¹⁷⁴» Situé en bas de l'échelle, le « simple fidèle », doit en effet se soumettre à différents représentants de Dieu et leur porter une confiance totale afin de connaître le message du Christ. Plus spécifiquement, une importance fondamentale est accordée aux intermédiaires entre Dieu et le fidèle et à l'organisation institutionnelle qui doit demeurer intacte et universelle : « Toute juridiction part de Rome, centre du gouvernement et s'en va, par l'intermédiaire des évêques et des prêtres atteindre jusqu'au dernier des fidèles. Dans tous les coins du globe, les simples fidèles sont donc unis à leurs pasteurs immédiats, ceux-ci à leurs évêques et les évêques au Pape de qui ils tiennent leurs pouvoirs. C'est l'unité la plus parfaite du monde. ¹⁷⁵ » Cet extrait révèle ainsi une Église qui se définit par sa volonté de légiférer et d'étendre un pouvoir centralisé sur l'ensemble des fidèles. Le rôle de ces derniers est ainsi ramené au fait d'obéir à une double autorité, soit celle de Dieu, comme nous l'avons vu précédemment, mais également à une autorité humaine incarnée par l'Église catholique. De fait, l'attention des élèves sera essentiellement tournée sur l'Église en tant qu'institution hiérarchique plutôt qu'en tant qu'organisation sacrée et spirituelle.

Enfin, puisque l'Église catholique se considère comme infaillible et par conséquent, qu'elle ne peut se tromper sur les vérités de la Révélation et leur interprétation¹⁷⁶, elle se donne le droit de commander, de diriger et de porter un jugement sur tout ce qui concerne la foi, la morale ou encore le culte. Ainsi, ce pouvoir « implique également le droit et même le devoir de condamner l'erreur et de prohiber tout ce qui est dangereux à un titre

¹⁷⁴ Savignac, *op. cit.*, p. 142.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 178.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 149.

quelconque pour la foi et les mœurs. Il s'exerce non seulement par la prédication proprement dite, mais par tous les moyens humains de faire rayonner la vérité, spécialement par l'éducation chrétienne de la jeunesse.¹⁷⁷ » Par cette affirmation, elle se donne le droit de régir la conduite morale de la jeunesse.

1.3.2 Morale sociale, morale du devoir

L'instruction religieuse au primaire supérieur a également pour objectif de formuler des règles de conduite et à les faire respecter par les élèves. Si le cours d'apologétique s'est employé à convaincre les élèves de la légitimité de l'autorité religieuse, le cours de morale pour sa part, détermine de façon plus concrète ce qu'il faut faire mais surtout, ce qu'il faut éviter de faire. Comme le suggère Arthur Robert dans ses *Leçons de morale*, « la philosophie morale ne se contente pas d'amener l'intelligence à accepter les lois morales qu'elle énonce et qu'elle prouve (rôle de la science spéculative), mais encore, et surtout elle soumet la volonté à leur joug, elle l'oblige à s'en servir comme d'un guide éclairé, elle lui ordonne de les *mettre en pratique*. » Plus spécifiquement, l'auteur insiste sur l'étude de la morale spéciale qui constitue « *la science des droits et des devoirs de l'homme considéré comme individu et membre de la société* » et qui est régie par la « loi morale fondamentale : *fais le bien, fuis le mal*¹⁷⁸ ». Ainsi, la morale au cours des années 1930 et 1940 insiste sur l'accomplissement des devoirs avec ce que cela implique « [de] sacrifices et [de] consolations, mais surtout [d'] *autorité* devant laquelle l'homme doit s'incliner.¹⁷⁹ » Comme nous l'avons vu, la philosophie morale est intimement liée à la religion. Par conséquent, elle se présente également sous une forme apologétique. C'est une morale nécessaire à l'individu et à la société mais surtout qui « *rend les individus plus forts dans la lutte*.¹⁸⁰ »

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 137.

¹⁷⁸ Robert, *op. cit.*, p. 36. Pour ce qui est du cours de philosophie au primaire supérieur, nous restreignons l'analyse aux *Leçons de morale* et laissons de côté les *Leçons de logique*, qui exposent les principes de la philosophie aristotélicienne et thomiste et les *Leçons de psychologie*, qui portent sur la nature et les facultés de l'âme humaine. Parce que la morale propose des façons concrètes d'agir et de penser, nous croyons que son étude peut davantage répondre à notre questionnement concernant les normes et les valeurs véhiculées auprès des étudiants du primaire supérieur.

¹⁷⁹ *Ibid.*

1.3.2.1 Un rappel du catéchisme

D'après le manuel de morale, la morale spéciale se divise en trois catégories de devoirs que l'homme doit remplir : les devoirs envers Dieu, les devoirs envers soi-même et les devoirs envers les autres. Rien de bien différent à l'enseignement du catéchisme diocésain, les leçons de morale reprennent l'essentiel des commandements de Dieu : « Vous aimerez le Seigneur votre Dieu de toute votre cœur, de toute votre âme, de toutes vos forces et de toute votre esprit; vous aimerez votre prochain comme vous-même, pour l'amour de Dieu.¹⁸¹ » Ainsi, le premier devoir de l'homme est le devoir religieux. Les leçons de morale font ainsi un rappel des devoirs de l'homme envers Dieu en soulignant sa relation de dépendance ainsi que son obligation de connaître, d'aimer et de servir Dieu. L'attention des élèves est attirée sur l'hommage à Dieu par le culte intérieur et extérieur et aussi sur les actes opposés à ce culte comme le blasphème, l'impiété, la superstition et l'idolâtrie dont la pratique est évidemment proscrite. La nature de la relation qui prévaut entre Dieu et l'homme rappelle à ce dernier son état d'imperfection, sa condition de pécheur soumis à ses faiblesses : « Que le culte d'une façon générale soit nécessaire, nous en avons la preuve dans la complète dépendance de la créature raisonnable vis-à-vis de son créateur.¹⁸² »

Les devoirs que l'étudiant doit remplir envers lui-même réfèrent aux sixième et neuvième commandements et consistent à se perfectionner et à éviter tout ce qui peut nuire à son corps et à son âme : « éviter tout ce qui nuit à son corps soit par sa destruction complète, comme le *suicide*, soit par sa détérioration plus ou moins notable, comme l'*alcoolisme* ou les *désordres des sens*. [...] Il faut que l'homme éloigne avec soin de son intelligence tout ce qui est de nature à le dégrader, comme l'*ignorance*, l'*erreur*¹⁸³ ». En ce sens, tout ce qui peut nuire à la condition physique et morale des élèves est donc prohibé. Plus spécifiquement, on cherche à mettre en garde les élèves contre l'alcoolisme auquel « [r]ien ne résiste » et qui est, par surcroît, une des principales causes de la tuberculose, de

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 3.

¹⁸¹ *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, Québec, Éditions St-Raphaël, 1944, p. 78.

¹⁸² Robert, *op. cit.*, p. 44.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 48.

l'aliénation mentale, de la criminalité et des désastres économiques.¹⁸⁴ Cet «*usage habituel*», parce qu'il ne conduit pas nécessairement à l'ivresse, est insidieux et constitue un poison sûr pour l'organisme : « L'alcoolisme est donc un grand mal qu'il faut éviter à tout prix. Ce qui importe d'abord c'est de le prévenir. Par un enseignement pratique les jeunes surtout doivent être mis au courant de ses méfaits.¹⁸⁵ » La capacité de se mortifier et la modestie sont fortement recommandées. La culture de l'intelligence qui empêche l'erreur et l'ensemencement « d'idées fausses » et la culture de la volonté qui prévient de « tous ces déboires qui gâtent tant d'existence » font également partie des devoirs que l'étudiant doit remplir envers lui-même. Cette volonté de prévenir les abus que l'on fait subir au corps et à l'esprit n'est pas étrangère aux campagnes antialcooliques menées par l'Église au début du XX^e siècle dans l'ensemble de la société québécoise. C'est ainsi que le manuel de morale propose à ceux qui sont affectés par l'alcoolisme : « Qu'ils s'enrôlent aussi dans les sociétés de tempérance, à condition, cependant, d'en observer scrupuleusement tous les règlements.¹⁸⁶ » Le contenu du manuel de morale est ainsi très imprégné de cette « vague prohibitionniste, issue de mouvements réformistes convaincus de la capacité du pauvre d'améliorer seul son sort, pourvu qu'on l'éduque et qu'on lui enlève les occasions de gaspiller son temps et son argent.¹⁸⁷ » Il est intéressant de constater que l'édition de 1940 des *Leçons de morale* reprend exactement le même contenu que l'édition de 1915. Ces leçons font donc référence à des questions morales discutées il y a plus de vingt ans mais qui sont considérées par l'auteur comme encore d'actualité pour les années 1930 et 1940.

Tel est le cas également pour « [l]es plaisirs désordonnés de la chair [qui] dégradent et avilissent l'homme ». Ce chapitre fait référence au 6^e commandement de Dieu qui ordonne « d'être purs dans nos pensées et modestes dans nos regards, dans nos paroles et dans nos actions.¹⁸⁸ » D'après le manuel scolaire, le plaisir sexuel, jugé impur, fait perdre toute fierté et porte préjudice à la réputation de ce « voluptueux » qui s'expose au jugement : « Ses satisfactions charnelles il n'en jouit qu'en secret; sans cesse il a peur d'être découvert. Mais un jour arrive où sa réputation est compromise. Tout l'échafaudage de son

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 52.

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 52.

¹⁸⁷ Hamelin et Gagnon, *op. cit.*, p. 197.

¹⁸⁸ *Catéchisme des provinces ecclésiastiques, op. cit.*, p.94.

hypocrisie s'écroule et sa vie est pour toujours empoisonnée.¹⁸⁹» Entretenir le sentiment de culpabilité par rapport aux pratiques sexuelles solitaires est l'un des moyens de contrôler la sexualité des jeunes. En effet, comme le mentionne Diane Gervais, «S'il est un domaine dans l'Église où le champ des interdits est bien circonscrit, c'est celui de la sexualité.¹⁹⁰» En ce sens, le manuel scolaire propose à ces « victimes du vice impur » une discipline sévère, guidée par la prière et la vigilance. L'édition de 1940 réitère ainsi la position de l'Église catholique face à la sexualité. Notons à cet effet que celle-ci condamne toute éducation sexuelle proprement dite. En effet, Pie XI écrit dans son encyclique *Divini illius Magistri* en 1929 : « Il est un autre genre de naturalisme bien plus pernicieux encore, qui, de nos temps, envahit le champ de l'éducation en cette matière extrêmement délicate qu'est la pureté des mœurs. Très répandue est l'erreur de ceux qui, avec des prétentions dangereuses et une manière choquante de s'exprimer, se font les promoteurs de ce qu'ils appellent "l'éducation sexuelle".¹⁹¹ » Les leçons de morale exigent des élèves une bonne hygiène de vie, c'est-à-dire de conserver la santé du corps par l'exercice, par une bonne alimentation et par la propreté. Les connaissances nouvelles concernant l'hygiène, cette « science qui a pour objet les moyens d'améliorer, de développer, de conserver la santé du corps¹⁹²», deviennent alors une occasion pour aborder les questions relatives au corps et ainsi proposer une discipline sévère aux élèves. Les leçons de morale vont profiter du discours hygiéniste et ainsi accorder de l'importance au corps comme instrument indispensable au perfectionnement de l'âme mais aussi à celui de la société.¹⁹³

Le cours de morale au primaire supérieur accorde également une grande importance aux devoirs que doivent remplir les élèves envers leurs semblables. En effet, la majeure partie de l'étude de la morale spéciale est consacrée aux devoirs envers autrui. Dans un premier temps, les leçons de morale insistent sur les valeurs chrétiennes universelles comme la charité, la justice et le respect de la vie et de l'honneur du prochain. Elles soulignent également le devoir de respecter la liberté du prochain. Cette valeur est très importante car elle conduit à affirmer le droit de propriété des individus et par conséquent,

¹⁸⁹ Robert, *op. cit.*, p. 53.

¹⁹⁰ Gervais, *loc. cit.*, p. 27.

¹⁹¹ Moines de Solesmes, *Les enseignements pontificaux : L'éducation*, Belgique, Desclée, 1955, p. 227.

¹⁹² Robert, *op. cit.*, p.53.

l'obligation de le respecter. Dans le cadre des *leçons de morale*, l'auteur expose la vision catholique de la liberté et celle du droit de propriété « qui n'est pas l'apanage exclusif de l'homme en tant qu'*individu*, il appartient encore à la famille et à la société.¹⁹⁴ » Les devoirs envers les semblables deviennent par conséquent des devoirs envers la société, c'est-à-dire des devoirs qui vont contribuer au maintien de l'ordre social voulu par l'Église catholique.

1.3.2.2 La doctrine sociale de l'Église

La question du droit de propriété dans le manuel de morale donne l'occasion d'aborder la *question sociale*. Depuis la fin du XIX^e siècle, les conditions de la classe ouvrière dans les pays industrialisés soulignent les profondes inégalités sociales qui existent entre les individus. Le développement des mouvements ouvriers et des idéologies socialistes ouvre le débat sur les solutions qui peuvent contribuer à résoudre ces problèmes sociaux. Comme nous l'avons vu, certaines idéologies vont tenter de répondre à cette question sociale en proposant un système d'organisation opposé à celui de l'Église catholique. La seule solution à cette question sociale demeure celle qui est proposée par l'Église catholique soit la solution morale. L'auteur réfère ainsi les élèves à la doctrine sociale de l'Église, aux encycliques de Léon XIII, de Pie X et de Pie XI qui ont soin de rappeler « cette grande vérité, à savoir que l'inégalité des classes est voulue par Dieu. L'égalité est une chimère irréalisable, une utopie imaginée par les socialistes. Ensuite, aux riches comme aux pauvres, aux patrons comme aux ouvriers, ils enseignent leurs devoirs réciproques. Mieux ces devoirs seront remplis de part et d'autre, plus vite disparaîtront les misères dont tous gémissent.¹⁹⁵ » Ainsi, toujours dans une perspective apologétique, le manuel de morale met les étudiants en garde contre les adversaires du droit de propriété qui « s'appellent *socialistes*. On les ramène à trois groupes : les *partageux*, les *communistes*, les *collectivistes*.¹⁹⁶ » L'auteur du manuel estime que ces groupes proposent de fausses solutions en prétendant pouvoir organiser les masses et le travail sur une base communautaire afin de supprimer toute inégalité.

¹⁹³ Voir Chrisitne Hudon, «Le Muscle et le Vouloir» Les sports dans les collèges classiques masculins au Québec, 1870-1940», *Revue d'histoire de l'éducation*, 17, 2, 2005, pp. 243-263.

¹⁹⁴ Robert, *op. cit.*, p. 67.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 69.

¹⁹⁶ *Ibid.*

Le manuel de morale enseigne donc aux élèves du primaire supérieur la doctrine sociale de l'Église issue de l'Encyclique *Rerum Novarum* (1891) de Léon XIII. S'adressant principalement à la classe ouvrière, l'Église catholique se positionne par rapport à la condition ouvrière, au syndicalisme, au libéralisme économique et au socialisme. Cette encyclique se présente surtout comme un code de conduite qui oblige l'application des vérités religieuses et morales à tout problème social. Ainsi, selon cette doctrine, pour que la condition ouvrière soit améliorée, les ouvriers ont des devoirs moraux à remplir envers la société afin que celle-ci soit maintenue dans l'ordre : « Le respect de ses maîtres, la noble ambition de faire bien sa besogne, la prévoyance, l'épargne, la tempérance, l'accomplissement de tous ses devoirs religieux, voilà autant d'articles qu'un véritable ouvrier doit inscrire à son programme quotidien. C'est à cette seule condition qu'il trouvera du bonheur à faire sa tâche de tous les jours, si humble soit-elle.¹⁹⁷ » Ces valeurs transmises aux élèves du primaire supérieur ont pour objectif d'en faire des travailleurs et des citoyens obéissants et résignés face à leur condition sociale. C'est donc par l'accomplissement de ces devoirs que l'élève peut se réaliser en tant que bon travailleur et citoyen.

Marqué par une vision très sociale de la morale, voire même politique, le manuel présente aux élèves les définitions et les objectifs des différentes formes de sociétés que l'on peut retrouver (familiale, nationale, internationale et religieuse). De manière générale, il définit la société comme « une *assemblée d'hommes qui, sous une même autorité, travaillent à une même fin par des moyens communs*. La société se compose donc de deux éléments essentiels : les *sujets* et l'*autorité* qui les gouverne.¹⁹⁸ » À l'instar du cours d'apologétique, les leçons de morale reviennent sur le principe d'autorité. Une société, pour qu'elle soit parfaite, doit être « *ecclésiastique et laïque* ». Ainsi, selon le manuel de morale, les sociétés nationale et internationale ont pour base les sociétés familiale et religieuse. L'auteur insiste donc sur l'importance de la famille dans le maintien de l'ordre social et moral : la famille traditionnelle « est une excellente école de vertu morale » et elle représente « le baromètre de la société ». L'organisation de la famille doit être préservée par l'indissolubilité du mariage, la hiérarchie et le respect des membres de la famille : « La société conjugale est constituée sous l'autorité de l'homme. Celui-ci, en effet, par certaines

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 70.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 71.

qualités, est supérieur à la femme, laquelle, toutefois, ne doit pas être l'esclave de l'homme, ni sa servante, mais sa compagne.¹⁹⁹» Le discours sur la société religieuse quant à lui reprend la notion essentielle à savoir que « l'Église catholique est une *société fondée par Jésus-Christ et dont tous les hommes doivent faire partie s'ils veulent se sauver.*²⁰⁰ »

Le chapitre consacré à la société nationale aborde les questions relatives à l'autorité publique, à la souveraineté du peuple, au suffrage universel, aux différents types de pouvoirs civils (monarchie, aristocratie, démocratie) et au rôle de l'État. D'après les leçons de morale, la souveraineté populaire est une solution absurde et un grand danger pour la société : « l'expérience de chaque jour démontre que la stabilité et la prudence dans la conception et la direction du bien commun – des choses absolument nécessaires au bon fonctionnement de la société – ne se rencontrent pas généralement dans la multitude et le populaire.²⁰¹ » Et quant au suffrage universel, il est faux de croire que « le plus grand bien de la société demande le suffrage de tous. Si le droit de suffrage est conféré par la nature, il faudrait admettre que les femmes et les enfants ont *ipso facto* le droit de vote.²⁰² » Selon cet argument, il importe donc que le pouvoir soit entre les mains d'une élite car « tous ne sont pas aptes à commander.²⁰³ » Cette prise de position rappelle l'objection de l'Église catholique face aux mouvements féministes qui réclament le droit de vote pour les femmes. Dans ce chapitre, le rôle de l'État est un aspect abondamment traité. Bien qu'il y ait une activité de concordance et d'union entre l'Église et l'État, le rôle de celui-ci doit rester « *supplétif et accidentel* ». En effet, la vision de l'Église catholique stipule que l'État doit venir en aide à l'initiative privée et que sa principale fonction réside dans *la protection et l'assistance.*²⁰⁴ L'État doit en effet être en mesure de réagir lorsque les ressources de l'Église ne suffisent pas : « C'est pourquoi il doit régler son action de manière à ne pas contrarier la direction de l'Église, et il est même obligé, le cas échéant, de prêter son concours à l'Église.²⁰⁵ » Cependant, celle-ci s'oppose à toute intervention de l'État dans le domaine de l'éducation qu'elle considère être sa responsabilité et celle de la famille. Les

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 74.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 149.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 106.

²⁰² *Ibid.*, p. 107.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 108.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 155.

parents ont un droit « *sacré, intangible, et inaliénable* » sur l'éducation de leurs enfants. Les *leçons de morale* recommandent ainsi à ces futurs parents de s'objecter à toute tentative extérieure de leur imposer « l'instruction obligatoire », « le monopole scolaire », « les écoles neutres », « la gratuité scolaire » ou encore « l'uniformité des livres ». Pour l'auteur du manuel, ce sont autant de mesures proposées par l'État qui tente ainsi de s'imposer et d'intervenir dans le champ familial et social.²⁰⁶ À ce sujet, l'auteur du manuel cite abondamment Mgr L. A. Pâquet, auteur de l'ouvrage *Droit public de l'Église*²⁰⁷ :

il appartient aux parents « de choisir eux-mêmes les maisons d'étude, les méthodes d'enseignement, les maîtres et les instruments de savoir qu'ils estiment les plus propres à assurer la bonne éducation des jeunes êtres dont la Providence leur a confié la garde. Une seule autorité leur est, en cela, supérieure, et peut leur commander : c'est l'Église. Quant à l'État, toute tentative faite par lui contre le libre exercice et les libres déterminations, en matière scolaire, de la puissance paternelle, mérite le nom de vexation et d'oppression. » Pour ce qui est de l'éducation religieuse, elle est du ressort de l'Église qui a sur elle un droit *direct et immédiat*.²⁰⁸

Cette démonstration tend à faire accepter les pouvoirs de l'Église sur le social mais surtout à affirmer ses droit sur l'éducation, c'est-à-dire sur l'enseignement religieux, bien sûr, mais également sur l'enseignement profane sur lequel elle a tous les droits que ce soit « *la matière des programmes d'éducation, [le] choix des maîtres et la qualité des maîtres*.²⁰⁹ » Ainsi, à l'instar du cours d'apologétique, les leçons de morale dénoncent tout ce qui peut compromettre les pouvoirs et les droits de l'Église : l'État mais aussi « l'athéisme social », « le libéralisme » ainsi que les « libertés modernes : liberté de conscience, liberté des cultes, liberté d'enseignement et liberté de la presse ». ²¹⁰ Il est intéressant de constater que le manuel de morale se présente comme un petit traité d'actualité, de morale politique. Contrairement au manuel d'apologétique d'Ernest Savignac, celui d'Arthur Robert se montre plus direct dans ses propos et se positionne par

²⁰⁶ *Ibid.*, pp. 71 à 91.

²⁰⁷ Louis-Adolphe Pâquet a été doyen de la Faculté de Théologie de l'Université Laval de 1903 à 1938. Éminent théologien, il a joué un rôle très important dans la définition de l'idéologie et plus spécifiquement de la question sociale, la question nationale et l'éducation au Canada français. Ici, Arthur Robert reprend les grandes lignes de la pensée de Mgr Pâquet sur les liens entre l'Église et l'éducation qui sont traités dans le tome IV, *L'Église et l'éducation*, du fondamental ouvrage de ce théologien. Voir Caulier, Voisine et Brodeur, *De l'harmonie tranquille au pluralisme consenti...*, *op. cit.* pp. 316-320.

²⁰⁸ Robert, *op. cit.*, p. 80.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 153.

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 158 à 160.

rapport à des situations et des problèmes plus précis qui touchent directement la société québécoise.

Il faut retenir que l'objectif de la doctrine sociale de l'Église c'est aussi d'organiser la classe ouvrière selon une vision catholique, et ce, par le biais d'une formation sociale. Ces leçons de morale peuvent se comprendre comme une volonté d'instruire les élèves du primaire supérieur sur les réalités du monde ouvrier. Le cours de morale devient alors l'occasion d'aborder certains aspects caractéristiques des sociétés industrialisées. En ce sens, le manuel de morale traite des questions reliées plus spécifiquement au travail et à la condition ouvrière. Il est intéressant de noter que dans l'édition de 1934 (1940) des *Leçons de morale*, l'auteur attire l'attention de ses lecteurs sur les « sept nouveaux chapitres [qui] ont été ajoutés, chapitres qui traitent certains problèmes d'ordre moral et économique de la plus prenante actualité.²¹¹ » Ainsi, le manuel de 1940 comporte des nouveaux chapitres qui ne figurent pas dans l'édition de 1915 et qui traitent du milieu ouvrier : l'organisation professionnelle, la grève et sa moralité, le salaire, l'épargne, les allocations familiales, la coopération aux œuvres sociales, le luxe et la mode. Ces ajouts ne sont pas sans rappeler que durant les années 1930 et 1940, l'Église catholique du Québec s'implique dans les organisations syndicales et propose de former les ouvriers et les représentants syndicaux à de meilleures pratiques en milieu de travail. La Confédération des travailleurs catholiques du Canada (CTCC), fondée en 1921 et l'École sociale populaire créée par les jésuites en 1911, sont des exemples de son implication dans les milieux ouvriers. Mais le « défi urbain » se réalise surtout sur le plan moral : tout en indiquant ce qui est bon de faire et ce qu'il faut éviter à tout prix, l'Église catholique propose un modèle général de société urbaine et industrielle si le travailleur respecte de près la morale catholique.

Considérant le travail comme une valeur importante et une condition nécessaire pour les ouvriers, le manuel de morale le présente d'abord comme un devoir à remplir pour le bien de la société et non pour des considérations individuelles. En ce sens, le discours moral encourage l'organisation professionnelle et l'association. Il informe également les étudiants sur les différents types de grèves et leurs conséquences, sur le salaire et sa gestion et ce, tout en indiquant la meilleure solution. Ainsi, bien que l'action syndicale se retrouve

²¹¹ *Ibid.*, p. X.

au cœur de la condition ouvrière, on prévient les jeunes de l'immoralité des associations et des grèves quand celles-ci viennent rompre l'unité sociale en y prêchant, d'une part, « la guerre au capital et aux patrons [...] laquelle se ramène au nivellement des classes » et d'autre part, en poursuivant « *l'unique but de troubler l'ordre public, d'extorquer par la violence un salaire exorbitant, ou pour toute autre fin malhonnête et non justifiée.* »²¹² Ainsi, le travail ne doit pas devenir un milieu favorable à l'implantation de doctrines jugées utilitaires et erronées par le discours catholique, comme le socialisme. Les élèves sont donc informés des solutions et des actions à poser contre les injustices au travail : la grève *juste, raisonnable et proportionnée*, la *conciliation pacifique*, les *syndicats catholiques*, le *juste contrat de travail*, la *conciliation industrielle* et *l'arbitrage*. Ce chapitre expose la pensée des encycliques sur la question sociale. Le devoir des travailleurs est donc de s'y conformer.

La liberté de travail et la justice sont des valeurs mises de l'avant par la morale catholique qui doivent être maintenues. Cette liberté comporte cependant des limites importantes. En effet, selon le manuel de morale, le travailleur doit se méfier des abus du libéralisme et exercer sa liberté toujours dans l'avantage du bien commun. Le discours moral cherche donc à éloigner les jeunes du piège de la consommation. De fait, la surconsommation des années 1920 et la crise économique qu'elle a engendrée par la suite peuvent expliquer le fait que l'auteur ait ajouté des chapitres sur le luxe, la mode et l'épargne. Dans ce cas, l'auteur revient à la charge avec un discours récurrent qui insiste sur la vertu de modération. Par exemple, le luxe et la mode, qui ne sont pas un mal en soi, comportent certains dangers qu'il faut éviter : « Ainsi lorsque les dépenses dépassent l'état de fortune, le budget. Il y a là un *excès* qui est coupable. Et excès d'autant plus coupable qu'on ne paie pas souvent ses dettes, pour pouvoir gaspiller davantage »²¹³. Selon le manuel de morale, le remède qui permet d'éviter un tel problème demeure l'épargne, soit la capacité de faire des économies et de prévoir ses besoins futurs. Cependant, le travailleur est bien averti que l'épargne ne doit pas être un moyen pour lui de s'enrichir : « il importe, tout en faisant fructifier son avoir raisonnablement, de se souvenir qu'il est de son devoir d'en faire bénéficier les autres dans la juste mesure de leurs nécessités. Dès lors, l'épargne

²¹² *Ibid.*, pp. 117 et 126.

²¹³ *Ibid.*, p. 97.

doit venir au secours des *œuvres de charité*.²¹⁴ » Le discours moral contribue à empêcher l'expression de valeurs et d'attitudes qui servent davantage au bien-être de l'individu qu'à celui de la société.

Bien qu'utile au bon fonctionnement de la société, le travail ne doit surtout pas entraver la famille qui est encore plus garante de stabilité sociale. Pour ces futurs travailleurs, il est possible que « l'état de mariage » leur soit difficilement accessible en raison de leur condition particulière d'ouvriers salariés. En ce sens, l'auteur souligne les bienfaits d'une allocation familiale accordée par l'État. Cette rétribution spéciale pourrait en effet permettre d'assurer « le *maintien et l'augmentation du chiffre de la population*²¹⁵ » et aussi de répondre à l'insuffisance du salaire familial. Proportionnelle au nombre d'enfants, cette aide financière empêcherait également le travail des femmes dont la place est au foyer et consiste à éduquer les enfants. Les jeunes du primaire supérieur sont d'ailleurs mis au courant des différents aspects du féminisme. En effet, le manuel de morale qualifie de *faux féminisme* celui « qui veut faire de la femme un homme, partant, la sortir des cadres où la place sa vocation d'épouse, raisonnablement soumise à son mari » et de *vrai féminisme* celui qui contribue à « l'amélioration du sort de la femme en différents domaines, amélioration qui ne la soustrait point à son rôle essentiel, celui de mère de famille »²¹⁶. Cependant, l'auteur note que le système des allocations familiales, s'il est appliqué dans d'autres sociétés, ne l'est pas au Québec.

Suite à ces leçons morales, les élèves du primaire supérieur semblent alors mieux instruits sur les réalités du monde dans lequel ils évoluent. Cependant, plus que des notions instructives sur le monde ouvrier, le discours moral cherche à prévenir les jeunes contre les abus auxquels peuvent conduire les nouveaux rapports sociaux. Il apparaît évident que la formation morale au primaire supérieur vise essentiellement la préservation des habitudes et des convictions religieuses chez les jeunes gens que l'on prépare, en premier lieu, au monde du travail. L'instruction morale au primaire supérieur peut ainsi se comprendre, à travers le discours contenu dans le manuel scolaire, comme une morale du devoir, une

²¹⁴ *Ibid.*, p. 99.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 140.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 92. Notons que, d'après le manuel scolaire, l'Église catholique approuve une certaine forme d'émancipation de la femme pourvu que celle-ci ne bouleverse pas l'ordre établi et accepté.

morale essentiellement tournée vers le social. Le contenu du manuel scolaire abonde d'expressions ou de termes concernant l'importance de remplir ses devoirs et de travailler pour le bien commun : « contribue au développement de la puissance sociale », « utile à ses semblables », « au nom de la justice sociale », « l'homme est un être essentiellement sociable », « *le maintien et l'augmentation du chiffre de la population* », « choses absolument nécessaires au bon fonctionnement de la société ». Encore une fois, l'auteur affirme la nécessité que l'ordre social voulu par l'Église catholique soit maintenu. Par ailleurs, cette instruction morale qui aborde des questions d'ordre politique, social et économique montre que l'Église québécoise cherche à adapter sa pastorale aux nouvelles réalités des années 1930 et 1940 et à imposer sa propre vision dans les milieux ouvriers.

Au terme de ce chapitre, nous constatons que le cours de religion et de morale au primaire supérieur dans les années 1930 et 1940 est une réaction au monde relativement nouveau. À travers une instruction religieuse et morale traditionnelle, que l'on retrouve dans le catéchisme diocésain, se profile une rhétorique sentencieuse qui condamne l'athéisme et les courants réformistes, libéraux et progressifs. Le contenu des manuels scolaires met ainsi l'accent sur le respect de l'autorité de l'Église catholique et les devoirs sociaux; il exige des élèves qu'ils soient des catholiques obéissants et des travailleurs conscients de leurs devoirs envers la société. Ainsi, l'instruction religieuse et morale dans les années 1930 et 1940 prend davantage la forme d'un combat idéologique entre le catholicisme et la modernité, entre les valeurs sociales et individuelles, plutôt qu'une présentation des motifs qui encourage une adhésion à la foi catholique. La condamnation est-elle le meilleur moyen d'instruire les jeunes du primaire supérieur? Nous verrons dans le prochain chapitre que ce type de méthode sera remis en question au profit d'une présentation plus dynamique et positive de l'instruction religieuse et morale auprès des jeunes de 15 à 18 ans.

2 De l’instruction à l’éducation : La spécialisation de l’enseignement religieux et moral au primaire supérieur

De 1929 à 1958, l’enseignement religieux à l’école primaire supérieure connaît des changements importants. Considérée comme une matière scolaire, la religion n’échappe pas aux remises en question fréquentes qui touchent les matières profanes. L’introduction des méthodes pédagogiques modernes à l’école publique durant la période de l’Entre-deux-guerres constitue le point de départ d’une réévaluation de l’enseignement traditionnel du catéchisme et de la religion. En effet, les acteurs du monde scolaire seront nombreux à vouloir dépasser l’instruction religieuse afin d’éduquer la foi des enfants, de leur faire vivre leur religion et de l’adapter à leur développement physique et psychologique. Tout d’abord élaborée autour de l’école élémentaire, cette nouvelle approche atteint par la suite le primaire supérieur et incite ses dirigeants à revoir l’instruction religieuse et morale telle qu’enseignée aux jeunes de 15 à 18 ans depuis les années 1930. Le besoin se fait surtout sentir au lendemain de la Seconde Guerre mondiale au moment où l’école publique québécoise doit s’ajuster à un groupe d’âge exigeant, graduellement plus présent sur la scène publique : les adolescents. Les mœurs des adolescents préoccupant fortement au seuil des années 1950; l’adolescence devient alors une question d’ordre moral et religieux. À travers les documents émanant du monde de l’éducation, les articles de revues, les programmes scolaires et les enquêtes pédagogiques, nous verrons, dans un premier temps, comment l’instruction religieuse et morale des années 1930 et 1940 est remise en question par les pédagogues et éducateurs catholiques. Par la suite, que cette volonté de renouveler la pédagogie religieuse conduit à l’introduction d’une collection de volumes belges qui entend offrir aux adolescents une éducation religieuse et morale davantage spécialisée, la collection *Témoins du Christ*.

2.1 L’apologétique et la philosophie : une instruction religieuse et morale à réformer

Cette section vise à illustrer les enjeux qui ont contribué, au cours de la période étudiée, à remettre en question l’instruction religieuse et morale au primaire supérieur. Les expériences réalisées par des nouvelles méthodes pédagogiques appliquées à

l'enseignement du catéchisme au primaire élémentaire ont amorcé une première réflexion sur la nécessité de perfectionner l'enseignement religieux au primaire supérieur. Par la suite, l'émergence de l'adolescence comme catégorie d'âge particulière génère la nécessité d'adapter la religion aux besoins spécifiques des élèves du primaire supérieur. Les méthodes d'enseignement de l'apologétique et de la philosophie utilisées dans les années 1930 et 1940 apparaissent alors inefficaces. Trois aspects sont donc en jeu : rendre la religion plus vivante et attrayante pour les adolescents, mieux connaître l'adolescence et s'y adapter, renouveler les méthodes pédagogiques et la formation des maîtres.

2.1.1 De l'abstrait au concret : le renouveau pédagogique et catéchistique comme point de départ d'une spécialisation de l'enseignement religieux et moral au primaire supérieur

Lorsque le primaire supérieur est créé et mis en application au début des années 1930 et 1940, l'enseignement religieux au Québec vit un moment important de son développement. Durant cette période, il profite des nouvelles méthodes pédagogiques élaborées principalement en Europe qui intègrent les découvertes récentes dans le domaine de la psychologie, de la biologie et de la pédagogie. Des expériences pédagogiques réalisées au sein de l'école publique québécoise, surtout au niveau élémentaire avec l'enseignement du catéchisme, vont souligner la nécessité de réformer l'enseignement religieux traditionnel. Vers la fin des années 1940, ce vent de renouveau se prolonge jusqu'à remettre en question la manière dont l'apologétique et la philosophie sont transmises aux jeunes du primaire supérieur. Mais tout d'abord, voyons comment se profile l'évolution de ce mouvement de réforme méthodologique qui a pris ses racines dans une remise en question de l'enseignement catéchistique.

Le point de départ de ce mouvement catéchistique se situe vers la fin du XIX^e siècle lorsque qu'apparaît la « méthode de Munich » qui propose une approche plus concrète du texte du catéchisme. D'après les principes d'une pédagogie inductive, cette méthode cherche à faire comprendre plus qu'à faire apprendre au moyen d'une illustration concrète du texte du catéchisme et des possibilités de sa mise en application. Sans vouloir remettre en question le contenu du catéchisme, cette méthode amorce une véritable réflexion sur les moyens utilisés pour transmettre la foi aux élèves. Ainsi, conscients que le catéchisme est

« un formulaire qui évoluera peu » et que « les définitions en sont austères- abstraites- savantes- concises- nombreuses²¹⁷ », les pédagogues et théologiens soulignent la nécessité de dépasser la mémorisation et le simple fait d'instruire, afin de permettre l'approfondissement du message religieux et l'éducation de la foi.²¹⁸ Des femmes telles que Marie Fargues, Françoise Derkenne et Hélène Lubienska de Lenval seront des pionnières dans le développement de nouvelles techniques d'appropriation, de compréhension et de transmission du catéchisme officiel. Dans leur démarche méthodologique, elles vont puiser dans les principes de « l'école active », un mouvement de renouveau pédagogique élaboré par John Dewey aux États-Unis dans les années 1920. Les méthodes de l'école active, appliquées d'abord à l'enseignement des matières profanes, dénoncent l'enseignement traditionnel jugé trop abstrait et livresque et qui ne tient pas compte du sujet : l'enfant. Pour favoriser la compréhension des notions disciplinaires, l'enseignement doit être nécessairement actif, dynamique et doit considérer le développement de l'enfant et s'adapter à sa mentalité. C'est ainsi qu'en enseignement religieux, tout en privilégiant un contact plus direct avec la doctrine, les initiatives pédagogiques chercheront à valoriser l'enfant et à le placer au cœur de la leçon de catéchisme. Par ailleurs, selon cette perspective, il sera possible de rejoindre davantage les enfants et ainsi pallier l'inefficacité d'une méthode qui privilégie la mémorisation et l'emmagasinage des connaissances plutôt que la compréhension.

Dans la foulée de ces idées novatrices, des initiatives québécoises verront le jour dans les écoles publiques. Durant l'Entre-deux-guerres, des communautés religieuses se montrent particulièrement actives dans l'élaboration d'une méthodologie et dans la création d'un corpus de manuels qui facilitent l'enseignement du catéchisme dans les classes du primaire élémentaire.²¹⁹ C'est effectivement une période d'effervescence dans la production de « manuels d'appoint » qui vont servir à refléter de nouvelles conceptions par rapport à l'enseignement de la religion.²²⁰ Ces initiatives pédagogiques ont le mérite d'impliquer

²¹⁷ F. Rembrandt-Marie, « Formation chrétienne ... le catéchisme au service de l'Action catholique », *L'École, revue pédagogique canadienne-française*, 1943, vol. 16, no. 1, p. 4.

²¹⁸ E. Germain, *op. cit.*, p. 208.

²¹⁹ Sœur St-Ladislav (Marguerite Gauthier) et les Frères des Écoles chrétiennes vont se montrer très actifs dans l'effort de renouveler les méthodes pédagogiques de l'enseignement religieux dans les années 1930 et 1940 au Québec. Voir l'étude de Mélanie Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître, ... op. cit.*

²²⁰ Brodeur, (dir.), *Les catéchismes au Québec, ... op. cit.*, p. 260.

activement l'enfant et de lui fournir une matière plus vivante tout en empêchant l'ignorance religieuse. Les manuels scolaires ou cahiers d'exercices conçus en tant que complément du catéchisme visent à stimuler davantage l'intérêt des enfants par rapport à la religion. Durant la période qui nous préoccupe, ce mouvement de renouveau catéchistique donne un souffle nouveau à l'ensemble des méthodes éducatives jusque-là utilisées dans les écoles publiques québécoises. Plus précisément, il dénonce les méthodes utilitaires et intellectualistes qu'on applique à l'enseignement du catéchisme et désire retrouver la religion au cœur des activités scolaires.

Ce mouvement de renouveau catéchistique exprime également une constante et profonde inquiétude chez les promoteurs de l'enseignement religieux : le recul important de la religion dans les sociétés contemporaines. Pour ces derniers, la nécessité de s'adapter à l'enfant, de lui présenter la religion sous une forme attrayante, vivante et active constitue un moyen d'empêcher la montée de l'incroyance ou encore l'expression d'une religion sans conviction profonde. Pendant que des expériences pédagogiques se réalisent au primaire élémentaire et qui tentent d'encourager la vie religieuse chez les petits élèves, il n'existe encore rien de tel pour les « grands enfants » du primaire supérieur. Pourtant, des faits inquiétants se manifestent dès la fin des années 1930. Malgré le climat particulier dans lequel sont plongés les jeunes du primaire supérieur avec le cours d'apologétique et de philosophie, les éducateurs constatent que ces derniers présentent un sérieux manque de convictions. Comme le souligne Paul-André Turcotte, « [d]ans la région métropolitaine notamment, la jeunesse, apparemment davantage que les adultes, acceptait de façon mitigée les définitions catholiques, si elle ne les rejetait pas tout simplement.²²¹ » Or, pour l'époque, la création d'une élite de jeunes gens compétents et instruits allait de pair avec une solide formation religieuse et morale. Conscients que ces jeunes sont peu nombreux à poursuivre leurs études et à persévérer dans la religion au-delà de la communion solennelle, les éducateurs envisagent que l'apprentissage traditionnel du catéchisme ait pu conduire, en quelque sorte, à l'expression d'un formalisme religieux et à des habitudes automatiques chez les jeunes :

²²¹ Turcotte, *op. cit.*, p. 70.

Ne croyant pas que cette formation [religieuse dans les écoles] consiste uniquement dans la récitation des prières réglementaires, dans une tenue convenable à l'église, dans le respect du dimanche, etc... Ne nous contentons pas de manifestations extérieures de religion. Une formation aussi superficielle ne donne aucun gage de persévérance. En quittant l'école, nos élèves doivent nous donner l'espoir de continuer et même d'accroître les habitudes chrétiennes de la paroisse. Nous devons les avoir suffisamment imprégnés d'esprit de foi pour justifier cet espoir.²²²

Cette opinion est largement partagée dans le monde de l'éducation au Québec. Dans les revues pédagogiques destinées aux enseignants, on retrouve l'idée qu'il faut nécessairement inculquer à l'élève un « christianisme profond, vivant et rayonnant » sinon la religion restera pour lui « une chose froide, austère, sans attrait, dont il se détournera le plus tôt possible et sans aucun regret.²²³ » Sans toutefois faire référence directement aux étudiants du cours primaire supérieur, les éducateurs réclament un enseignement religieux davantage adapté aux caractéristiques particulières des clientèles scolaires les plus âgées.

Au début des années 1940, cette volonté d'adapter l'enseignement religieux aux besoins plus spécifiques des jeunes du primaire supérieur se montre donc plutôt timide et imprécise. Les éducateurs et les pédagogues font la promotion de l'Action catholique spécialisée. Ce mouvement, imaginé en Belgique par Joseph Cardijn et par la suite implanté au Québec dans les années 1930, propose une forme d'apostolat « du milieu par le milieu » et repose sur la technique du « Voir-Juger-Agir ». Ainsi, sous les recommandations pontificales, les revues pédagogiques québécoises, notamment *l'École canadienne* et *l'École*, vont promouvoir auprès des maîtres et des élèves l'application de la théorie de l'Action catholique spécialisée à l'école.²²⁴

Pour les observateurs de l'époque, l'introduction de l'Action catholique à l'école publique pourrait contribuer à réveiller l'ardeur religieuse de la jeunesse québécoise. Ils constatent, en effet, que les mouvements de jeunesse qu'elle a engendrés tels que la Jeunesse Ouvrière Catholique ou la Jeunesse Étudiante Catholique, ont des effets bénéfiques sur les jeunes qui quittent l'école et sur les adultes : « Si la plupart des élèves

²²² F. Étienne, « Éducation chrétienne. La vie chrétienne à l'école », *L'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 22, no. 10, 1949, p. 758.

²²³ *Ibid.*

²²⁴ Le Frère Rembrandt-Marie des Frères de l'Instruction chrétienne signe une série d'articles dans *l'École, revue pédagogique canadienne-française* qui promeut l'introduction de l'Action catholique à l'école publique.

qui abandonnent définitivement les études, chaque année, sont déjà initiés et formés à l'esprit et aux méthodes de l'Action catholique, cet apostolat accomplira bientôt d'immenses progrès.²²⁵» Des souhaits sont alors exprimés dans l'optique de former une jeunesse vigoureuse qui, arrivée à l'âge adulte, sera toute imprégnée de vie chrétienne, d'intégrité, de désir d'action et de grandeur.²²⁶ Pour un bon nombre d'éducateurs, l'Action catholique va permettre d'éclairer les jeunes en faisant d'eux « non pas des doctrinaires nébuleux, mais des croyants bienheureux et agissants.²²⁷ » Les mouvements de jeunes gens qui en découlent vont donc jouer un rôle très important dans la définition de la jeunesse. Comme le souligne Louise Bienvenue, ils constituent un « modèle dominant d'organisation de la jeunesse franco-catholique au Québec » et bien qu'au départ ils soient destinés à l'apostolat, ces mouvements vont se révéler « d'ardents défenseurs de la jeunesse et de ses intérêts.²²⁸ » Par conséquent, nous pouvons considérer qu'ils contribuent à une prise de conscience au sein de la société québécoise des exigences d'un groupe d'âge particulier, les jeunes de 15 à 18 ans.

2.1.2 L'adolescence : une question religieuse et morale au tournant des années 1940 et 1950

Au Québec, vers la fin du XIX^e siècle et le tout début du XX^e siècle, les jeunes de 15 à 18 ans sont habituellement considérés comme des adultes. C'est généralement à cet âge que les enfants quittent la maison familiale pour aller travailler et fonder une famille. Cette étape du travail et du mariage est ainsi considérée comme le passage vers le monde adulte. Traditionnellement, la division en catégorie d'âge était reléguée à la structure familiale : mère, père, enfants, fils et filles. L'âge adulte se déterminait en fonction de la rupture avec le noyau familial. Par ailleurs, la religion ponctue également ces habitudes culturelles en situant la fin de l'enfance et l'entrée dans la vie adulte vers 12-13 ans, âge de la communion solennelle. Par la suite, les jeunes adultes peuvent faire partie d'une congrégation mariale, organisation fondée par les jésuites au XVI^e siècle, qui leur fournisse

²²⁵ René Gauthier, « La J.E.C. à l'école primaire », *L'École canadienne*, vol. 24, no. 7, 1949, p. 621.

²²⁶ Tel est le souhait exprimé par l'Évêque de Saint-Jean, Anastase Forget dans une lettre en 1945 adressée au Frère Théodore, Directeur de la revue *l'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 18, no. 1, 1945, p. 3.

²²⁷ Frère Rembrandt-Marie, « Action catholique – Éducation sociale », *L'École, revue canadienne-française*, vol. 15, no. 9, 1943, p. 723.

un encadrement avant le mariage. Les Frères de St-Vincent Paul vont, à leur tour, mettre sur pied des patronages dans le but de leur offrir une formation morale et sociale adaptée à leur milieu.²²⁹ Les plus fortunés, quant à eux, ont l'occasion d'aller parfaire leur éducation dans les collèges classiques où ils apprennent les rudiments pour devenir « l'honnête homme ». Ainsi, l'adolescence en tant que groupe d'âge n'est pas complètement ignorée, comme en témoigne d'ailleurs l'ouvrage de Lionel Groulx *Une croisade d'adolescents* qui dépeint l'étudiant idéal des collèges classiques à la veille de la Grande guerre.²³⁰ Cependant, on ne mesurait pas encore toute l'importance et l'influence que pouvait avoir l'adolescence sur la vie adulte.²³¹

Considérer l'adolescence comme une étape de développement, comme une période distincte de l'enfance, est donc un phénomène relativement récent dans la société québécoise. Plusieurs facteurs surviennent au cours de la première moitié du XX^e siècle qui vont modifier la perception générale envers ce groupe d'âge. Tout d'abord, suite à l'industrialisation et à l'urbanisation de la société québécoise, il survient un rallongement de la scolarité dont la création du primaire supérieur en 1929 est le principal symbole. L'accès au travail est alors retardé, ce qui a pour conséquence de rallonger le temps entre l'enfance et l'âge adulte. Au même moment, les moyens d'encadrement de la jeunesse vont se multiplier; œuvres de jeunesse, patronages et scoutisme; ils se donnent comme mission de parfaire la formation des jeunes et pallier l'insuffisance des ressources de la paroisse ou de la famille en ce domaine. Rappelons que l'Action catholique, dès les années 1930, donne la parole à la jeunesse québécoise et permet d'en déterminer les besoins selon l'âge, le sexe

²²⁸ Bienvenue, *op. cit.*, pp. 15 et 16.

²²⁹ Voir à ce sujet le mémoire de Caroline Lantagne, *op. cit.*

²³⁰ Selon la pensée de Lionel Groulx, l'adolescent idéal doit être « un homme de devoir, un croyant, un résistant, un traditionaliste, un assoiffé de culture générale, un patriote et un "actif" qui, tout en se préparant à une profession par l'étude, cherche, dès maintenant et dans l'action, non seulement à former en lui le chrétien et le citoyen, mais à contribuer au bien spirituel et matériel de la cité. » Voir Pierre Trépanier, « L'étudiant idéal vers 1913 », *Cahiers des dix*, 55, 1, p. 119.

²³¹ Dans l'éducation classique, l'adolescence devient une préoccupation plus importante au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Les « penseurs du cours classiques » ressentent en effet l'urgence de centrer davantage l'éducation sur les besoins des adolescents et de les orienter dans la vie selon les principes de « la bonne éducation secondaire. » Pour plus de détails voir Claude Corbo, *Les Jésuites québécois et le cours classiques après 1945*, Québec, Septentrion, 2004, pp. 19 à 48.

et le milieu socio-économique.²³² Progressivement, les jeunes de 15 à 18 ans vont constituer un groupe qui va occuper la place publique et posséder sa propre identité.

Un autre phénomène devient central dans la prise de conscience de ce groupe d'âge particulier, c'est l'avènement de la culture moderne au Québec. Comme nous l'avons constaté dans l'analyse du discours apologétique, dès les années 1930, les idées modernes sont perçues comme une menace pour les jeunes notamment parce qu'elles encouragent la diversité des expériences, des valeurs et des désirs. Mais au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, en raison d'une prospérité économique qui se vit particulièrement dans les villes, ces idées modernes se lisent à travers de nouvelles habitudes de vie : la radio, la presse populaire, les petits romans d'amour et d'aventure ainsi que le cinéma et le théâtre font désormais partie de la vie quotidienne des Québécois. Les jeunes se retrouvent alors au centre de cette culture de masse qui leur propose plusieurs activités et produits pour occuper leurs temps libre. Les salles de danses, les centres de loisirs, les plages privées et les camps de vacances se multiplient.²³³ L'Église catholique participe également à ce nouveau cadre de vie notamment par le biais de l'œuvre des terrains de jeux mais l'encadrement de la jeunesse lui échappe à plusieurs niveaux. En effet, les nouvelles aires de sociabilité engendrées par cette culture moderne ainsi que la transformation de la famille et celle des rapports entre les individus rendent de plus en plus difficile le maintien des mœurs « saines » chez les jeunes. Aux yeux de l'Église, en raison de cette modernité, la jeunesse d'après-guerre est de plus en plus exposée aux « occasions de péchés » : les fréquentations précoces entre filles et garçons, l'indécence dans les vêtements, l'accès aux « mauvais livres » et les « mauvaises compagnies » apparaissent plus évidents que jamais. L'adolescence et sa sexualité sont l'objet de préoccupations très intenses qui ne sont pas sans influencer l'enseignement de la religion et de la morale. Comme le souligne Gaston Desjardins, « [t]out un mode de régulation, toute une hiérarchie, toute une structure de pouvoir sont en cause, et le domaine de la sexualité paraît d'une importance capitale pour l'Église.²³⁴»

²³² Bienvenue, *op. cit.*, p. 71.

²³³ Linteau, Durocher, Robert et Ricard, *op. cit.*, p. 301.

²³⁴ Desjardins, *op. cit.*, p. 14.

Selon le discours catholique, il s'agit bien entendu de freiner les effets négatifs des nouveaux rapports sociaux engendrés par la modernité et de préserver la « pureté des mœurs » de la jeunesse québécoise. Mais pour certains ecclésiastiques comme l'abbé Victorin Germain, il n'est plus possible de passer sous silence cette étape de croissance qui s'échelonne sur plusieurs années et durant laquelle bien des erreurs sont commises en raison d'une trop grande ignorance sur le sujet. Très préoccupé par le phénomène des naissances illégitimes, Victorin Germain se lance, au cours des années 1930 et 1940, dans une campagne de moralité publique auprès des jeunes.²³⁵ Toujours dans l'objectif de réformer les mœurs de ces derniers, le prêtre soulève l'épineux problème de la morale sexuelle dont il est généralement peu question dans l'enseignement religieux. En 1938, il s'adresse aux adolescents et aux adolescentes dans un ouvrage intitulé *Catéchèse des 6^e et 9^e commandements de Dieu, complément du catéchisme officiel* :

Adolescents, adolescentes, à peine pubères, vous avez l'impression d'arriver dans un monde tout différent de celui de l'enfance. Le simple phénomène de la croissance vous a valu ce changement profond qui, du corps, se répercute jusque dans la conscience. Vous êtes émus par des passions nouvelles, tentés par un démon persévérant, patient et subtil, isolés, la plupart, dans une conscience encore mal informée, circonvenus et renseignés, souvent, par des informateurs ou bien sans grâce d'état ou bien sans état de grâce, scandalisés, peut-être, par la sans-gêne des mal élevés ou le cynisme des corrompus, rebutés enfin, parfois, hélas ! par des éducateurs ou des éducatrices que la gêne, ou une fausse réserve, ou une véritable inaptitude empêchent de vous éclairer comme ils le devraient. Adolescents, adolescentes, le petit catéchisme n'avait point à vous éclairer enfants sur ce qui vous regarde maintenant ; mais il faut à votre âge, à votre âme aujourd'hui, à votre intelligence qui s'affermir, un exposé spécial des sixième et neuvième commandements.²³⁶

Ne manquant pas de rappeler le contexte d'immoralité et de corruption dans lequel grandissent les adolescents et l'importance de conserver sa pureté par un ascétisme rigoureux, la catéchèse de Victorin Germain amorce une réflexion au sein de l'Église catholique du Québec à propos des questions spécifiques à l'adolescence.

²³⁵ Ses activités et campagnes de moralité publique seront particulièrement importantes en ce qui concerne la sauvegarde de l'enfance. Voir Virginie Fleury-Potvin, « Une double réponse au problème moral et social de l'illégitimité : la réforme des mœurs et la promotion de l'adoption par la sauvegarde de l'enfance de Québec, 1943-1964 », mémoire de Maîtrise (histoire), Université Laval, 2006, 170 p.

²³⁶ Victorin Germain, *Catéchèse des 6^e et 9^e commandements de Dieu*, Québec, Action catholique, 1938, p. 9. Cet ouvrage connaît 17 000 exemplaires entre 1938 et 1956. Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes ..., op. cit.*, p. 380.

À l'école primaire supérieure, le manuel de morale fait fi de ces questions en ne consacrant qu'un court paragraphe sur « les désordres des sens ». Comme nous l'avons constaté, celui-ci aborde de façon très brève et indirecte les problèmes relatifs aux « plaisirs désordonnés de la chair » en les qualifiant de péchés et de vulgarités. Privilégiant davantage les questions sociales, l'enseignement moral se trouve alors très peu disposé à offrir une instruction mieux adaptée aux caractéristiques de l'adolescence. À l'instar de l'abbé Germain, certains frères enseignants jugent que la morale sexuelle devrait être davantage abordée dans les classes du primaire supérieur. En effet, ils sont bien conscients que les années du primaire supérieur constituent un moment crucial pour les élèves qui doivent se préparer au monde du travail, certes, mais aussi au mariage et à la vie familiale. Plus particulièrement, les Frères des Écoles chrétiennes vont proposer, suite à la semaine de l'enseignement religieux de Québec en 1939, « qu'une demande soit adressée à Son Éminence pour qu'elle veuille bien donner au corps enseignant une directive précise sur l'enseignement des 6^e et 9^e commandements.²³⁷ » Ainsi, avec l'introduction de « la catéchèse apostolique sur les matières délicates mais inévitables de toute vie morale²³⁸ » les jeunes seront mieux renseignés et éclairés judicieusement sur les préoccupations qui les touchent tout particulièrement. En ce sens, les frères éducateurs espèrent également rehausser le niveau d'intérêt des jeunes à l'égard de la religion catholique. L'objectif est alors d'adapter l'enseignement moral et religieux à l'adolescence ; à ce groupe d'âge en émergence dont les nouvelles sociabilités vont particulièrement préoccuper et intéresser l'ensemble de la société québécoise durant les années 1940 et 1950.

De fait, c'est au cours de ces mêmes années que s'affirme au sein de la société québécoise un certain courant réformiste qui profite des nouvelles connaissances en sciences sociales et des théories psychologiques pour mieux comprendre le phénomène de l'adolescence. Plusieurs intervenants soulignent la nécessité d'offrir aux jeunes une éducation plus formatrice et moderne adaptée aux nouvelles réalités sociales et culturelles de leur époque. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, on voit apparaître de plus en plus d'ouvrages sur l'éducation sexuelle et familiale, et ce, malgré les enseignements pontificaux qui n'approuvent pas l'éducation ou l'initiation sexuelle : « on ne peut

²³⁷ Cité dans Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître...*, *op. cit.*, p.41.

²³⁸ V. Germain, *op. cit.*, p. 9.

d'aucune façon approuver ce qui, concernant la propagande en faveur d'une nouvelle méthode, a été écrit et publié spécialement ces derniers temps par quelques auteurs catholiques.²³⁹» Néanmoins, ces ouvrages vont renseigner les parents et leurs adolescents sur la puberté, sur les fréquentations entre filles et garçons, sur les activités sociales ou encore sur le mariage, tout en cherchant à normaliser la conduite des jeunes et leurs comportements sexuels. De plus, on commence à discuter de la sexualité de façon plus ouverte notamment dans les journaux où l'on consacre une rubrique « courrier du cœur » aux problèmes spécifiques que rencontrent les adolescents.²⁴⁰ La pertinence des prescriptions morales et religieuses dans les pratiques sexuelles est alors remise en question.

Ainsi, au cours des années 1940 et 1950, les discours sur la sexualité qui s'élaborent viennent en quelque sorte nuancer les positions conservatrices de l'Église catholique. Comme l'affirme Isabelle Perreault, la distinction entre les prescriptions morales et religieuses traditionnelles et « le développement d'une approche individualiste et plurielle qui prône le plaisir » apparaît très nette au cours de la période étudiée.²⁴¹ Ce contexte encourage le développement d'une pédagogie sexuelle proprement catholique soucieuse de s'adapter à l'adolescence tout en réitérant les principes de la doctrine traditionnelle. Pour plusieurs éducateurs catholiques, l'adolescence devient une réalité sociale qu'il faut considérer et mieux comprendre : « Plus qu'un problème individuel, l'adolescence et la sexualité adolescente se posent, au tournant des années 1940, comme un problème de société.²⁴² » La conception religieuse de ce groupe d'âge se modifie peu à peu et comme le soulignent Réginald Richard et Élisabeth Germain, « [l']adolescence, plutôt qu'un *rituel de passage* de l'enfant dans le monde des adultes, devient alors une *phase de son développement*, une étape de préparation comportant des modifications physiques,

²³⁹ Moines de Solesmes, *op. cit.*, p. 249.

²⁴⁰ Pour de plus amples informations sur le contenu des manuels d'éducation sexuelle et familiale voir Carole-Lise Dubois, « L'éducation à la sexualité et à la vie familiale au Québec : les manuels pour garçons entre 1930 et 1960 », Mémoire de Maîtrise (histoire), Université Jean-Moulin, 2006, 163 pages. Et plus spécifiquement sur les courriers du cœur, voir Johanne Sénéchal, « Fréquentations et mariage, les représentations de jeunes québécoises à travers l'étude d'un courrier du cœur (1958-1968) », mémoire de Maîtrise (histoire), Université Laval, 2006.

²⁴¹ Perreault, *loc. cit.*, p. 567.

²⁴² Desjardins, *op. cit.*, p. 31.

psychologiques et sociales.²⁴³» Ainsi, l'adolescence apparaît à cette époque comme un phénomène moderne et devient un objet d'étude singulier qui souligne l'état de croissance physiologique et problématise de manière très particulière la question sexuelle.

Devant ces nouvelles réalités, l'école publique québécoise ressent l'urgence de s'adapter, d'autant que depuis la loi sur l'obligation scolaire en 1943, les élèves se font plus nombreux à poursuivre leurs études jusqu'au primaire supérieur. Comme l'indique Robert Gagnon, la reprise de l'immigration, l'aide financière versée par l'État aux écoles, le *baby boom* ainsi que la migration des populations rurales vers les villes sont autant de facteurs qui contribuent à l'augmentation de la fréquentation scolaire. Ainsi, entre 1945 et 1960, le nombre d'élèves passe de 95 000 à 173 000.²⁴⁴ Ces facteurs peuvent également expliquer pourquoi l'école publique désire répondre davantage aux besoins des clientèles scolaires. Bien qu'il concerne le primaire élémentaire, le programme d'études de 1948 constitue un premier pas vers cette volonté d'adaptation et de spécialisation. Se basant sur la psychologie pédagogique, le programme consacre en effet une quinzaine de pages au « développement de l'enfant de six à douze ans ». Selon les principes pédagogiques de l'école active, l'enfant n'est plus considéré comme un « adulte en miniature » mais au contraire comme un être qui évolue et qui franchit des étapes. Le concepteur du programme, le pédagogue Roland Vinette, affirme l'importance de « l'influence de l'état et du développement physique de l'enfant dans son travail et sa conduite.²⁴⁵» Ainsi, « la connaissance et la compréhension de l'enfant vivant en pleine croissance et développement²⁴⁶ » deviennent le principe qui va orienter les conceptions et les méthodes pédagogiques à l'école publique au cours des années subséquentes. Ces nouvelles perspectives influencent l'orientation que l'on donne à l'ensemble des matières scolaires au primaire supérieur, y compris l'enseignement moral et religieux.

Afin de corroborer les appréhensions générales concernant la jeunesse et de valider les acquis de la pédagogie moderne, des projets d'enquêtes sont mis sur pied au Québec au

²⁴³ Réginald Richard, *Religion de l'adolescence. Adolescence de la religion*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1985, p. 4.

²⁴⁴ Robert Gagnon, *op. cit.*, p. 195.

²⁴⁵ Roland Vinette, « Principes directeurs d'un programme », *L'Enseignement primaire*, vol. 7, no. 2, 1947, p. 111.

cours des décennies 1940 et 1950. Durant la même période, des projets similaires réalisés aux États-Unis et en Europe visent une meilleure connaissance des préoccupations et des besoins de la jeunesse de cette époque. Au Québec, plusieurs enquêtes interrogent les élèves et les éducateurs à propos du cours primaire supérieur ou encore, se penchent sur la vie religieuse des finissants du primaire supérieur. Ces enquêtes, élaborées par le Conseil de l'Instruction publique (1940), la Fédération des Frères enseignants (1947), Rolland Parent (1947) et le père Jean Livernoche (1952), révèlent une profonde inadéquation entre le programme de religion établi depuis 1939 et le vécu des jeunes du primaire supérieur. Dans un premier temps, ces enquêtes révèlent que l'instruction religieuse sous sa forme apologétique ne semble pas convenir aux besoins des élèves du primaire supérieur. Loin de favoriser la persévérance religieuse, le caractère particulier de cette instruction religieuse semble plutôt les détourner de la pratique religieuse. Les résultats de l'enquête menée par le Surintendant du Conseil de l'Instruction publique en 1940, stipulent qu'il serait préférable de réduire l'étude de l'apologétique au profit d'un retour sur le catéchisme. Afin de gagner le cœur des adolescents, on suggère également une instruction religieuse axée sur l'Évangile et les encycliques.²⁴⁷ Ces enquêtes pédagogiques révèlent aussi les inquiétudes des autorités religieuses et scolaires et celles de certains pédagogues catholiques par rapport aux comportements et aux valeurs des jeunes des années 1940 et 1950.

Une de ces enquêtes est particulièrement révélatrice sur ce point. Celle de Jean Livernoche, *Enquête sur la vie religieuse des élèves de douzième année au cours primaire supérieur*, réalisée en 1951, qui recense l'opinion de 800 étudiants de 12^e année provenant de 26 écoles, publiques et religieuses, sous le contrôle du Département de l'Instruction publique. Cette enquête, devenue une thèse de licence en pédagogie en 1952, nous apparaît pertinente pour plusieurs raisons. D'abord, elle s'adresse à des garçons âgés de 15 à 20 ans qui ont complété les trois années du primaire supérieur et qui ont suivi le programme de religion de 1939. Ensuite, parce qu'elle sonde l'opinion des jeunes dont la grande majorité (91,4%) fréquente l'école primaire supérieure librement. Et finalement, parce que l'auteur

²⁴⁶ Roland Vinette, « Principes directeurs, Commentaires et applications », *L'Enseignement primaire*, vol. 8, no. 4, 1948, p. 322.

²⁴⁷ Cité dans Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître...*, *op. cit.*, p. 43.

poursuit l'objectif de faire le point sur les comportements religieux et les préoccupations des jeunes.²⁴⁸

À la question « Quel est le problème qui vous préoccupe le plus actuellement? », les élèves du primaire supérieur répondent dans une proportion de 47,6 % qu'ils sont préoccupés par leur avenir.²⁴⁹ En effet, selon les commentaires recueillis par l'auteur, plusieurs élèves sont inquiets de leur vocation et de l'orientation de leur vie future. Cependant, le père Livernoche souligne que cette préoccupation n'est pas nécessairement le problème le plus fondamental que rencontrent les jeunes du primaire supérieur : « En effet, lorsque les individus répondirent aux questionnaires, ils étaient au mois de mars 1951 presque à la veille des examens définitifs et de l'entrée officielle dans la vie.²⁵⁰ » D'ailleurs, ils seront 22,4 % à affirmer que leur principale préoccupation au moment de répondre au questionnaire consiste à réussir leurs examens de fin d'année. Selon l'enquêteur, après l'angoisse suscitée par leur vie future et leurs examens, les jeunes de 12^e année considèrent, dans une proportion de 17,8%, que le problème de la sexualité constitue le « problème capital » de leur vie.²⁵¹ Les garçons sont en effet troublés par leurs expériences sexuelles et par les rapports qu'ils entretiennent avec le sexe opposé. C'est ainsi qu'un élève déclare que son principal problème est de : « [l]aisser ma fille avec laquelle j'ai déjà été trop loin, ce qui ne peut pas se faire tout d'un coup.²⁵² » Ces situations sont d'autant plus inquiétantes qu'elles se vivent généralement dans un climat d'interdits et de transgression qui renforce le sentiment de culpabilité et de malaise chez les adolescents. L'élève est donc préoccupé constamment par le fait de « rester pur luttant contre les péchés solitaires et les rapports sexuels..²⁵³ » Un autre garçon avoue qu'il ne songe qu'à « [r]emonter mes grands vices ; je suis dégoûté de moi-même et on dirait que mon cœur ne sent ni peine ni joie; je demande à

²⁴⁸ Cette enquête ne nous permet pas d'établir de manière exhaustive les préoccupations des jeunes et leurs besoins en matière de religion mais peut nous donner quelques indices. Elle nous aide également à bien cerner les moyens entrepris par certains religieux pour mieux comprendre ce groupe d'âge et proposer des solutions pour l'enseignement religieux. Bien que nous ne sachions pas si cette thèse a été lue et si elle a influencé les autorités scolaires, nous supposons qu'elle a été tout de même réalisée dans l'objectif de répondre à des besoins concrets pour l'époque. Cette thèse nous indique quelques pistes de réflexion intéressantes sur l'éducation religieuse et morale des garçons au primaire supérieur au début des années 1950.

²⁴⁹ Livernoche, *op. cit.*, p. 55.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 58.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 55.

²⁵² *Ibid.*, p. 57.

²⁵³ *Ibid.*

Dieu de m'aider et de m'éclairer.²⁵⁴» Les problèmes d'ordre sexuel projettent les élèves de 12^e année dans une situation de honte et de crainte qui, pour être réglée, requiert une aide surnaturelle. Ces résultats montrent par ailleurs que les jeunes sont préoccupés par des problèmes et des situations qui concernent directement leur vie d'adolescent et d'étudiant.

Lors de cette enquête, les étudiants ont été sondés sur leurs attentes envers le cours de religion au primaire supérieur. Les résultats compilés par le père Livernoche montrent que ceux-ci demandent un enseignement religieux qui puisse davantage les éclairer sur les problèmes de l'adolescence.²⁵⁵ Ils sont en effet 67,6 % à considérer que le programme de religion, c'est-à-dire l'étude de l'apologétique et de la morale, est inapte à répondre à leurs besoins.²⁵⁶ Selon les propos recueillis par Livernoche, leur désir est de recevoir une instruction pratique, actualisée et qui aborde les questions sexuelles : « Parlez d'une vie catholique au vingtième siècle, la vie de 1951. Parlez-nous des problèmes sexuels et un peu de tout ce qui concerne la jeunesse. On ne nous parle jamais.²⁵⁷» D'autres élèves expriment des besoins plus spécifiques par rapport au programme d'instruction religieuse et morale. Ils demandent en effet que l'apologétique et la morale s'enrichissent d'un enseignement axé sur les fréquentations entre filles et garçons :

Plus de pratique. Pour mon goût l'apologétique devrait être très résumée ; plus de morale et aussi nous présenter beaucoup de cas usuels de la vie avec les diverses solutions possibles et enfin la meilleure. Sur notre conduite avec les filles ; on ne nous dit actuellement rien et encore, quand on ose, que de banalités. Pourquoi pas davantage ..? [...] Les professeurs devraient nous parler sur le comportement avec les jeunes filles; c'est plus pratique et je ne me suis pas encore servi de mes cours d'apologétique dans mes conversations, mais j'aurais eu besoin des conseils énumérés ci-haut.²⁵⁸

Selon l'enquête, ces résultats montrent que les garçons de 12^e année s'attendent à ce que le cours de religion et les professeurs les renseignent davantage sur des sujets tels que l'orientation et la sexualité. Mais, selon l'enquêteur, s'ils désirent recevoir une formation en ce sens, ce n'est pas pour satisfaire une simple curiosité, mais plutôt pour améliorer leur

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ Notons que l'auteur a réalisé cette enquête dans un fort climat de renouveau pédagogique. Il apparaît évident que son étude est orientée vers la promotion de nouvelles méthodes pédagogiques appliquées à l'enseignement religieux et moral auprès des adolescents.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 79.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 81.

conduite et parfaire leur éducation chrétienne. Le père Livernoche conclut son étude en affirmant que l'adolescent exprime toujours un besoin d'être initié à la vie chrétienne :

il veut que nous lui enseignions comment vivre sa foi. Il veut que nous lui fournissions les recettes qui intensifieront chez lui l'amour divin, l'aideront à combattre pour conserver en lui la vie de la grâce ou pour la recouvrer. [...] C'est un fait : l'adolescent conçoit son problème religieux ; il le regrette beaucoup et souhaite davantage le voir résolu. Il est prêt à se lancer à la tâche. Aux éducateurs de se laisser gagner au jeu à la faveur d'une parfaite éducation religieuse ! ²⁵⁹

C'est dans une optique de rechristianisation de la jeunesse que l'auteur propose une réforme de l'instruction religieuse et morale au primaire supérieur. L'objectif n'est donc pas d'assouplir ou de relativiser la formation morale en y abordant les questions relatives à la sexualité des adolescents. Au contraire, il s'agit, pour l'auteur et probablement pour beaucoup de ses contemporains, de renforcer le message moral et religieux par le biais d'un « enseignement religieux plus fonctionnel. » Sans toutefois proposer une solution précise au sujet de la sexualité, le père Livernoche déplore le fait que les adolescents possèdent des notions vagues et imprécises et qu'ils les tiennent « de conversations malsaines et de livres dangereux. ²⁶⁰ » Il faut aux adolescents un enseignement moral et religieux qui comprenne une « initiation sexuelle sérieuse et adaptée ». La vision du père Livernoche est bien caractéristique du discours réformateur qui se développe au tournant des années 1950 et qui « tient fondamentalement du souci de rattacher les nouvelles données du problème à un idéal social et familial chrétien, tout en cherchant à renouveler l'éthique catholique de la sexualité. ²⁶¹ » Le père Livernoche a toutefois de la difficulté à se dégager d'un enseignement moral axé sur une « réforme des mœurs ». C'est dans cette perspective qu'il croit que l'école primaire supérieure doit se questionner, revoir ses méthodes ainsi que la formation de ses maîtres : c'est « [a]ux éducateurs, et en définitive à tous ceux qui ont charge de la formation de l'adolescence de s'en préoccuper dans une tentative d'amélioration et d'adaptation. ²⁶² » Le père Livernoche invite ainsi les éducateurs

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 83.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 237.

²⁶⁰ *Ibid.* p. 231. Les principales sources d'information sexuelle d'après l'étude de J. Livernoche : compagnons, livres, prêtres, photos, magazines, maîtres, rue, religieux, mère, vues animées, filles, directeur spirituel, père, médecin, frère, compagnes, personne âgée, parents, sœur. *Ibid.*, p. 187.

²⁶¹ Desjardins, *op. cit.*, p. 41.

²⁶² *Ibid.*, p. 240.

catholiques à l'enseignement du 6^e commandement, c'est-à-dire celui de la pureté et de la fuite des occasions qui conduisent à l'impureté : « Les mauvais compagnons, les mauvais livres, les mauvaises danses, les mauvaises fréquentations, les mauvais programmes du théâtre et de la radio, les boissons enivrantes et les vêtements immodestes.²⁶³ » Mais d'après ses conclusions, le père Livernoche affirme qu'un cours de religion idéal, plus qu'un code prescriptif, devrait avant tout favoriser l'apprentissage de la vie chrétienne sous toutes ses facettes, en guidant l'étudiant vers un engagement personnel et une adhésion complète à la foi : « le cours de Religion devra s'infiltrer à travers tout l'enseignement que l'adolescent reçoit. C'est alors seulement que l'adolescent pourra réaliser que la vérité doit être l'unique ambition de sa vie et sa dernière espérance. [...] Toujours, il aura pour mission de faire admirer comment, dans toutes les branches du savoir, tout devient plus beau, plus vrai et meilleur au sein du catholicisme.²⁶⁴ »

S'adapter à l'adolescence comporte un réel défi pour l'Église catholique mais aussi pour l'école publique québécoise qui est fortement orientée par le discours religieux. Davantage centrés sur l'éducation de l'enfance, ces deux acteurs ont eu tendance à méconnaître cette étape de croissance en la situant dans le prolongement de l'enfance ou encore en l'intégrant précocement dans l'âge adulte. Mais voilà que, sous l'influence de divers facteurs, la prise en compte de l'adolescence s'impose. Comme nous l'avons vu, il y a, au cours des années 1940 et 1950 dans l'ensemble de la société québécoise, une volonté de normaliser les adolescents et de leur donner des règles de conduite de plus en plus précises. Mais considérer l'adolescence à l'école publique c'est aussi aborder des questions très délicates comme la sexualité, une responsabilité qui revient normalement à la famille. Spécialiser l'instruction religieuse et morale au primaire supérieur pour l'adapter aux besoins des adolescents signifie « régir sur les plans religieux et moral l'éveil de la sexualité.²⁶⁵ » Ce défi est d'autant plus fondamental qu'il contribue à « faire éclater les perceptions infantiles de la religion. Par la contestation de son apparence, par sa mise en doute du langage religieux, par son rapport modifié au corps, l'adolescent se trouve à introduire dans le religieux une triple interrogation : celle de l'appartenance à une Église,

²⁶³ *Catéchisme catholique édition canadienne*, Québec, L'Action catholique, 1956, p.111.

²⁶⁴ Livernoche, *op. cit.*, p. 248.

²⁶⁵ Richard, *op. cit.*, p. 12.

celle du rapport aux maîtres, celle d'un vécu érotique dans le rapport au divin.²⁶⁶ » Vingt-trois ans après la création du primaire supérieur, l'instruction morale et religieuse est appelée à être réformée. Le discours des manuels d'apologétique et de morale, essentiellement orienté vers le respect de l'autorité de l'Église et les valeurs sociales et traditionnelles, perd de sa substance face à un groupe d'adolescents de plus en plus influencé par une culture de masse qui valorise la recherche du plaisir et de l'affirmation de soi. Bien que l'épiscopat québécois propose au tournant des années 1950 un nouveau catéchisme, qu'on appela à l'époque le catéchisme moderne et qui avait pour objectif de s'adapter à l'évolution de la société québécoise, cela ne signifie pas pour autant qu'il accepte quelques changements au contenu de l'enseignement religieux et moral. Comme le souligne Jean-Paul Rouleau,

les exhortations à conserver le plus possible le contenu et l'ordre de l'ancien catéchisme, à ne pas proposer de nouvelles méthodes pédagogiques, à changer le moins de choses possible, à couvrir tous les aspects de la vie du chrétien, à proposer des réponses précises et courtes à des questions claires et concises, à favoriser soit la mémorisation, soit la compréhension, témoignent de cette volonté des évêques de continuer à proposer les mêmes représentations du sacré, les mêmes définitions des rapports entre les hommes et le sacré, les mêmes types d'attitudes et de comportements, tant pour les situations nouvelles en émergence que pour les anciennes.²⁶⁷

Devant ce refus de changer le catéchisme, les éducateurs et les pédagogues vont tenter de contourner la rigidité du catéchisme par le biais d'une production parallèle d'outils pédagogiques qui permettent d'améliorer l'enseignement religieux pour mieux l'adapter aux élèves.²⁶⁸

2.1.3 Des méthodes à renouveler et des maîtres à former

La nécessité de prendre en compte les caractéristiques particulières de l'adolescence dans l'enseignement de la religion et de la morale conduit à une remise en question des méthodes pédagogiques utilisées à l'école primaire supérieure. En effet, suite aux

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 15.

²⁶⁷ Jean-Paul Rouleau, « La production du Catéchisme catholique édition canadienne (1951). Une première tentative d'adaptation de l'Église catholique et du catholicisme québécois et canadien-français à la culture moderne » dans Raymond Brodeur et Jean-Paul Rouleau (dir.), *Une inconnue de l'histoire de la culture : La production des catéchismes en Amérique française*, Québec, Éditions Anne Sigier, 1986, p. 342.

²⁶⁸ Caulier, « Du livre d'Église au manuel scolaire... », *loc. cit.*, p. 12.

constatations faites concernant les habitudes religieuses et les comportements de la jeunesse québécoise d'après-guerre, les pédagogues croient qu'une simple instruction religieuse et morale ne suffit pas pour former de véritables chrétiens. Pour plusieurs éducateurs catholiques de l'époque, il faut miser sur un enseignement qui va permettre une compréhension en profondeur du message religieux. En ce sens, « éduquer la foi » devient un leitmotiv au cours de la période étudiée. Le mouvement catéchistique qui s'observe dans les écoles primaires élémentaires au cours des années 1940, remet déjà en question les méthodes traditionnelles d'enseignement. Les efforts réalisés pour perfectionner l'enseignement du catéchisme témoignent d'une activité particulièrement forte : expositions, congrès, manuels d'appoints, guides pédagogiques, tableaux, dessins, graphiques, sont autant de moyens qui mettent de l'avant une pédagogie religieuse véritablement renouvelée. Ces activités ne sont pas sans influencer le primaire supérieur. Comme le souhaite ardemment le père Livernoche, la religion au primaire supérieur s'enrichirait au contact du mouvement catéchistique : « Actuellement, cette solution, pour ce qui est du Cours Primaire Supérieur est l'espérance en un programme de Religion plus adapté et la foi au prolongement du renouveau d'enseignement religieux que l'on admire au Cours Primaire Élémentaire. [...] C'est dans ce sens que nous nous permettons de suggérer quelques tentatives de réalisations vers un enseignement religieux fonctionnel.²⁶⁹ » C'est donc dans l'objectif de mettre en valeur le mouvement catéchistique que le père Livernoche sondait l'opinion des garçons de 12^e année concernant leur appréciation de leur cours de religion, de leurs manuels scolaires et de leurs maîtres également. Les remises en question qui tenaillent les éducateurs et pédagogues au primaire supérieur durant les années 1950 se situent en continuité avec le projet de renouveau pédagogique en catéchèse amorcé dès les années 1930 à l'école publique.

2.1.3.1 Revoir les méthodes

Mais quelles sont les méthodes pédagogiques qui sont privilégiées dans l'enseignement de l'apologétique et de la morale au cours des années 1930 et 1940 ? Il est intéressant de s'arrêter aux commentaires et critiques qui ont été faits sur la manière de présenter l'instruction religieuse et morale afin de mieux comprendre ce besoin de réforme.

²⁶⁹ Livernoche, *op. cit.*, p. 241.

Car comme l'indique Raymond Brodeur, « Il faut néanmoins prendre garde de ne pas trop unilatéralement interpréter ce mouvement comme un déploiement de la pédagogie en oubliant les inquiétudes reliées aux échecs des modes traditionnels de transmissions. Ce « faire autrement » est indissociable d'un « ça ne fonctionne plus.²⁷⁰ » Ainsi, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, nous croyons que les informations recueillies par le père Livernoche ou d'autres observateurs de l'époque, peuvent nous renseigner sur l'appréciation que les élèves ont eux-mêmes du programme et des manuels de religion qu'ils étudient au primaire supérieur. Par ailleurs, à l'aide des directives du programme de 1939, des exercices d'apprentissage proposés aux maîtres pour leurs élèves ainsi que des articles parus dans les revues pédagogiques de l'époque, il nous sera possible de cerner davantage le rôle du maître dans la transmission du message religieux. En considérant ces divers aspects, nous pourrons reconstituer, dans une certaine mesure, la réalité de l'enseignement de l'apologétique et de la morale au primaire supérieur durant les années 1930 et 1940

Lorsque le père Livernoche interroge les garçons de 12^e année sur l'intérêt qu'ils portent envers leur cours de religion, les réponses sont plutôt défavorables. En effet, parmi les cinq matières favorites que les élèves ont identifiées, la religion est placée au dernier rang. Ceux qui considèrent la religion comme leur matière préférée affirment s'intéresser davantage à la morale plutôt qu'à l'apologétique. Un étudiant suggère ainsi : « On devrait nous enseigner les devoirs du jeune chrétien et laisser un peu la composition de la religion; pourquoi étudier des religions que nous savons fausses ?²⁷¹ » D'autres considèrent que l'apologétique les détourne considérablement du message religieux, et ce, en raison des objectifs particuliers que poursuit ce type d'instruction religieuse. De fait, au lieu d'un exposé abstrait et compliqué sur l'apologie de l'Église catholique, les étudiants réclament un contact plus direct avec la Bible, exigent davantage de spiritualité : « Nous pourrions prendre contact avec l'Évangile et même modérément avec la Genèse, avec les Pères de l'Église ; nous apprendre des textes sans discernement et sans leur contexte. Ce que je veux

²⁷⁰ Raymond Brodeur, « Le mouvement catéchétique : vecteur de la réception de Vatican II au Québec », dans Gilles Routhier (dir.), *Vatican II au Canada : enracinement et réception*, Canada, Fides, 2001, p. 120.

²⁷¹ Livernoche, *op. cit.*, p. 82.

c'est une étude pénétrante de la religion.²⁷²» Les commentaires des jeunes soulignent également le caractère inutile du manuel d'apologétique ainsi que la lourdeur du contenu : « Enfin de tout le cours de Religion; l'apologétique que l'on a, est l'ouvrage le plus insignifiant que je n'ai jamais lu ...²⁷³» ou encore, « On devrait faire étudier plus de Bible aux jeunes ; et non la ridicule apologétique de ...; ce n'est pas un honneur pour cet institut d'avoir un tel écrivain parmi les leurs.²⁷⁴» De toute évidence, le choix d'enseigner l'apologétique au primaire supérieur ne rencontre que très peu d'enthousiasme chez les jeunes. Livernoche tient par contre à souligner qu'« il n'est pas question d'y voir un manque d'intérêt pour la religion elle-même, mais bien d'y constater un désintéressement, soit pour le cours de religion existant, soit pour le manuel au programme. C'est donc dire qu'une bonne majorité de nos jeunes ne raffolent pas de leurs cours de religion.²⁷⁵» Ainsi, selon l'enquêteur, c'est la manière de présenter le contenu religieux qui ne réussit pas à rejoindre les élèves car, en fait, ces derniers manifestent toujours des besoins d'ordre religieux. Le programme d'enseignement religieux et moral ainsi que les manuels utilisés depuis les années 1930 apparaissent alors inadéquats pour les élèves au début des années 1950. En ce sens, le père Livernoche encourage fortement une réforme de l'enseignement religieux et moral au primaire supérieur.

Ces critiques portées envers le programme et les manuels scolaires sont également partagées par certains observateurs québécois. Dans un article publié dans *L'ordre* en 1935, Jean-Charles Harvey, journaliste et romancier, exprime des commentaires lapidaires concernant l'ensemble des manuels scolaires utilisés dans les écoles primaires supérieures. Les qualifiant de médiocres et d'absurdes, il affirme : « J'ai examiné plusieurs des manuels en usage dans nos écoles publiques. Ils sont, la plupart, ou médiocres ou franchement mauvais. Les grammaires et les traités d'analyse ne valent pas ceux d'il y a vingt-cinq ou trente ans ; les livres de lecture courante sont en partie infects, et les volumes historiques sont bourrés de naïvetés. Je ne vois guère là matière à former l'esprit et le jugement des plus jeunes.²⁷⁶ » En ce qui concerne plus spécifiquement les manuels utilisés pour

²⁷² *Ibid.*, p. 218.

²⁷³ *Ibid.*, p. 74

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 80.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 75.

²⁷⁶ Jean-Charles Harvey, « Les manuels absurdes », *L'ordre*, 18 mars 1935, p. 4.

l'enseignement religieux, l'auteur de l'article les considère comme des « livres indéchiffrables » qu'on impose aux jeunes « sans savoir s'ils y apprennent vraiment autre chose qu'une science de perroquets.²⁷⁷ » Adressant ses critiques aux manuels d'apologétique et de morale de l'abbé E. Terrasse²⁷⁸, Jean-Charles Harvey désapprouve la forme que prend ce type de manuel scolaire : « Ces ouvrages, qui ont la prétention d'être mi-théologie, mi-catéchisme, ne sont, en réalité, ni l'un ni l'autre et ne servent qu'à embrouiller dans les jeunes cerveaux les notions très claires, très nettes et très simples qu'on a puisées dans le "Petit Catéchisme" et les commentaires appropriés.²⁷⁹ »

Les manuels de religion destinés au primaire supérieur comme ceux de E. Terrasse, mais aussi de E. Savignac et de A. Robert, se situent en effet à mi-chemin entre des manuels de théologie et de philosophie scolastique et des catéchismes expliqués. Leurs prétentions sont d'une part, de s'adresser à des élèves de classes plus avancées qui sont mûrs pour recevoir une instruction plus intellectuelle et d'autre part, de vouloir fournir une formation plus pratique, davantage populaire. Par conséquent, ces manuels présentent une facture et un contenu près de la vulgarisation. En effet, on pourrait les qualifier d'abrégés des manuels qui se retrouvent par exemple dans les collèges classiques.²⁸⁰ Le manuel d'apologétique d'Ernest Savignac, par exemple, reprend à son compte la méthode scolastique où l'on dispute des questions basées sur des objections et des répliques. Le syllogisme devient le procédé utilisé pour transmettre les connaissances religieuses. Cependant, la démonstration est beaucoup moins rigoureuse que dans les manuels scolastiques : ils sont en effet composés de courts développements, plus ou moins documentés et qui mettent l'accent sur l'affirmation davantage que sur la démonstration. Le manuel de morale d'Arthur Robert peut s'apparenter au catéchisme expliqué en ce sens qu'il développe certaines questions du catéchisme relatives à la morale. Les manuels de religion au primaire supérieur simplifient en quelque sorte une formation religieuse et morale qui serait peut-être trop sérieuse et difficile au profit d'une instruction religieuse

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ Les manuels scolaires de E. Savignac et de A. Robert peuvent très bien être apparentés à celui de E. Terrasse. Voir annexe 1.

²⁷⁹ Harvey, *ibid.*, p. 4.

²⁸⁰ A titre d'exemple, nous pouvons comparer deux manuels d'apologétique, l'un adressé aux collèges classiques et l'autre aux écoles publiques et constater que le contenu de ce dernier se présente sous une forme

partielle et plus rudimentaire adaptée aux études primaires. Mais selon Harvey, ce procédé « est non seulement inutile, mais dangereux, parce que la vision incomplète d'une multitude de problèmes religieux porte avec elle des objections sans fin qui naissent spontanément [*sic*] dans les esprits et qui les troublent profondément.²⁸¹ »

La volonté de simplifier l'instruction religieuse pour s'adresser au plus grand nombre d'étudiants fait en sorte que ce type de manuel scolaire se rapproche de la formule du catéchisme. Sans se présenter sous le modèle « questions-réponses » propre au catéchisme, les manuels scolaires du primaire supérieur visent tout de même un apprentissage efficace, bref et concis qui s'acquiert habituellement par la mémorisation. En effet, par le contenu plus aéré, les numérotations et les caractères typographiques utilisés, ce type de manuel scolaire semble encourager davantage l'apprentissage mnémonique que la discussion. Cependant, ces manuels scolaires, parce qu'ils se présentent sous la forme d'un texte continu, ne sont pas aussi efficaces que le catéchisme. Jean-Charles Harvey le constate auprès de la vingtaine d'élèves interrogés provenant d'écoles primaires supérieures : « qu'on les forçait à apprendre par coeur, mot à mot et rigoureusement, ces textes impossibles; deuxièmement, qu'ils n'en retenaient rien [...] C'est une abomination comme texte et comme disposition. Il n'y a ni questions ni réponses: des pages entières se poursuivent sans un alinéa, et le pauvre enfant doit avaler toute cette bouillie d'une haleine.²⁸² » L'auteur conclut son article en proposant un retour au catéchisme dans les classes primaires supérieures : « On devrait revenir à la bonne vieille méthode du "Petit Catéchisme" expliqué et commenté, où le cœur et l'esprit trouvent leur compte et où l'élève perd beaucoup moins de temps à vouloir retenir un mot à mot stupide qui lui échappe sans cesse ou qui glisse sur son cerveau en laissant des traces profondes de mécontentement sinon de dégoût.²⁸³ » C'est d'ailleurs un souhait qui est exprimé quinze ans plus tard par certains élèves finissants de 1951 : « Enseigner le catéchisme parce que je l'ai appris inconsciemment dans mon cours.²⁸⁴ » Il est ainsi possible de constater que l'apologétique apparaît comme une matière scolaire plus ou moins utile à la formation des jeunes garçons

beaucoup moins rigoureuse, détaillée et documentée que celui destiné aux collèges classiques. Voir Arthur Robert, *Leçon d'apologétique*, Québec, L'Action sociale, 1917, 499 pages et Savignac, *op. cit.*

²⁸¹ Harvey, *op. cit.*, p. 4.

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ *Ibid.*

en raison de sa formule trop abstraite et fastidieuse : « On ne devrait pas enseigner d'apologétique ; c'est une matière qui est trop dure à étudier et qui ne nous servira jamais. Alors on perd notre temps.²⁸⁵ » De plus, d'après les commentaires recueillis, les méthodes employées pour la faire assimiler tiennent de la mémorisation ce qui ne s'applique généralement pas à ce type d'instruction religieuse.

Le recul de l'apologétique au profit d'un enseignement religieux axé davantage sur les cas usuels de la vie des étudiants a déjà fait l'objet d'une proposition par les Frères des Écoles chrétiennes en 1939 lors de la clôture de la Semaine de l'enseignement religieux de Québec. En effet, ceux-ci proposaient de « réduire au strict minimum le programme de l'apologétique et introduire l'étude et l'explication des encycliques sur le mariage, sur l'éducation des enfants, sur les questions ouvrières et la législation sociale.²⁸⁶ » Ils soulignaient ainsi l'importance de parfaire l'éducation des jeunes gens afin de les préparer à leurs tâches futures, c'est-à-dire le travail et la vie familiale. C'est également l'objectif que visait le nouveau programme des écoles primaires supérieures de 1939 : « Former des esprits aptes à juger sainement des choses ordinaires de la vie²⁸⁷ ». Bien que les *leçons de morale* d'Arthur Robert soient déjà très orientées en ce sens, il apparaît qu'elles n'ont pas les effets escomptés sur les jeunes du primaire supérieur. Peut-on en déduire que peu de temps est alors consacré à la morale spéciale? Que les maîtres préfèrent enseigner l'apologétique plutôt que la morale? C'est du moins ce que l'on peut constater à la lecture des commentaires émis par les finissants de 1951 : « On devrait nous enseigner les devoirs des chrétiens », « Enseigner ou parler de la pureté, de la charité, du mariage, des devoirs du chrétiens envers Dieu et envers son prochain » ou encore « Sur le mariage, choix des époux, obligation d'avoir des enfants en un mot un cours bref sur la préparation au mariage car la plupart de nous se marieront».²⁸⁸ Ces commentaires et ces critiques portés envers le programme de religion et les manuels scolaires peuvent se comprendre comme une nécessité pour l'époque d'offrir un enseignement religieux plus pratique. Dans le monde scolaire, enseigner la religion de manière plus concrète signifie que les maîtres soient

²⁸⁴ Livernoche, *op. cit.*, p. 81.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 80.

²⁸⁶ Cité dans Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître...*, *op. cit.*, p. 41.

²⁸⁷ *Programmes d'études des écoles primaires supérieures (filles)* [1939] ..., *op. cit.*, p. 659.

²⁸⁸ Livernoche, *op. cit.*, pp. 82-84.

mieux informés des besoins des jeunes et connaissent les situations quotidiennes dans lesquelles ils évoluent. Il est alors fortement conseillé que les maîtres soient initiés à l'éducation des adolescents. Comme nous l'avons vu, les *6^e et 9^e commandements* commentés par l'abbé Victorin Germain, par exemple, poursuivaient cet objectif. L'école publique québécoise va également encourager les maîtres, au cours des années 1950, à approfondir davantage leurs connaissances sur l'adolescence.

2.1.3.2 Mieux connaître le sujet

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les lacunes de l'enseignement de la religion auprès des adolescents et la nécessité de mettre à jour les compétences des maîtres. Comme l'explique Paul-André Turcotte, dès les origines du primaire supérieur, le temps consacré à l'instruction religieuse et morale au primaire supérieur avait souvent tendance à être réduit afin de privilégier les matières à caractères techniques et scientifiques.²⁸⁹ À ce propos, ajoutons que le programme de 1929 ne consacre que deux heures à l'enseignement religieux tandis que quatre heures sont prévues pour l'enseignement des mathématiques et cinq heures pour le français et l'anglais.²⁹⁰ Face une telle répartition, il n'est pas surprenant que les maîtres éclipsent la philosophie pour consacrer ces deux heures à un enseignement religieux plus institutionnel tel que l'apologétique. Enseigner les prérogatives de l'Église catholique semble alors plus pratique que l'enseignement de la logique, d'autant plus que celle-ci est considérée comme une « matière connexes [sic] » selon le programme de 1929. La situation se modifie quelque peu avec le programme de 1939, lorsqu'une heure par semaine est ajoutée pour l'enseignement de la philosophie. Cependant, les questions d'ordre moral ne sont abordées qu'en 12^e année et par conséquent, cela ne permet pas un enseignement en profondeur de cette matière.

D'autre part, jusqu'au milieu des années 1940, les maîtres sont très peu renseignés sur l'adolescence. En effet, dans les revues pédagogiques qui leur sont adressées, le terme « adolescent » apparaît très rarement. Lorsqu'il est question des jeunes de 15 à 18 ans, les termes « grands enfants », « jeune gens » et « jeune homme » sont davantage utilisés. Si les détails et les définitions abondent sur la façon de concevoir l'enfant et de l'instruire, il n'en

²⁸⁹ Turcotte, *op. cit.*, p. 42.

va pas de même pour les élèves du primaire supérieur qui sont plutôt livrés à eux-mêmes. Tout au plus réfère-t-on aux moyens utilisés dans les universités ou encore dans les établissements privés d'enseignement secondaire afin d'orienter les maîtres dans leur tâche : « Le maître éclaire, guide cette activité [intellectuelle], lui fournit la matière, mais le gros travail se fait par l'éduqué. C'est ce qui se passe dans les universités. Il en doit être ainsi dans les hautes classes de l'enseignement primaire. Le maître montre l'idéal et indique les voies et moyens d'y atteindre. À l'élève de marcher par lui-même.²⁹¹ »

De plus, notons que le dépouillement des revues pédagogiques a révélé un retard important dans la diffusion de tout ce qui fait référence à la création du primaire supérieur et à la formation qui doit être dispensée. En effet, ce n'est qu'en 1941, soit douze ans après la création du primaire supérieur, qu'apparaît pour la première fois dans l'importante revue *L'Enseignement primaire* des informations relatives à ce niveau d'étude. Durant la même année, *L'École*, la revue des Frères de l'Instruction chrétienne, intègre dans ses pages les exercices pédagogiques qui complètent les manuels scolaires d'Arthur Robert et d'Ernest Savignac. *L'École canadienne*, quant à elle, expose les objectifs de la formation supérieure en 1945 seulement. C'est d'ailleurs à partir de ce moment que l'on prend conscience de l'adolescence et de la nécessité que les maîtres connaissent mieux ce groupe d'âge. En effet, *L'École canadienne* souligne que « [c]'est surtout chez les élèves des classes primaires supérieures que les insuffisances du personnel peuvent le plus rapidement ruiner l'intérêt pour les matières enseignées, l'estime et la confiance pour le professeur et provoquer l'indiscipline. [...] À la science des matières du programme et à l'art de les enseigner, le personnel doit donc ajouter la connaissance des élèves.²⁹² » En 1945, les pages de *L'École* discutent du problème crucial de l'enseignement de la religion auprès de ces adolescents tout en s'adressant aux maîtres :

Nous en sommes venus à rencontrer l'adolescent, être jeune et fuyant en train de conquérir son autonomie personnelle. Pour se dégager des formes enfantines de la piété ou de la religion, il se défait trop souvent hélas, et de la piété et de la religion vécues. Et des éducateurs se sont demandé, avec une inquiétude justifiée *pourquoi* la crise de l'adolescence, dans un si grand nombre de cas, s'opérait au détriment de la dignité et du sentiment chrétiens. [...] La société adulte ne prend pas au sérieux un sujet encore trop

²⁹⁰ *Programme d'études des classes primaires supérieures* [1929] ..., *op. cit.*, p. 481.

²⁹¹ Père Albert, « Formation du caractère », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no. 5, 1942, p. 410.

²⁹² « Circulaire générale », *L'École canadienne*, 20^e année, no. 5, 1945, p. 203.

jeune, enfant par tant de côtés. Elle n'a plus pour lui les protections dont elle entoure les tous petits : travail, jeux, distractions; rien de spécialement adapté, sauf, peut-être des menaces et des châtiments. L'adolescent s'engage dans le monde insouciant et frondeur, un peu avec une mentalité d'un adversaire qui nargue. Et ce, au moment précis où il doit engager la lutte à l'intérieur de soi-même contre des tendances dérégées. [...] Personne pour leur présenter une Religion de leurs seize ou dix-sept ans !²⁹³

Le manque de connaissances des maîtres peut être attribué au fait que le primaire supérieur, au cours des années 1940, n'était pas très développé et répandu. La plupart des maîtres se consacraient à l'instruction primaire élémentaire ; le primaire supérieur était confié à un nombre peu élevé de frères éducateurs. Aussi, la formation dans les écoles normales n'était pas conçue pour répondre précisément à ce groupe d'âge. En effet, si l'on regarde le programme des écoles normales de garçons pour l'obtention du brevet supérieur, on remarque que le programme de pédagogie générale ne prévoit pas de notions spécifiques sur le développement de l'adolescent. Tout au plus, il propose une revue des éléments de psychologie, plus précisément, l'étude des facultés de connaissance. Or, à partir de 1939, la psychologie fera partie du programme de philosophie en 11^e année du primaire supérieur. Ainsi, avant 1945, maîtres et élèves du primaire supérieur, étudient le même programme de religion et dans certains cas, les mêmes manuels.²⁹⁴

Le rôle du maître dans l'enseignement de la religion au primaire supérieur peut être également évoqué pour expliquer ces insuffisances pédagogiques. De façon générale, le maître constitue une figure centrale et autoritaire dans l'enseignement. Voici d'ailleurs comment l'auteur du manuel d'apologétique au primaire supérieur conçoit l'enseignement ainsi que le rôle du maître : « Dans toute leçon donnée, dans tout enseignement reçu, il y a trois éléments nécessaires et suffisants : le maître qui donne l'enseignement, l'élève qui le reçoit, la matière même de la leçon, c'est-à-dire la vérité que l'un veut apprendre à l'autre. [...] Ici, le maître c'est Dieu ; l'élève, c'est l'homme; la matière de l'enseignement, c'est la vérité ou le précepte de ce que Dieu veut révéler à l'homme.²⁹⁵ » Le maître constitue, au début des années 1930, une véritable figure d'autorité qui transmet les vérités religieuses

²⁹³ « Éducation de la fierté chrétienne », *l'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 17, no. 7, 1945, p.482.

²⁹⁴ D'après l'approbation du Comité catholique, les manuels scolaires de philosophie d'Arthur Robert sont également prévus pour les élèves des Écoles Normales et ceux des écoles primaires supérieures publiques. Voir Robert, *op. cit.*

²⁹⁵ Savignac, *op.cit.*, p. 41.

comme un délégué de Dieu. Cependant, si le discours pédagogique officiel accorde une « large initiative à l'intelligence et à l'esprit d'apostolat de l'instituteur²⁹⁶ » depuis le programme de 1923, il demeure que ce dernier doit se soumettre à des règles rigoureuses, surtout dans la classe de religion. Les directives émanant du Comité catholique et des programmes scolaires, l'utilisation des manuels scolaires en classe ainsi que la surveillance provenant des autorités religieuses, balisent le travail du maître et limitent considérablement l'interprétation qu'il peut faire de cette matière. C'est ainsi que le programme des classes primaires supérieures de 1939 spécifie clairement la méthode qui doit être utilisée pour l'enseignement de l'apologétique et de la philosophie :

[...] l'apologétique. [...] MÉTHODE. Il ne s'agit pas de donner un cours approfondi sur cette matière, ni d'entrer dans tous les détails d'une démonstration savante. Les professeurs doivent s'en tenir strictement au programme qu'on a suffisamment élaboré pour que chacun sache clairement ce qu'il doit enseigner à ses élèves. Une explication simple, mais lumineuse des définitions, une thèse solidement démontrée à l'aide des preuves indiquées, des discussions par les élèves sur les principales objections relatives aux vérités étudiées suffisent amplement à atteindre le but que l'on se propose. Il ne faudrait donc pas outrepasser ces directives. [...] Notions de philosophie. [...] Méthode. Les maîtres se rappelleront que les élèves sont encore au stage des études primaires. Ils devront donc s'en tenir aux simples éléments de philosophe et suivre rigoureusement le programme indiqué.²⁹⁷

Le rôle du maître se trouve alors complexifié car celui-ci doit transmettre les vérités religieuses sans toutefois compromettre le rôle du curé ou tout autre autorité religieuse compétente dans ce domaine. Tout en réalisant sa mission éducative, le maître doit se montrer respectueusement en accord avec les autorités ecclésiastiques. En effet, « [e]n tant que maître d'école, il lui fallait en effet s'imprégner d'une « certaine » culture sans jamais dépasser un seuil, jugé acceptable et variable selon les époques, qui l'éloignerait de sa position intermédiaire. L'instituteur ou l'institutrice ne devait donc jamais aspirer à un niveau jugé supérieur à sa condition.²⁹⁸ »

La responsabilité du maître dans l'enseignement religieux est d'ailleurs une question fort délicate à l'époque : comme il est généralement partagé entre laïcs et religieux

²⁹⁶ *Programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques* [1923]..., *op. cit.*, p. 330.

²⁹⁷ *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)* [1939]..., *op. cit.*, pp. 617 et 623.

²⁹⁸ Thérèse Hamel, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, La Salle, Hurtubise HMH, 1995, p. 305.

(30 % sont des frères enseignants au primaire supérieur en 1939²⁹⁹), il importe de s'assurer que les connaissances religieuses soient manipulées avec soin. Comme le fait remarquer Brigitte Caulier, la question du partage des tâches entre enseignants et curés est une préoccupation majeure lors des périodes d'élaboration des programmes scolaires. En effet, on a tendance à rester prudent face au rôle des maîtres dans la transmission du message religieux, soit en raison d'un manque de connaissances doctrinales, soit par crainte d'une mauvaise interprétation de leur part.³⁰⁰ L'historienne souligne, par contre, qu'au fur et à mesure que les programmes de religion évoluent, que l'instruction religieuse en constitue la base et que l'orientation générale de ceux-ci se veut plus moralisatrice, il devient alors possible de laisser plus de latitude dans l'enseignement de la religion et ainsi « éviter la dérive doctrinale éventuelle des enseignants.³⁰¹ » Par ailleurs, au cours des années qui nous préoccupent, s'observe une certaine professionnalisation de l'enseignement religieux au primaire élémentaire; les maîtres deviennent de véritables catéchistes et surpassent, dans bien des cas, le curé de la paroisse.

Mais pour ce qui est de l'enseignement de la religion au primaire supérieur dans les années 1930 et 1940, le travail des maîtres est toujours limité par les restrictions contenues dans les directives pédagogiques des programmes. Nous supposons que cette situation a influencé considérablement la manière de transmettre les connaissances religieuses. Ainsi, les maîtres sont encouragés à faire apprendre plus qu'à faire comprendre le message religieux. De plus, n'ayant accès qu'à très peu d'outils pédagogiques permettant de mieux enseigner la religion, les maîtres s'en tiennent alors au « mot-à-mot »³⁰². Pour les aider dans leur tâche, les revues pédagogiques leur proposent également de courts exercices d'apprentissage à soumettre à leurs élèves et qui reprennent les manuels scolaires en usage :

10^e année

Apologétique. Nos. 1 à 6. – (Savignac)

1. Comment l'apologétique nous apprend-elle à justifier notre titre de catholique ?
2. Les études apologétiques sont-elles encore nécessaires aujourd'hui ?

²⁹⁹ Turcotte, *op. cit.*, p. 49

³⁰⁰ Caulier, « Du livre d'Église au manuel scolaire... », *loc. cit.*, p. 7.

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² Bien que les catéchismes expliqués aient davantage servi de manuels pour le maître dans le but de les aider à mieux faire comprendre le catéchisme aux élèves, il semble que ce type d'ouvrage est devenu « pour plusieurs générations de Québécois, non plus le manuel du "comprendre", mais bien celui à apprendre. » Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, *op. cit.*, p. 185.

3. Qu'entendez-vous par méthodes démonstratives et défensives en apologétique ?

[...]

Morale. Nos. 1, 3, 9, 18, 20, 21, 25. (Robert)

1. Comment Dieu réalise-t-il les conditions du vrai bonheur de l'homme ?
2. Quels sont les trois éléments essentiels de la loi morale ?³⁰³

Avec ces références faites au manuel scolaire suggéré, aux numéros à étudier ainsi qu'aux questions qui supposent des réponses précises, le maître est ainsi invité à se servir des procédés pédagogiques tels que la mémorisation, bien entendu, mais aussi, les méthodes déductives et analytiques et les exposés magistraux. Ce type de pédagogie donne lieu à un enseignement rectiligne, privilégiant d'abord le contenu et celui qui le transmet, confinant ainsi l'élève et le maître également, à un rôle de répétiteur.

À la fin des années 1940 et 1950, les pédagogues soulignent la nécessité d'améliorer l'enseignement religieux par la mise à jour des connaissances du maître sur l'adolescence ainsi que par le renouvellement des procédés pédagogiques. Toujours selon les propos recueillis par le père Livernoche, les jeunes du primaire supérieur espèrent de leur professeur de religion qu'il soit un meilleur pédagogue, qu'il se serve d'exemples tirés de la vie pour mieux illustrer ses propos : « Qu'il se serve d'actes, de choses, de principes d'actualité et qu'il conforme ses enseignement à la vie actuelle. [...] Nous expliquer les questions relatives à la vie présente ; et non pas les questions de v'là cent ans; de nous donner des faits, de nous donner des moyens.³⁰⁴ » Pour d'autres, le maître doit être comme un guide face à ses élèves. Ils considèrent que le rapport hiérarchique, trop impersonnel, nuit considérablement à l'apprentissage : « De nous parler comme à des amis; comme si nous étions de son âge et non pas nous sortir des mots incompréhensibles. [...] Comme si c'était un gars de la gang.³⁰⁵ » Certains attendent de leur maître qu'il crée dans la classe un certain état d'esprit propice à la discussion, à l'intérêt actif, ou encore à l'ouverture sur des sujets qui préoccupent les jeunes : « Je ne suis pas en faveur de ceux qui suivent les résumés mot à mot ; je préfère une explication de vive voix avec un forum entre le professeur et les élèves. [...] J'aimerais voir le professeur non pas toujours parler, mais demander l'avis des jeunes et aussi leur permettre de poser leurs questions.³⁰⁶ » Ainsi, le

³⁰³ S.n., S.t., *L'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 18, no. 1, 1945, p. 12.

³⁰⁴ Livernoche, *op. cit.*, p. 91.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 90.

³⁰⁶ *Ibid.*

maître idéal ne doit plus être un instituteur qui enseigne la matière et qui évalue les connaissances des élèves, mais bien un éducateur qui cherche à comprendre les adolescents et doit être en mesure de répondre à leurs besoins et d'identifier leurs problèmes à travers l'acte d'enseigner la religion.

Au début de la décennie 1950, l'apologétique et la morale, telles qu'enseignées depuis 1929, doivent manifestement être réformées. Comme nous l'avons vu, cette instruction religieuse, basée sur une pédagogie traditionnelle qui accorde la prépondérance à l'instruction abstraite, à l'accumulation des connaissances, à l'apprentissage de la tradition et de la soumission à l'autorité, semble susciter très peu d'intérêt de la part des jeunes de 15 à 18 ans. Préoccupés par des questions concrètes qui touchent leur vie d'adolescents, les élèves du primaire supérieur doivent apprendre à se conformer à des règles de conduites, à utiliser tout un ensemble de répliques qui puissent assurer leur identité religieuse, et ce, tout en respectant leurs devoirs pour le bien de la société. Cependant, devant une évolution de plus en plus rapide des mentalités, des rapports sociaux qui se modifient et une pédagogie renouvelée qui influence la transmission de la religion, une telle méthode et un tel contenu semblent ne plus convenir. En effet, « la vie de l'Église déborde largement les structures institutionnelles et ne se satisfait plus des coutumes de transmission établies.³⁰⁷ » D'après les observateurs de l'époque, pour préserver les habitudes religieuses acquises dans l'enfance, il faut présenter la religion de manière positive aux adolescents : des nouvelles méthodes, des nouveaux sujets, davantage d'illustrations concrètes de la vie, une religion qui se préoccupe de l'adolescent, de ses désirs, de ses besoins et des activités propres à son âge.

2.2 Le renouveau catéchétique au primaire supérieur : l'élaboration d'un modèle d'éducation morale et religieuse, moderne et spécialisé pour les adolescents

L'introduction d'une collection de catéchismes provenant de Belgique constitue la solution aux besoins concernant l'enseignement de la morale et de la religion auprès des adolescents à la fin des années 1940 et au début des années 1950. Issue du renouveau

³⁰⁷ Brodeur, « Le mouvement catéchétique... », *loc. cit.*, p. 120.

catéchétique européen, cette collection s'impose à l'école publique québécoise et entend offrir aux adolescents une éducation à la fois plus spécialisée et moderne. Dans cette partie, nous étudierons les objectifs et la philosophie de la collection. Nous verrons que les nouvelles méthodes pédagogiques et sa manière particulière de concevoir la religion contribuent à l'enrichissement de l'enseignement religieux et moral, autant au niveau de la formation des adolescents que celle des maîtres.

2.2.1 Un emprunt à l'étranger : la collection de catéchismes belges *Témoins du Christ*

Le prolongement du mouvement catéchistique vers le primaire supérieur survient au Québec à partir du début des années 1950. Cristallisé dans le programme scolaire des écoles primaires élémentaires de 1948, il commence peu à peu à pénétrer sérieusement la formation religieuse dispensée au primaire supérieur. L'enquête de Jean Livernoche en 1951 sur la vie religieuse des adolescents constituait un bon indicateur de cette volonté de faire pénétrer le mouvement catéchistique à ce niveau scolaire. Tout en cernant les besoins de ces derniers et en soulignant l'importance de mieux les connaître, cette étude tentait également de montrer les bénéfices observés dans les sociétés où l'enseignement de la religion avait connu une revitalisation dans ses méthodes et son contenu.³⁰⁸ Les contacts avec la France et la Belgique révèlent des expériences et suscitent des réflexions fructueuses auprès des éducateurs et aussi des responsables de l'enseignement religieux au Québec, et ce, dès les années 1930. Au cours des années suivant la Seconde Guerre mondiale, le mouvement catéchistique évolue vers une approche davantage anthropologique, qui privilégie l'intériorisation du message religieux et qui suggère un retour aux sources de la foi chrétienne, c'est-à-dire la Bible et la liturgie. Le catéchisme devient moins central dans cette pédagogie et on assiste alors au déploiement de la catéchèse, au mouvement catéchétique.³⁰⁹ La voie avait déjà été ouverte par Eugène Charles, Mgr Landrieux et Françoise Derkenne mais c'est au père Joseph Colomb, à la fin des années 1940, « de polariser et de cristalliser les efforts antérieurs et d'être en ce sens le

³⁰⁸ Si l'on regarde le corpus documentaire de l'auteur, on remarque une influence des États-Unis surtout pour ce qui est du développement psychologique et physiologique de l'adolescent. Des ouvrages français et belges concernent la formation religieuse et la pédagogie active. Livernoche, *op. cit.*, pp. XIII à XVI.

³⁰⁹ Coke, *op. cit.*, p. 6.

fondateur du mouvement catéchétique français.³¹⁰ » Entre 1946 et 1948, celui-ci fait paraître un catéchisme en trois volumes, *Aux sources du catéchisme*, et propose l'utilisation de la Bible en catéchèse. Ses réflexions théologiques et ses propositions pédagogiques connaissent alors une renommée internationale. En 1950, le père Colomb propose le *Catéchisme progressif* en trois volumes et qui s'adressent respectivement aux enfants de 7 à 9 ans, de 9 à 11 ans et de 11 à 12 ans. Cette démarche progressive a pour objectif de « faciliter et ordonner la mise en relation de l'objet du catéchisme et d'un sujet en développement.³¹¹ » Ainsi, la volonté de tenir compte de tous les aspects de la vie de l'étudiant contribue à faire évoluer l'enseignement religieux vers un véritable projet d'éducation et non plus d'instruction.

Au Québec, c'est à partir de 1952 que l'on peut constater un premier pas en faveur d'une adaptation de l'enseignement religieux auprès des adolescents. C'est au cours de cette année que les évêques québécois fondent l'Office catéchistique provincial dans l'objectif de travailler au renouvellement de la catéchèse. Parmi leurs principaux objectifs figure celui de répondre à ce besoin urgent qu'est la formation religieuse au primaire supérieur en produisant de nouveaux manuels de religion et en formant des maîtres catéchistes.³¹² Pour réaliser son ambition, l'Office catéchistique provincial se tourne vers un centre de formation et de documentation catéchétique particulièrement innovateur en ce qui concerne l'enseignement religieux auprès des adolescents : le Centre Lumen Vitae.

Formé à Louvain en Belgique par des membres de la Compagnie de Jésus en 1935, le Centre Lumen Vitae va particulièrement influencer la réforme du primaire supérieur qui se prépare au cours des années 1950. En effet, peu de temps après la Seconde Guerre mondiale, le centre se montre très actif dans la promotion d'une catéchèse renouvelée notamment par la diffusion de documents spécialisés, par la formation des maîtres et la production de manuels de religion. Le lancement de la revue *Lumen Vitae* en 1946 lui fait bénéficier d'une tribune internationale dans laquelle il expose ses activités, sa philosophie, sa nouvelle vision du monde ainsi que ses conceptions pédagogiques. La revue est

³¹⁰ Adler et Vogeleisen, *op. cit.*, p. 192.

³¹¹ *Ibid.*, p. 203.

également un lieu d'échanges où les spécialistes catholiques mais aussi d'autres confessions chrétiennes et d'autres religions discutent autour de l'enseignement religieux.³¹³ Certains ecclésiastiques québécois seront d'ailleurs très attentifs à cette effervescence notamment Mgr Gérard-Marie Coderre, l'un des fondateurs de l'Office catéchistique provincial, et le père Livernoche que l'on peut compter parmi les fervents lecteurs de la revue *Lumen Vitae*.³¹⁴ Ainsi, parmi les nombreuses activités du Centre Lumen Vitae, la production de manuels de religion spécifiquement adaptés aux adolescents va attirer l'attention de l'Office catéchistique provincial qui charge Mgr Coderre d'en faire une adaptation québécoise pour les écoles publiques.³¹⁵ En 1952, devant l'urgence de fournir un enseignement adéquat aux adolescents, Mgr Coderre s'empresse de faire approuver auprès du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, cette collection de manuels belges, *Témoins du Christ*. Dès la rentrée scolaire de 1953, on peut voir dans la revue *L'Enseignement primaire* la répartition mensuelle proposée de la 8^e à la 12^e année, selon les manuels *Témoins du Christ*.³¹⁶

Conçue à l'origine pour les étudiants des collèges classiques jésuites, la collection *Témoins du Christ* a déjà été introduite au Québec dans ces établissements d'enseignement dès 1945. Il faut donc attendre sept ans avant que cette collection soit diffusée auprès du plus grand nombre d'adolescents québécois. D'ailleurs par crainte de voir l'orientation générale du cours primaire supérieur bouleversée, les autorités scolaires retardent l'élaboration d'un nouveau programme proposé suite à l'introduction de la collection belge dans les écoles primaires supérieures : « Dans la préparation de ce programme il a fallu tenir compte d'une double réalité : l'organisation **présente** du cours primaire supérieur et l'organisation future. Le nouveau programme de religion ne peut venir bouleverser le cours primaire supérieur actuel en exigeant des transformations d'importance à l'horaire; par ailleurs ce nouveau programme de religion doit faire partie de la réorganisation

³¹² Voir Brigitte Caulier, « Enseigner sa religion... », *loc. cit.*, pp. 254-277. Et aussi Céline Costa, « Un catéchisme belge au Québec : la collection *Témoins du Christ* (1945-1970) », mémoire de maîtrise (histoire), Université Jean-Moulin-Lyon 3, 1995-1996, 119 pages.

³¹³ Coke, *op. cit.*, p. 117.

³¹⁴ Livernoche compte parmi ses références bibliographiques des articles de la revue *Lumen Vitae*. Voir Livernoche, *op. cit.*, p. XVI.

³¹⁵ Caulier, « Enseigner sa religion... », *loc. cit.*, p. 260.

³¹⁶ « Religion. Projet de répartition mensuelle de 8^e à 12^e année », *L'Enseignement primaire*, vol. 13, no. 1., 1953.

actuellement à l'étude.³¹⁷ » Le Comité catholique présente néanmoins les raisons qui motivent cet emprunt à l'étranger :

Les manuels qui constituent le programme proposé sont ceux de la série *Témoins du Christ*, par les Jésuites belges. Nous les avons choisis pour les raisons suivantes :

1. La doctrine est sûre et complète ;
2. Elle est présentée de façon progressive, vivante, attrayante, positive, très dynamique ;
3. Il serait facile d'en obtenir une édition canadienne adaptée à notre milieu ;
4. Un examen attentif de la matière que présentent les volumes permet de voir une heureuse continuité avec le programme de religion de la 7^e année. En effet, à chaque année du cours supérieur l'on se retrouve en face d'une amplification de l'un ou l'autre des centres d'intérêt esquissés à la fin du cours élémentaire.³¹⁸

Par la suite, on y présente les manuels qui seront utilisés pour les trois années du primaire supérieur. Quatre manuels de la collection *Témoins du Christ* sont donc proposés : En 10^e année, pour les garçons, c'est *Jésus-Christ notre Chef* et pour les filles, *Jésus-Christ notre Maître*, qui est « une adaptation du précédent pour des classes de jeunes filles.³¹⁹ » Pour les classes de 11^e année, c'est l'étude du volume *L'Église notre Mère* et en 12^e année, c'est *Jésus-Christ notre Sauveur*.³²⁰

Quatre ans après l'introduction de ces manuels belges à l'école publique, le primaire supérieur connaît une importante réforme. En 1956 (1957-1958), le Comité catholique propose un programme qui réunit les cours primaire complémentaire et primaire supérieur sous l'appellation du cours secondaire qui comprend cinq années. Les manuels de la collection *Témoins du Christ* s'imposent alors comme manuels de religion pour tous les degrés de l'enseignement au secondaire. Plus encore, ils déterminent le contenu du programme de religion dans les écoles secondaires publiques. En effet, le programme de 1956 (1957-1958) reprend les objectifs de la collection *Témoins du Christ* et des matières qui y figurent. Les classifications et les sous-matières de l'enseignement religieux, telles que le catéchisme, la philosophie, l'apologétique, l'histoire sainte, l'éducation familiale ou encore le civisme, sont remplacées par les nouveaux manuels qui offrent une « doctrine

³¹⁷ *Programme d'études des Écoles primaires supérieures (filles)* [1939] ..., *op. cit.*, p. 660.

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ *Ibid.*, p. 661.

³²⁰ La collection connaît plusieurs éditions mais nous n'utilisons que celle approuvée par le Département de l'Instruction publique et qui couvre notre période, soit l'édition de 1952. Notons que la collection *Témoins du Christ* prévoit également deux volumes pour les années du primaire complémentaire : *Jésus-Christ notre Vie* (8^e année) et *Jésus-Christ Lumière du monde* (9^e année).

sûre et complète ». Comme l'affirme le secrétaire du Département de l'Instruction publique en 1952 : « les nouveaux volumes "Témoins du Christ" remplacent les deux matières "philosophie" et "apologétique".³²¹ » L'adoption de cette collection est très significative car elle impose à l'ensemble des écoles secondaires québécoises l'utilisation d'une seule collection de manuels de religion. Les manuels de religion tels que ceux d'Arthur Robert et d'Ernest Savignac mais aussi les catéchismes de persévérance, les catéchismes expliqués et les manuels d'histoire de l'Église sont ainsi remplacés par ces nouveaux catéchismes d'origine belge. Le programme d'études des écoles secondaires de 1956 en prescrit officiellement l'utilisation en fonction des degrés scolaires. C'est donc la réalisation d'une volonté longtemps exprimée de voir un enseignement religieux uniforme pour l'ensemble de la jeunesse québécoise.³²² Le Québec trouve à travers *Témoins du Christ* « des catéchismes qui peuvent convenir à l'évolution d'un enseignement catéchétique intimement liée à celle de son système scolaire public.³²³ »

La conception de la collection *Témoins du Christ* revient au père jésuite Georges Delcuve, fondateur du Centre Lumen Vitae. Elle est le fruit d'une vaste enquête internationale réalisée en 1941, qui avait pour objectif d'avoir une « vue nette du *but* à poursuivre et des *méthodes* à employer » pour améliorer la catéchèse faite aux adolescents : « La rédaction de cette nouvelle collection de manuels a été préparée par une enquête internationale. Les suggestions des catéchètes des divers pays ont été soigneusement notées; les ouvrages récents composés suivant leurs directives, étudiés avec sympathie.³²⁴ » *Témoins du Christ* voit donc le jour et répond à un besoin réel exprimé par plusieurs spécialistes de l'enseignement religieux provenant des quatre coins du monde. Son but, selon le concepteur, est d'offrir une

formation religieuse [qui] ne doit pas seulement enrichir l'intelligence. Elle doit préparer la jeunesse à une vie *tout entière* inspirée par l'esprit évangélique. En d'autres termes, il s'agit de former des chrétiens largement ouverts à tout ce qui est noblement humain, des

³²¹ Lettre du secrétaire du Département de l'Instruction publique au Frère Prospère Gabriel en septembre 1952, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E13/85-04-003, art. 125, no. 955-52, loc. 7C36-3603A).

³²² Brodeur et Caulier, « L'enseignement religieux de Rome au Québec... », *loc. cit.*, pp. 147-148.

³²³ Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, *op.cit.*, p. 332.

³²⁴ Georges Delcuve, « Témoins du Christ. Une nouvelle collection de manuels d'instruction religieuse pour l'enseignement secondaire », *Lumen Vitae*, vol. 1, no. 2, 1946, p. 301.

catholiques dont la vie soit un témoignage rendu au Christ toujours vivant. D'où, pour la collection, le choix du titre : « *Témoins du Christ* ». ³²⁵

Afin d'assurer une diffusion efficace de la collection, le père Delcuve publie une série d'articles dans la *Nouvelle Revue Théologique* qui expriment sa pensée et qui présentent également le contenu des volumes de la collection ainsi que les méthodes pédagogiques qui doivent être utilisées. La collection est mise sur le marché au cours de l'année 1941. À partir de cette date, le père Delcuve, aidé par les professeurs de la Compagnie de Jésus et les membres du Centre Lumen Vitae, cherche la diffusion à grande échelle la collection *Témoins du Christ*, qui sera d'ailleurs publiée en plusieurs langues.

La philosophie à l'origine de la collection *Témoins du Christ* s'intègre d'emblée dans ce renouveau catéchétique. Sa première ambition est de spécialiser et d'actualiser l'enseignement de la religion. Au niveau pédagogique, la collection se base sur les méthodes de l'École active et vise la participation de l'élève à sa propre éducation et pour cela, elle propose de s'intéresser aux adolescents et d'amener ces derniers vers la connaissance religieuse en abordant des sujets qui les caractérisent. Pour Georges Delcuve, la méthode concrète et adaptée s'avère la plus efficace : « Partir de la vie, c'est-à-dire deux choses : partir de ce qui intéresse l'adolescent et s'appuyer sur son *expérience*. Les éducateurs chrétiens ont recherché et décelé les objets d'intérêt : objets communs à tous les hommes comme le bonheur ou le divin, objets propres à un âge, à une classe sociale, à un pays, aux garçons et aux filles. ³²⁶ » Par ailleurs, la collection propose de renverser complètement les méthodes pédagogiques en favorisant l'éducation complète et vivante plus qu'une simple instruction : « Partir de la vie, mais aussi *enseigner d'une façon vivante* : profiter de toutes les ressources qu'offre la vie concrète, s'adresser à toutes les facultés et non point uniquement à la raison. Les éducateurs s'insurgent unanimement contre un enseignement trop abstrait. Les manuels ne seront plus des résumés de théologie. ³²⁷ » L'objectif est également de rendre la religion beaucoup plus attrayante aux yeux des adolescents et d'encourager une adhésion complète à la foi catholique.

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Ibid.*

³²⁷ *Ibid.*

Au point de vue théologique, la collection *Témoins du Christ* témoigne d'un véritable renouvellement de la catéchèse. Le concepteur exprime la volonté de présenter le message religieux de manière à se rapprocher davantage des besoins de l'adolescent notamment en l'orientant dans son choix de vie. Conscient que « l'adolescent aspire à devenir quelqu'un », le père Delcuve propose que « [le] cours de religion se présente comme une réponse à ce désir.³²⁸ » La collection profite alors de « la réorganisation [...] de tout le savoir religieux autour de la personne du Christ »³²⁹ pour offrir un modèle convaincant aux adolescents. En effet, la valorisation du Christ dans l'enseignement religieux, propice à l'analogie, répond à un besoin essentiel des adolescents qui est de s'identifier à quelqu'un, de suivre les traces d'un être exceptionnel et exemplaire. D'après le créateur de la collection, « Entre 13 et 15 ans, débute la crise de la puberté. Il importe de donner à l'élève des principes clairs et d'orienter son adolescence vers le Christ. » De plus, soucieux de créer une cohérence dans l'éducation complète de l'adolescent, le père Delcuve considère que « vers cette époque, les élèves sont initiés à l'Action Catholique. Le moment n'est-il pas venu de montrer à l'élève comment se conquérir et conquérir les autres pour le triomphe du Christ?³³⁰ » En ce sens, l'orientation de la collection sera grandement influencée par la philosophie de l'Action catholique qui, créée depuis les années 1920, propose « que les membres insèrent *personnellement* la religion dans leur vie, s'attachent *personnellement* au Christ »³³¹ et qu'ils se montrent particulièrement actifs et responsables au sein de leur milieu de vie, qu'ils soient ouvriers ou étudiants. L'ensemble de la collection s'inspire grandement de la philosophie mise en pratique par les mouvements d'Action catholique spécialisée.

Ces nouvelles orientations théologiques vont contribuer à présenter une morale plus positive aux adolescents : « Sans hésitation, on présentera aux jeunes l'idéal de la sainteté et, afin qu'ils en saisissent toute la beauté, ils le contempleront dans la vie des saints.³³² » Car en réalité la morale poursuit un « *but* splendide » : « l'épanouissement naturel et chrétien de la personnalité. Si dans la suite on exige des sacrifices, ceux-ci n'apparaîtront

³²⁸ *Ibid.*, p. 306.

³²⁹ *Ibid.*, p. 301.

³³⁰ *Ibid.*, p. 305.

³³¹ S. n., « La formation religieuse par les mouvements et les œuvres de jeunesse », *Nouvelle Revue Théologique*, vol. 5, no. 78, 1946, p. 564.

pas comme des amoindrissements mais des moyens nécessaires pour parvenir au terme envié.³³³» Cette nouvelle perception permettra de réaliser l'objectif de faire vivre et de faire exprimer la religion chez les jeunes. En ce sens, la collection *Témoins du Christ* propose une approche davantage spirituelle en voulant que la méthode de l'enseignement religieux se rapproche de celle de la méditation ou de la contemplation.³³⁴ L'auteur de la collection espère ainsi attirer l'attention des élèves sur les fondements liturgiques de la foi chrétienne.

La collection poursuit un second objectif et non le moindre, c'est d'offrir une vision à la fois catholique et moderne du monde. En effet, « l'adolescent éprouve aussi le besoin de renouveler sa vision du monde », il faut nécessairement l'introduire dans un monde catholique mais aussi moderne. Pour l'auteur, « [i]l importe de mettre fin à la scission de la religion et de la vie. » L'enseignement religieux et moral doit aborder des sujets actuels qui touchent les adolescents : le mariage, le travail, le développement de la personnalité, le sentiment religieux, la patrie, la situation internationale, etc. Tout comme avec la morale, on cherche, à travers la collection, à développer une vision catholique très « compréhensive ». Il ne s'agit donc plus de s'opposer au monde moderne mais bien d'en faire partie et de l'orienter en quelque sorte. Selon Georges Delcuve, il s'agit de former des personnalités chrétiennes critiques et ouvertes à la communauté, capables de juger des besoins et des faiblesses du monde contemporain : « Infériorité aussi du monde moderne façonné par les cinémas, les journaux sportifs, la radio...³³⁵ » Le catholicisme moderne signifie d'intégrer le milieu concret et de travailler à empêcher « la laïcisation, la déshumanisation et l'éducation déficiente » qui entravent la formation religieuse.³³⁶ Le père Delcuve veut ainsi présenter aux jeunes une matière « sainement apologétique » qui contribue à créer une mentalité, un état d'esprit propice à l'engagement dans le monde et qui encourage le développement d'une « vie plus personnelle »³³⁷. La formation religieuse

³³² Delcuve, « Témoins du Christ ... », *loc. cit.*, p. 301.

³³³ *Ibid.*, pp. 306-307.

³³⁴ *Ibid.*, pp. 301.

³³⁵ *Ibid.*, p. 308.

³³⁶ Georges Delcuve, « Le problème de la formation religieuse dans le monde moderne. Comment se pose le problème ? Que faire pour le résoudre méthodiquement ? », *Lumen Vitae*, vol. 4, no. 2, 1949, p. 222.

³³⁷ Delcuve, « Témoins du Christ ... », *loc. cit.*, p. 303.

trouve ainsi sa place dans le monde moderne car en réalité, « l’ambiance moderne exige du chrétien un *engagement plus personnel* »³³⁸.

L’importance d’adapter la formation religieuse au monde moderne devient centrale dans l’esprit de cette collection. La clé se trouve dans la transformation des modalités de transmission et d’assimilation de la religion. Georges Delcuve exprime sa pensée dans un article issu d’une importante rencontre internationale portant sur le problème de la formation religieuse dans le monde moderne et sur les moyens à entreprendre pour le résoudre. C’est en effet dans l’optique d’établir un lien solide entre foi et vie moderne que l’auteur de la collection, membre de la Compagnie de Jésus, insiste sur la nécessité de christianiser de l’intérieur une société en voie de se laïciser de plus en plus. Ainsi, il importe, selon lui, de s’attarder à l’étude des personnes et des milieux ainsi que de solliciter la collaboration des éducateurs : « chacun de nous est un peu responsable de l’avenir religieux de toute l’humanité et c’est, par l’union à Dieu et une collaboration cordiale entre nous, que nous contribuerons le mieux à l’avènement du Règne de Dieu dans le monde moderne. »³³⁹ Mais c’est également un projet d’éducation religieuse et morale complète, moderne et spécialisée :

[L’effort consiste] à approfondir le message évangélique, de reconnaître son idée directrice, son ordonnance interne, son expression concrète et vivante. Alors, il nous sera plus facile de satisfaire aux exigences pédagogiques qui réclament aujourd’hui de l’éducateur, une *adaptation plus poussée* au développement psychologique, au sexe, à la vie sociale et professionnelle et, surtout, à l’expérience religieuse [...] À cet effort d’adaptation chez l’éducateur, correspondra, chez l’enfant, le jeune homme ou l’adulte, chez le garçon et la

³³⁸ Georges Delcuve, «Le problème de la formation religieuse dans le monde moderne...», *loc. cit.*, p. 229. La pensée de Georges Delcuve et de ses collaborateurs sur les liens entre la modernité et la religion pourrait être associée à ce que certains sociologues québécois nomment l’éthique personnaliste; un courant philosophique qui traverse l’Église catholique au cours des années 1930 à 1950 et qui influence les catholiques les plus réformistes. Ils considèrent que les philosophes Emmanuel Mounier, Étienne Gilson et Jacques Maritain ont été très importants dans le renouvellement de la pensée catholique de cette époque. Proposant une philosophie aux accents existentiels, ils placent la dignité et l’épanouissement de la personne au centre de leur réflexion. Leur conception du monde moderne est bien particulière: ils souhaitent faire du catholicisme un lieu d’innovations théologiques, idéologiques et sociales. Cependant, nous ne pouvons affirmer que ce courant philosophique a eu une influence importante dans la rédaction de la collection *Témoins du Christ* puisque les auteurs des catéchismes belges ne font pas explicitement références à ces philosophes. Ils ont pu néanmoins s’en inspirer afin de renouveler leur discours. Pour un approfondissement concernant ce courant philosophique, le personnalisme, et ses liens avec le catholicisme voir E.-Martin Meunier, «Les transformations de l’Éthique catholique au 20^e siècle : de la mouvance personnaliste à l’esprit du catholicisme contemporain. La contribution française », P.h. Doctorat, Université Laval, 2001, 464 pages.

³³⁹ *Ibid.*, p. 232.

filles, chez les enfants de familles profondément chrétiennes et ceux de milieux déchristianisés, une *assimilation plus personnelle* et – c'en est la condition- *plus active*.³⁴⁰

La collection de manuels de religion pour l'enseignement au secondaire empruntée de la Belgique vient donc répondre à des insatisfactions exprimées depuis la fin des années 1930 à l'endroit de l'éducation religieuse et morale des adolescents. Dans un premier temps, la collection *Témoins du Christ* entend résoudre le problème du manque de spécialisation et d'encadrement autant chez les élèves que les chez les maîtres. S'appuyant sur le modèle pédagogique jésuite d'abord mis en application dans les collèges classiques de garçons, la collection veut offrir aux adolescents une éducation complète et appropriée qui en fera des chrétiens, des hommes et des citoyens mais surtout les membres d'une élite intellectuelle et spirituelle : « Fidèle à l'attention accordée à l'individu par les humanistes, la pédagogie jésuite est personnaliste [elle] reconnaît chacun des élèves comme un individu à part entière. Elle veut les conduire, un à un, le plus loin possible sur le chemin du développement personnel et de "l'excellence". Ce développement et cette excellence sont rapportés aux "talents" propres de chacun et doivent conduire celui-ci à exercer une responsabilité au service de la société.³⁴¹ » Dans un deuxième temps, les volumes proposent un enseignement religieux beaucoup plus vivant et actif, par le moyen d'une méthodologie renouvelée mais aussi par l'enrichissement de son contenu. Mais avant de plonger dans l'analyse de cette collection belge, voyons plus précisément comment elle opère un changement dans les méthodes de l'enseignement de la religion en présentant une religion adaptée à l'adolescence et en offrant des outils pédagogiques pour parfaire la formation des maîtres.

2.2.2 « Adolescent, qui es-tu? » : les caractéristiques de l'adolescent moderne

Avec la collection *Témoins du Christ*, les adolescents du cours secondaire profitent d'un enseignement religieux spécifiquement conçu pour eux, et ce, dans l'intention de répondre aux besoins particuliers qui les caractérisent. De plus, dans le prolongement des réformes pédagogiques du primaire élémentaire en 1948, l'école secondaire publique offre

³⁴⁰ *Ibid.*

un programme qui propose de nouveaux objectifs et de nouvelles méthodes pour l'éducation des adolescents. Le programme de 1956 (1957-1958) répond aux besoins précédemment exprimés et que Roland Vinette reprend ici :

Plusieurs reprochaient à l'ancien programme des cours complémentaire et primaire supérieur d'être un prolongement du cours élémentaire et d'en avoir accepté l'esprit et les méthodes, sans tenir compte des différences psychologiques considérables qui existent entre l'enfant de l'école élémentaire et le pré-adolescent ou l'adolescent de l'école secondaire. [...] Le nouveau programme, croyons-nous, marque à ce point de vue, un progrès sensible. [...] les auteurs de ce programme l'ont préparé pour des élèves de 12 à 16 ou 17 ans et non pour des enfants de 6 à 12 ans.³⁴²

Par le fait même, les maîtres sont priés de comprendre les jeunes et de profiter de toutes les ressources mises à leur disposition : « Tous les responsables de l'enseignement et de la formation au secondaire doivent bien connaître les élèves qui leur sont confiés. À cette fin, rien de meilleur que d'approfondir sans cesse leurs connaissances de l'évolution physiologique et psychologique de l'adolescence.³⁴³» Il est donc intéressant de s'arrêter à la définition de l'adolescence qui est proposée aux maîtres d'après le programme scolaire de 1956 (1957-1958), la collection *Témoins du Christ* ainsi que le matériel pédagogique dont ils disposent.

La première caractéristique de l'adolescence est le développement psychologique. L'adolescence est une période de transition et d'indécision. Entre douze et dix-huit ans, la réalité se présente aux yeux de l'élève sous un aspect tout à fait différent. L'adolescent veut de se dégager des habitudes de l'enfance mais il n'est pas encore tout à fait un adulte. Certains qualifient cette période d'âge ingrat et difficile. D'autre part, l'adolescent désire, rêve mais demeure indécis, incertain, par rapport au chemin qu'il doit prendre. Comme il en est question dans le prologue du volume *Jésus-Christ notre Chef*, l'adolescence est

³⁴¹ Dominique Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Belgique, Éditions du CRISP, 1998, p. 259.

³⁴² Roland Vinette, « Le nouveau programme des écoles secondaires », *L'instruction publique*, vol. 1, no. 1, 1956, p.48.

³⁴³ *Programme d'études des écoles secondaires, 1957, Classes de 8^e, 9^e, 10^e années*, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1957, p. 15. Le programme scolaire pour les écoles secondaires s'est réalisé en trois années. La première édition a eu lieu en mai 1956, la deuxième qu'elle corrige et complète, est publié en 1957 et en 1958, vient la troisième édition du programme d'études des écoles secondaires. Notons que les objectifs généraux sont les mêmes pour les trois éditions.

comme un « [â]ge entre deux âges, où le cœur se tourne vers je ne sais quelle Asie.³⁴⁴ » Malgré les inquiétudes, l'impatience et parfois la maladresse qui caractérisent l'adolescence, celle-ci demeure un moment crucial dans la formation de l'identité, de la personnalité et du caractère de l'élève. Comme l'indique le programme de 1956 afin de bien diriger l'élève vers sa pleine maturation et ainsi participer à son éducation, il importe pour les maîtres de considérer dans leur enseignement deux aspects essentiels de l'adolescence : le développement psychologique et physiologique de l'élève.

L'adolescence, « ce n'est pas seulement un organisme qui se développe; c'est un cœur qui s'ouvre, un caractère qui veut s'affirmer.³⁴⁵ » Au cours de cette période, l'adolescent vit une véritable « révolution psychologique »³⁴⁶ et découvre le « monde extérieur », manifeste de la curiosité et de l'enthousiasme pour les grands principes moraux, religieux et sociaux et cherche la voie qui va le conduire à la vie d'adulte. C'est également une période où son esprit critique se développe et il commence à penser par lui-même ses habitudes, ses devoirs et ses propres jugements. Selon le programme d'études l'adolescent affiche un esprit d'indépendance, il est à la recherche d'autonomie et de décision personnelle.³⁴⁷ Mais à cet esprit critique et à cette volonté d'indépendance, se rattache un tempérament bien particulier qui est généralement perçu de façon négative. En effet, l'adolescent, en face du maître, se montre parfois « ergoteur, radical dans ses prétentions », irritable, instable ou encore intransigeant. Et par rapport à la religion, il est « bousculé d'ailleurs tour à tour par le désir de s'y insérer et de s'y opposer »³⁴⁸. Selon les observateurs de l'époque, ces traits psychologiques caractéristiques proviennent en partie du fait que l'adolescent se trouve en position de contradiction par rapport au monde de l'enfance et celui de l'âge adulte incarné par la génération qui le précède :

L'adolescent refuse avec une fréquente irritation d'être traité en enfant. Il lui faut une activité à sa taille et il ne se sentirait pas à l'aise au sein d'une Église traitant les chrétiens comme de perpétuels nourrissons n'ayant rien à dire, contraint de se nourrir de prières

³⁴⁴ R. Claude et P. Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953, p. IX.

³⁴⁵ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef. Notes pour le professeur*, Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, [1954 ?], p. 1.

³⁴⁶ Centre documentaire catéchétique, *L'Église notre Mère. Notes pour le professeur*, Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1954, p. 4

³⁴⁷ *Programme d'études des écoles secondaires...*, op. cit., pp. 23-24.

³⁴⁸ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, op. cit., p.1.

enfantines et de cantiques fades. [...] L'adolescent répugne à s'aligner sagement sur une norme venue des anciens. Son comportement cherche à rompre avec les habitudes imposées par le milieu adulte et il méprise spontanément les valeurs du passé. [...] Un des traits de sa psychologie qui saillit avec le plus d'évidence est son esprit de contradiction, sa tendance à s'opposer, voire sa coquetterie à jouer le « mal pensant » dans les milieux où la nature l'a placé.³⁴⁹

Sous l'aspect d'une crise existentielle, l'adolescent a tendance à tout remettre en doute : le pourquoi de la doctrine qui lui est imposée et les raisons d'y croire le tenaillent et la nécessité d'obéir et de se soumettre à la volonté de la communauté, que ce soit la famille ou l'Église, lui paraît tout à fait obsolète. C'est pourquoi, devant l'autorité, il répond comme ceci : « je ne suis plus l'enfant qui accepte sans discussion tout ce qu'affirment les aînés ; j'ai l'esprit critique et j'aime émettre mes idées, mon idée. La pensée devient personnelle.³⁵⁰ » Sur ce point, les maîtres sont bien avisés du fait que cette attitude constitue une période parfaitement normale dans le développement psychologique de l'adolescent. Ils sont ainsi encouragés à tenir compte de cette crise en tant qu'elle signifie en réalité « une *positive affirmation de soi*.³⁵¹ » Les directives pédagogiques mettent d'ailleurs en garde les maîtres de ne pas considérer les adolescents comme des enfants : « Vouloir éteindre ce besoin d'affirmation personnelle serait vouloir conserver les jeunes comme de perpétuels mineurs, les fixer dans l'adolescence.³⁵² » Les éducateurs doivent plutôt participer au développement de cette personnalité qui s'affirme au cours de l'adolescence.

Celle-ci signifie également la découverte du « monde intérieur. » C'est au cours de cette période que l'adolescent prend conscience de sa subjectivité. Comme le souligne le volume *Jésus-Christ notre Chef* en s'adressant à l'étudiant: « Ta jeune personnalité commence à s'affirmer. [...] et tu emploies beaucoup le petit mot : "je" ». ³⁵³ » C'est un moment du développement psychologique où l'adolescent descend en lui-même et découvre le monde qui est le sien, la vie de son âme. La sensibilité de l'adolescent s'émeut et il affirme un besoin d'intimité : « Je commence à avoir mes secrets. J'ai mes affaires à

³⁴⁹ Centre documentaire catéchétique, *L'Église notre Mère...*, op. cit., p. 4.

³⁵⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. IX.

³⁵¹ Centre documentaire catéchétique, *L'Église notre Mère...*, op. cit. p. 5.

³⁵² *Programme d'études des écoles secondaires...*, op. cit., p. 23.

³⁵³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. X.

moi ; je voudrais avoir mon coffret personnel, ma chambre à moi.³⁵⁴ » Voilà d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les concepteurs de la collection insistent sur l'importance de partir de la vie de l'adolescent, de ce qui le préoccupe particulièrement pour l'amener à s'intéresser à la religion. Ils considèrent que les adolescents sont guidés par des intérêts fortement subjectifs : « C'est son propre *moi* intérieur qui polarise les préoccupations spontanées de l'adolescent. Il se produit une intériorisation des intérêts; de ce fait tout ce qui sera présenté à l'adolescent – la réalité de l'Église, par exemple – ne pourra l'intéresser que dans la mesure où cela touchera en quelque façon le noyau intime de sa personnalité, passera par lui, importera existentiellement à son devenir.³⁵⁵ » Reprenant ainsi les principes de l'école active, on suggère aux maîtres de faire participer les adolescents à leur propre éducation et de les emmener à accepter et à penser par eux-mêmes les préceptes moraux de la religion catholique.

Par ailleurs, la découverte de son « moi intérieur » a pour conséquence de révéler à l'adolescent un fort besoin de s'identifier à un modèle ou encore à un idéal. C'est en effet un autre aspect important du développement psychologique qui concerne le domaine affectif. L'adolescent se cherche, aspire à « devenir quelqu'un » et désire être une valeur, laisser son empreinte dans le milieu où il vit : « Je veux devenir quelqu'un qui se distingue des autres, non seulement comme un individu à côté d'autres individus, mais comme quelqu'un qui émerge de la masse des individus.³⁵⁶ » En ce sens, les volumes de la collection *Témoins du Christ* vont donner à l'adolescent les outils pour lui permettre de mieux se connaître et trouver la voie qui est la sienne : « Cette poussée de la personnalité est voulue par Dieu. C'est donc un devoir de l'accepter. Avec prudence cependant, à condition de ne pas vouloir à quinze ans agir comme un homme mûr. [...] Ensemble, avec ardeur, ténacité et amour, penchons-nous sur la carte routière et cherchons le chemin qui conduit à la vie.³⁵⁷ » Le maître doit prendre en compte le développement affectif de l'adolescent et adopter une démarche davantage spirituelle dans l'enseignement de la religion. Il peut ainsi mettre à profit le besoin d'action et d'émerveillement de l'adolescent afin de valoriser la religion.

³⁵⁴ *Ibid.*

³⁵⁵ Centre documentaire catéchétique, *L'Église notre Mère...*, *op. cit.*, p. 5.

Pour ce qui est du deuxième élément qui caractérise l'adolescence, c'est-à-dire l'évolution physiologique, les maîtres et les élèves ont accès à une information plutôt modeste. Néanmoins, quelques articles de revues vont aborder la question du développement physique de l'adolescence : « l'adolescence, en effet, avec les quelques mois qui la précèdent, est caractérisée par une poussée de croissance physique du squelette, des muscles, des systèmes circulatoire, respiratoire, digestif, nerveux et glandulaire.³⁵⁸ » En s'adressant à l'étudiant aux prises avec ces changements d'ordre physique, le volume *Jésus-Christ notre Chef* associe cette période au fait que « [à] ton âge, on chante mal, on a perdu sa voix d'enfant et on n'a pas encore sa voix d'homme, [...] Tu te dégages des habitudes de l'enfance et tends à la virilité de l'adulte.³⁵⁹ »

Parmi toutes ces manifestations physiques, la plus importante, selon le Docteur Monique Bécharde de la revue pédagogique *l'École canadienne*, demeure la croissance des « glandes sexuelles », c'est-à-dire la puberté. L'adolescent prend en effet conscience qu'il est un être sexué et que « l'apparition des caractères sexuels secondaires – caractères que vous connaissez³⁶⁰ » ne sont pas sans le troubler : « Q'on songe un peu à son état d'esprit quand il s'aperçoit de ses changements proprement sexuels, quand il a honte ou en est effrayé, qu'il observe ses camarades, les questionne, qu'il est souvent ridiculisé et mal renseigné!³⁶¹ » Sans toutefois aborder de façon détaillée les changements sexuels que l'adolescent vit durant cette période de croissance, comme par exemple le développement des organes génitaux, les informations pédagogiques dont disposent les maîtres proposent des conseils d'ordre hygiénique pour venir en aide à l'adolescent troublé par sa sexualité.³⁶²

Par ailleurs, la puberté chez les adolescents impose une différence sexuelle fondamentale entre les filles et les garçons. Une différence qui doit être prise en compte dans leur éducation. C'est d'ailleurs pour cette raison que le concepteur de la collection

³⁵⁶ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. X.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. XI.

³⁵⁸ Monique Bécharde, D. Ps, « Psychologie de l'adolescent. Croissance physique. », *L'École canadienne*, 24^e année, no.1, 1948, p. 99.

³⁵⁹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. IX.

³⁶⁰ Bécharde, *loc. cit.* p. 100.

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² La question sexuelle chez l'adolescent, le rôle du maître et de l'enseignement religieux en ce domaine seront détaillés au chapitre suivant.

Témoins du Christ propose pour la 10^e année, un manuel adapté aux différences entre filles et garçons. Entre 14 et 16 ans, l'âge auquel correspond habituellement le manuel de 10^e année, l'adolescent se trouve au cœur de la crise de l'adolescence.³⁶³ Il importe donc de l'orienter en fonction des besoins propres à son sexe et de lui offrir un enseignement religieux qui tient compte de ces différences sexuelles. De manière générale, les prêtres et les éducateurs considèrent que la période de la puberté peut perturber et compromettre les études au cours secondaire. En effet, maintenant en âge de procréer et de fonder un foyer, les adolescents doivent tout d'abord terminer leur scolarité avant un tel engagement. À ce sujet, un éducateur écrivait en 1945, en parlant plus spécifiquement du développement de l'enfant : « Il s'écoule, entre la puberté et le mariage, des années difficiles pendant lesquelles l'adolescent est attiré vivement par les personnes de l'autre sexe. La nécessité de poursuivre ses études, l'insuffisance de son travail, les coutumes imposées par la société sont autant de causes qui l'empêchent en quelque sorte de suivre son impulsion naturelle. C'est à ce moment qu'il a le plus besoin de notre aide pour ne pas s'égarer.³⁶⁴ » En offrant un enseignement religieux basé sur une différenciation sexuelle, *Témoins du Christ* entend ainsi guider les adolescents durant cette période qui les prépare à devenir de bons chrétiens : « Entre 13 et 15 ans, débute la crise de la puberté. Il importe de donner à l'élève des principes clairs et d'orienter son adolescence vers le Christ.³⁶⁵ »

Cette particularité de la collection n'est pas sans rappeler la position de l'Église catholique à l'égard de la coéducation des sexes. Pie XI écrit en 1929 dans sa lettre encyclique *Divini illius Magistri* : la nature « a fait les sexes différents par leur organisme, par leurs inclinations, par leurs aptitudes [...] Cette diversité est donc à maintenir et à favoriser dans la formation et dans l'éducation, en sauvegardant la distinction nécessaire, avec une séparation correspondante, en rapport avec les âges différents et les différentes circonstances. Ces principes sont à appliquer en temps et en lieu, suivant les règles de la prudence chrétienne, à toutes les écoles, mais principalement durant l'adolescence, la

³⁶³ Frère Louis-Raoul, *Méthodologie spéciale, Témoins du Christ, 10-12^e années*, Scolasticat- École Normale Les Frères du Sacré-Cœur, Arthabaska, 1955, p. 1.

³⁶⁴ Trefflé Boulenger, « Développement psychologique de l'enfant », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no. 1, 1945, p. 46.

³⁶⁵ Delcuve, « Témoins du Christ... », *loc. cit.*, pp. 304-305.

période la plus délicate et la plus décisive de la formation.³⁶⁶ » L'Église catholique voit dans la coéducation des sexes un danger pour la moralité des élèves et dans ce cas, l'intérêt pour l'enseignement est relégué au second plan. Les éducateurs sont donc fortement encouragés à différencier sur une base sexuelle l'enseignement offert aux adolescents et à bien connaître les caractéristiques propres aux deux sexes. Selon les principes directeurs de la version préliminaire du programme de 1956 (1957-1958), les maîtres doivent en effet « tenir compte d'abord des différences de physiologie, de psychologie, d'intérêts et de fonction sociale des deux sexes.³⁶⁷ » Par le fait même, cette spécialisation de l'enseignement religieux va permettre à l'adolescent de mieux comprendre les raisons qui font en sorte qu'il se distingue du sexe opposé. Rappelons que l'enseignement religieux n'est pas la seule matière où la différenciation sexuelle dans l'éducation des garçons et des filles se manifeste. Les classes de français, de mathématiques ou d'économie domestique deviennent également l'occasion de définir et de renforcer les identités genrées et les manuels scolaires mis entre les mains des élèves y participent grandement.³⁶⁸

Ce survol des informations mises à la disposition du corps enseignant et dans certains cas, des adolescents eux-mêmes³⁶⁹, nous permet de cerner la définition ainsi que la vision générale de l'adolescence qui est proposée par les éducateurs catholiques et l'école publique québécoise. L'adolescence est ainsi caractérisée par une phase de développement importante tant au niveau psychologique que physique. Perçue positivement, c'est une étape cruciale où se forge la personnalité, le cœur et la volonté. C'est par ailleurs un devoir pour les maîtres de favoriser l'affirmation personnelle de l'adolescent. La découverte de l'intimité, de la sensibilité et le sentiment de doute et de contradiction que l'on retrouve chez l'adolescent sont des états tout à fait normaux et concernent directement la religion : « La religion est peut-être le plus grand besoin de l'adolescence. L'adolescent veut

³⁶⁶ Moine de Solesmes, *op. cit.* p. 229.

³⁶⁷ BANQQ, (E13/85-04-003, art. 125, no. 115-45, loc. 7C36-3603A), Rapport du Sous-Comité chargé de préparer les directives générales concernant l'organisation et les programmes du cours primaire supérieur, 3 février 1950.

³⁶⁸ Michel Allard, Paul Aubin, Soraya Bassil et Monique Lebrun, « Le manuel scolaire québécois, une mise en exposition » dans Paul Aubin (dir.), *300 ans de manuels scolaires québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 29. Voir également Lise Dunnigan, *op. cit.*, p. 126. Il sera davantage question, au cours du chapitre 3, des différences dans les modèles éducatifs proposés aux garçons et aux filles.

³⁶⁹ Notons que les adolescents peuvent également avoir accès à un petit ouvrage qui complète la série *Témoins du Christ*. Écrit par Robert Claude, auteur de *Jésus-Christ notre Chef*, l'ouvrage *Adolescent, qui es-tu ?* offre des informations supplémentaires aux adolescents et entend les guider dans leur vie religieuse et morale.

comprendre la vie et la vie est inexplicable en dehors d'une philosophie à base religieuse.³⁷⁰ » Pour les concepteurs de la collection, plus que des vérités, il faut transmettre aux jeunes des valeurs de vie, pleines d'affection et de dynamisme. D'après ce projet d'éducation, l'école publique devient ainsi un lieu qui travaille au renouveau spirituel de la jeunesse, comme le font par exemple les milieux de l'Action catholique spécialisée. Enfin, la puberté, cet aspect central du développement physique et psychologique de l'adolescent, doit être prise en compte dans l'enseignement. La collection belge suggère ainsi pour les garçons et les filles une éducation distincte en 10^e année. Désormais bien renseignés sur cette clientèle scolaire, les maîtres ont également accès, avec cette collection, à des outils pédagogiques qui les renseignent sur leur rôle particulier dans l'enseignement de la religion et de la morale, mais surtout à des méthodes pédagogiques qui cherchent à adapter cet enseignement à l'adolescence.

2.2.3 Des outils pédagogiques élaborés, des maîtres bien encadrés

Produits du renouveau catéchétique européen, les manuels de la collection *Témoins du Christ* se présentent également comme des outils pédagogiques très élaborés qui vont faciliter la compréhension du message religieux. Les méthodes qu'ils mettent de l'avant permettent en effet d'approfondir une religion spécialement adaptée aux adolescents des écoles secondaires. Les manuels proposent un modèle thématique qui s'échelonne dans la collection; celui de Jésus-Christ qui guide l'étudiant tout au long de sa route qui doit le mener à la perfection chrétienne. Le contenu des manuels privilégie l'apprentissage par cycles concentriques, ce qui permet un approfondissement progressif de la matière à l'étude.³⁷¹ De plus, comme l'affirme le créateur de la collection, l'apprentissage par cycles concentriques permet de s'adapter « à la psychologie changeante de l'adolescent.³⁷² » Basés sur la méthode active, les manuels contiennent des exercices d'apprentissage qui mettent l'étudiant en activité et le font ainsi participer à sa propre éducation. En ce sens, la collection abandonne la méthode scolastique utilisée dans les manuels scolaires des années 1930 et 1940 au profit d'une méthode qui vise à développer et à illustrer les connaissances

³⁷⁰ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 23.

³⁷¹ La méthode par cycle concentrique a été appliquée par Sœur Saint-Ladislav dans les volumes d'*Aux petits du Royaume* dans les années 1930 et 1940. Sa méthode a également servi de base au programme de religion de 1948. Voir Caulier, « Du livre d'Église ... », *loc. cit.*, p. 11.

religieuses à l'aide d'une idée centrale et d'exemples tirés de la vie de Jésus ou encore de celle de l'étudiant.

Divisée en chapitres, la présentation de la matière débute d'abord par un encadré qui résume la leçon. Ensuite, on indique les « Recherches » qui s'imposeront à la leçon et qui vont la guider. Vient en troisième lieu la leçon qui est développée dans un texte continu et illustré d'exemples tirés de la vie des saints, de certains passages de la Bible et de citations de grands penseurs, philosophes et religieux. Après la leçon, on soumet les élèves à un questionnaire afin de vérifier l'acquisition des connaissances. Le chapitre se termine habituellement sur les exercices d'« Application », des « Travaux complémentaires », et de « Vie personnelle » dont le but est évidemment d'appliquer la leçon à la vie concrète (Annexe 2).³⁷³ Voici les procédés pédagogiques les plus significatifs qui se retrouvent dans les quatre volumes de la collection *Témoins du Christ* :

Tableau 2- Les procédés pédagogiques suggérés par les exercices d'apprentissage des volumes de la collection *Témoins du christ*

Recherches	Questionnaire	Applications et travaux complémentaires/ Vie personnelle
« Relisez dans l'Évangile » « Quelle conception » « Citez des faits » « Procéder à l'enquête » « Comment » « Rappeler les grandes lignes » « Recherchez en équipe » « Recherchez des exemples » « Que savez-vous » « Approfondissez » « Me rappeler mon expérience » « Lisez le récit » « Dans votre ville » « D'après les chapitres » « Voyez par vous-mêmes » « Voir en détail »	« Donnez des exemples » « Montrez » « Comment » « Pourquoi » « Citez des causes » « En quoi consiste » « Qu'est-ce qu'un » « Est-ce que » « Donnez la définition » « Quelles furent les étapes » « Nommez » « Exposez » « Comparez » « Que penser » « Tracez l'évolution » « Posez le problème » « Caractériser » « Quelle attitude » « Quel est le sens précis »	« En équipe, réunissez » « En équipe, recherchez, dans un évangile » « Considérez attentivement [...] et notez » « M'examiner » « Que puis-je faire » « Raisons pour moi » « Que pensez-vous » « Ai-je assez » « Quand il s'agit de moi » « Quelles sont pour moi » « Complétez le travail » « Reprendre chacune des leçons » « Examinez les circonstances »

Source : Jésus-Christ notre Chef, L'Église notre Mère, Jésus-Christ notre Sauveur.

³⁷² Delcuve, « Témoins du Christ... », *loc. cit.*, p. 303.

³⁷³ Notons que ce modèle de présentation s'applique seulement aux volumes *Jésus-Christ notre Maître*, *Jésus-Christ notre Chef* et *L'Église notre Mère*. Le volume *Jésus-Christ notre Sauveur*, pour la 12^e année, diffère de ce modèle en ne proposant qu'un court sommaire au début et un questionnaire à la fin de chaque leçon.

Une attention particulière à ces procédés pédagogiques révèle un changement significatif dans la façon d'aborder la religion ainsi que de la transmettre aux élèves. De manière générale, ils mettent l'étudiant au centre de la leçon en le sollicitant par des exercices qui demandent beaucoup de concentration, de travail et de dynamisme de sa part. Ce n'est donc plus un enseignement religieux rectiligne mais plutôt un enseignement très actif qui tente, entre autres, de créer un contact en s'adressant directement à l'étudiant, notamment par l'emploi d'un style discursif à la deuxième personne du singulier et du pluriel.

Plus spécifiquement, si l'on regarde de plus près les « Recherches » que l'étudiant doit réaliser, force est de constater que les procédés pédagogiques tentent de développer l'autonomie chez l'étudiant. En effet, l'orientation des « Recherches » suggère que l'étudiant approfondisse lui-même certains sujets, fasse appel à sa curiosité et à sa capacité de se diriger seul dans la leçon ou dans les « Recherches » qu'on lui confie. Par ailleurs, on demande à l'étudiant un effort intellectuel particulier, notamment de synthétiser, de résumer et de conceptualiser la leçon à l'étude. Parfois on lui demande de formuler son opinion à partir de son propre vécu, de faire un retour sur la matière précédente ou encore de rechercher ou de lire des passages de l'Évangile. Ce dernier point est particulièrement innovateur dans la façon d'enseigner la religion, du moins dans les écoles catholiques.³⁷⁴ On se rappellera d'ailleurs que l'accès à la Bible est condamné dans le manuel d'apologétique d'Ernest Savignac car elle est une pratique généralement associée au protestantisme. Des exercices pédagogiques permettant un accès aux textes de la Bible par les étudiants signifie que le rapport à la religion se modifie et qu'il laisse un peu plus de place à l'interprétation. Par là même, l'autonomie de l'étudiant dans la compréhension qu'il fait de la religion est en quelque sorte encouragée.³⁷⁵

Suite à la leçon, on soumet les étudiants à un questionnaire dont l'objectif est bien entendu de vérifier si la matière a été bien assimilée et acquise. Figurent ainsi plusieurs questions qui se répondent par oui, par non ou par de courtes réponses précises. D'autre

³⁷⁴ Notons que dès les années 1930, l'accès à la Bible est une pratique courante sur laquelle repose la pédagogie du mouvement scout. Voir à ce sujet, Thériault, *loc. cit.*, pp. 239-250.

³⁷⁵ Il faut tout de même être prudent car les exercices qui réfèrent à des recherches dans la Bible sont dirigés vers des questions et des réponses précises en lien avec des versets sélectionnés.

part, certains exercices demandent à l'étudiant d'expliquer, de développer, de comparer, d'illustrer et de définir ses réponses. Cela suppose un effort de réflexion de la part de l'étudiant. Ce type de questions ne cherche donc pas un apprentissage mnémorique mais bien un travail actif sur la matière. Le fait de bien comprendre la religion et d'en articuler l'essentiel prend le pas sur la simple acquisition des connaissances. À ce sujet, les *notes pour le professeur* rappellent que « [p]our des adolescents, il est temps de renoncer aux questions mémorisées dont la réponse reprend le texte mot à mot. A nos grands garçons nous devons demander un meilleur effort d'intelligence.³⁷⁶ »

Finalement, le chapitre se termine par la mise en application de ce que l'élève a appris durant la leçon de religion. Généralement, cette étape se réalise en équipe pendant les heures de classe. L'objectif est donc de remplacer une partie du cours magistral par un moment où les étudiants se réunissent en cercles d'études pour discuter des questions religieuses. Selon les expériences et les observations qui ont été faites par des éducateurs européens, le travail en équipe s'est avéré très encourageant. D'abord parce que cette manière de procéder s'adapte très bien à la mentalité des adolescents qui sont à l'âge où ils se cherchent, acceptent difficilement d'être endoctrinés, mais qui désirent connaître la vérité : « C'est cet esprit de recherche que le travail en équipe exploite. L'étude de la religion devient une véritable découverte.³⁷⁷ » Ainsi, les élèves sont amenés à coopérer ensemble, à extérioriser leur pensée et à discuter sur l'objet de la leçon de religion dans une atmosphère qui rappelle la tribune ou le forum. Le travail en équipe permet de faire tomber le « respect humain » qui empêche parfois les adolescents de parler de religion. De plus, il permet d'approfondir davantage la matière et aussi de favoriser l'émulation entre les membres de l'équipe, de provoquer la participation de chacun d'eux et d'éviter les « rêveries ». ³⁷⁸ Le travail en équipe se réalise souvent à travers une recherche dans la Bible, dans la réunion et la réflexion autour d'images ou encore dans la formation d'une documentation concernant des sujets précis.

D'autre part, la période consacrée aux « Applications », aux « Questions à discuter » ou encore à « Vie personnelle » favorise le travail personnel. En effet, en dehors du travail

³⁷⁶ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, p.5.

³⁷⁷ Xavier Delbecq, « Le travail en équipe au cours de la religion », *Lumen Vitae*, vol. 3, no.3, 1948, p. 730.

en équipe, on demande aux étudiants de réaliser des projets seuls qui demandent beaucoup d'introspection et de réflexion sur leurs propres comportements religieux. On les encourage également à observer et à porter des jugements raisonnés sur des problèmes d'ordre religieux qui les concernent directement. L'objectif est donc de leur faire vivre la religion mais aussi de les faire agir concrètement en leur suggérant par exemple de prier, de participer à des activités apostoliques ou encore de s'investir dans leur paroisse. Il est ainsi demandé à l'étudiant de «Penser aux diverses catégories d'hommes qui constituent mon prochain : famille, paroisse, classe, patrie, etc. Pour chaque catégorie, chercher ce que je pourrais faire pour exercer davantage la charité envers elle : prières, paroles, actions...³⁷⁹» Les «Questions à discuter» font référence à des mises en situation très précises, européennes certes, mais devant lesquelles l'étudiant est invité à faire l'examen de sa conscience et à réfléchir sur sa conduite : «1. Je fais route en tramway avec un camarade de mon quartier qui se rend à l'école laïque proche du collège. Souvent il expose des objections contre la religion; elles me troublent. Que dois-je faire ? 2. Mon père m'envoie souvent acheter un journal. J'en profite pour voir les magazines exposés à l'étalage. Suis-je en règle ?³⁸⁰» Les questions consacrées à la «Vie personnelle» poursuivent le même objectif : «1. Quel est mon défaut dominant ? Comment le combattre plus efficacement ? 2. Quelles sont pour moi les occasions prochaines de céder à ce défaut, de commettre d'autres fautes ? Compagnons, lectures, attitudes. Que ferai-je ?³⁸¹»

Ce tour d'horizon des procédés pédagogiques utilisés pour faire assimiler et vivre la religion aux adolescents, nous permet de constater le renouveau pédagogique et catéchétique dont bénéficie l'enseignement de la religion au cours secondaire. Par les exercices, les recherches et les applications qu'ils proposent, les manuels de la collection *Témoins du Christ* favorisent un apprentissage de la religion qui soit plus attrayant et plus dynamique et aussi centré sur l'activité de l'étudiant. Par ailleurs, nous constatons que certains exercices qui demandent un effort plus personnel ont également pour objectif de renforcer les prescriptions morales par le biais de mises situations et de l'introspection. Ajoutons que les images et les dessins insérés dans les manuels participent à ce processus

³⁷⁸ *Ibid.* p. 731.

³⁷⁹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 72.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 38.

pédagogique. Tout en conférant aux manuels un caractère moins austère que ceux de la période précédente, l'utilisation de l'image fait en sorte qu'ils deviennent plus formateurs, suggestifs. De fait, les images permettent un «balisage précis des thèmes», renforcent l'argumentaire proposé par les manuels mais surtout, rejoignent l'imaginaire collectif.³⁸² Ainsi, de manière générale, les méthodes pédagogiques de la collection *Témoins du Christ* permettent d'identifier les facultés que l'on veut développer chez l'adolescent : la capacité à prendre ses responsabilités et à gagner de l'autonomie, à réfléchir sur ses opinions et sur ses valeurs, à discuter des questions religieuses en groupe tout en favorisant le développement et l'expression du sentiment religieux. Ces manuels sont donc des outils pédagogiques très élaborés qui demandent beaucoup de travail de la part de l'élève et qui l'encadrent davantage dans son étude de la religion. Mais ce sont aussi des nouveaux manuels qui exigent beaucoup du maître. Avec la collection *Témoins du Christ*, le rôle du maître ne se résume plus à la « leçon-exposé » et à la lecture du manuel scolaire.

Afin d'aider le maître dans l'enseignement de ces nouveaux manuels et dans l'application des méthodes pédagogiques qu'ils requièrent, chacun des manuels de la collection *Témoins du Christ* s'accompagne de « Notes pour le professeur » également rédigées par les membres de la Compagnie de Jésus. Ces guides pédagogiques permettent donc aux maîtres de se familiariser avec le contenu des manuels tout en approfondissant leurs propres connaissances soit sur l'adolescence, soit sur la religion : « Loin de restreindre la liberté du professeur, ces NOTES veulent au contraire stimuler son initiative en lui fournissant une documentation largement appropriée au cours.³⁸³ » Ces guides exposent l'objet de chacune des leçons, suggèrent les méthodes (exposé organique et vivant, méthode inductive et active) ainsi que le sens que l'on doit octroyer aux illustrations contenues dans les volumes car en fait, « [l']illustration du volume n'est pas un simple ornement. Elle veut avoir une *valeur pédagogique*. Le professeur ne négligera pas d'expliquer les diverses reproductions lorsqu'il étudiera avec ses élèves le passage auquel elles se rapportent.³⁸⁴ » Les concepteurs de la collection considèrent que grâce à ces guides,

³⁸¹ *Ibid.*

³⁸² Yves Gaulupeau, «Les manuels par l'image : pour une approche sérielle des contenus», *Histoire de l'éducation*, no. 58, 1993, pp. 104-135.

³⁸³ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, p.1.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 5.

les maîtres seront mieux encadrés dans l'enseignement de la religion auprès des adolescents.

Au Québec, ces guides pédagogiques n'ont pas suscité l'intérêt immédiat des éducateurs catholiques et des enseignants. En effet, comme le souligne Mgr Irénée Lussier dans une lettre adressée au Surintendant Omer-Jules Desaulniers en 1954 : « La première édition de ces livrets ne nous avait pas enthousiasmés » mais la venue d'une autre édition améliorée a montré l'utilité de ceux-ci pour l'enseignement de la religion. Mgr Lussier demande alors qu'ils soient approuvés par le Comité catholique.³⁸⁵ Par ailleurs, certaines communautés religieuses reprennent ces guides en proposant une adaptation québécoise de leur contenu. Ainsi, les Frères de l'Instruction publique publient à partir de 1951 dans leur revue, *L'École*, une rubrique spécifiquement consacrée à la « méthodologie catéchistique » de la collection *Témoins du Christ*. À chaque mois, le collaborateur spécial Jean-Marie Tardif discute de certains aspects traités dans les volumes et propose les méthodes, les questionnaires et les corrigés qui s'y rattachent. Cependant, par manque de place dans la revue, la rubrique se montre souvent très partielle. Par la suite, les Frères de l'Instruction chrétienne vont lancer à partir de 1954 deux revues pour accompagner la collection belge. *L'étudiant* et *L'étudiante* se présentent d'abord comme des cahiers d'exercices pour les étudiants mais peuvent également servir de guides aux professeurs dans la préparation de leurs classes. Ces revues reprennent, dans une version simplifiée, les objectifs, les leçons et les exercices proposés par les manuels *Témoins du Christ*.³⁸⁶

D'autre part, le frère Louis-Raoul de la communauté des Frères de Sacré-Cœur, diplômé en catéchétique à l'Institut Catholique de Paris, produit un guide pédagogique en 1955 pour aider les professeurs dans l'enseignement de la collection *Témoins du Christ*. Reprenant l'argumentation générale provenant des livrets belges, l'ouvrage du frère Louis-Raoul, *Méthodologie spéciale, 10-12^e années*, qui s'adresse plus spécifiquement au Scolasticat-École normale des Frères du Sacré-Cœur, scrute en détail les volumes de la collection et développe leurs objectifs, la méthodologie à employer, la responsabilité du maître ainsi que les attitudes que celui-ci doit adopter. Enfin, Armand Croteau, de l'Office

³⁸⁵ BANQQ (E13/85-04-003, art. 125, no. 115-45, loc. 7C36-3603A), Lettre de Mgr Irénée Lussier à Omer-Jules Desaulniers, Surintendant de l'Instruction publique, novembre 1954.

catéchistique provincial, publie une série d'articles dans la revue *L'École secondaire* (anciennement *l'Instruction publique*) et discute de l'orientation et des objectifs que poursuivent la collection ainsi que le nouveau programme d'études des écoles secondaires de 1956. Durant la même année, 60 exemplaires de son ouvrage, *Nous voulons voir Jésus*, sont envoyés au Département de l'Instruction publique pour que son livre soit approuvé et utilisé comme guide d'introduction à la collection *Témoins du Christ*.³⁸⁷ À la suite de l'introduction de la collection au primaire supérieur en 1952, les maîtres auront à leur disposition plusieurs guides pédagogiques pour les aider à enseigner les nouveaux volumes et à préparer leur classe mais surtout pour rendre l'enseignement religieux plus vivant et intéressant aux yeux des adolescents.

La spécificité de ces guides réside dans le fait qu'ils contribuent à normaliser le travail du maître, notamment en lui indiquant précisément les méthodes à employer, mais surtout l'attitude à adopter vis-à-vis des adolescents et de la leçon de religion. Dans un premier temps, afin de rendre cet enseignement vivant, il importe que le maître connaisse bien les adolescents à qui il s'adresse et qu'il adapte sa leçon aux caractéristiques physiques et psychologiques que présente ce groupe d'âge. Pour avoir une valeur formatrice, l'enseignement de la religion doit également s'adapter au milieu de vie des élèves. Ainsi, le meilleur moyen d'assurer un intérêt vital envers la religion est d'enseigner de façon concrète par des exemples relevés dans la vie des étudiants : « Veiller à ce que, dès le début, le cours ait une résonance vitale chez l'adolescent. D'emblée, l'élève y verra une valeur à part : son cours où il est question de sa vie à lui. [...] La retraite du début de l'année scolaire sera un temps particulièrement favorable à cette découverte intime de l'adolescent et à la présentation des leçons qu'elle comporte.³⁸⁸ » La version préliminaire du programme de 1956 (1957-1958) recommande également au « maître de connaître l'histoire personnelle des élèves » afin de pouvoir adapter l'enseignement et le rendre plus efficace auprès des adolescents.³⁸⁹ Ainsi, la tâche première du maître est de concentrer la religion sur le vécu respectif des élèves, de la rendre intelligible et particulièrement

³⁸⁶ Il en sera davantage question au cours du chapitre suivant.

³⁸⁷ BANQQ (E13/85-04-003, art. 125, no. 955-52, loc. 7C36-3603A), Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire.

³⁸⁸ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, op. cit., p. 9.

intéressante pour « des personnalités en voie de formation » et d'enthousiasmer le « cœur chaud » des adolescents.³⁹⁰ C'est également de se montrer très compréhensif et attentif à ce que vivent les adolescents.

En considérant le caractère particulier de l'adolescent, le maître doit également adopter de nouvelles attitudes dans l'enseignement de la religion. En effet, les maîtres sont appelés à prendre conscience que « [t]out le schéma traditionnel des commandements rangés et étiquetés par numéro d'ordre a fait place pour nos grand garçons à la *présentation vivante* » de la religion.³⁹¹ Celle-ci ne doit plus « se ramener à un jeu de barrières, un catalogue d'interdictions, un arsenal de chaînes et de carcans qui étouffe tout principe vivant et paralyse notre activité.³⁹² » Comme l'indique à son tour le frère Louis-Raoul, la religion ainsi présentée « donne des règles générales, des principes tout faits, stéréotypés, intemporels ... impersonnels aussi »³⁹³. En ce sens, le maître doit adopter une attitude positive vis-à-vis de la morale et de l'apologétique. Il doit en fait éviter la morale des limites et des interdits, éviter de créer une mentalité de crainte chez les adolescents et enseigner de « façon saine et enthousiasmante. » D'après la philosophie des manuels *Témoins du Christ*, l'enseignement de la morale doit tendre à son but premier soit celui d'éveiller l'amour et la recherche du bonheur. Le maître doit ainsi présenter la religion dans un esprit de méditation, dans une atmosphère spirituelle car « [s]i l'on veut que le cours soit vraiment inspirateur de vie religieuse, aliment de vie spirituelle, pareille attitude est indispensable. Car aucune activité intérieure ne pourrait trouver son aliment dans la passivité d'un code de défenses.³⁹⁴ » De plus, en se pénétrant personnellement du contenu de la matière et en le livrant aux élèves dans une catéchèse vivante, le manuel scolaire ne sera plus pour le maître, « un code doctrinal qui risque de rebuter mais il deviendra un mémorial des rencontres personnelles avec le Christ que le maître aura provoquées; ces rencontres sont infiniment plus importantes qu'une mémorisation sèche et une récitation

³⁸⁹ BANQQ, (E13/85-04-003, art. 125, no. 115-45, loc. 7C36-3603A), Sous-commission chargée du nouveau programme des écoles publiques secondaires, séance du 26 novembre 1951.

³⁹⁰ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 1.

³⁹¹ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, p. 4.

³⁹² *Ibid.*

³⁹³ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p.2.

³⁹⁴ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, p. 4.

superficielle.³⁹⁵ » La tâche du maître est donc de créer dans sa classe une mentalité religieuse et d'adopter une méthode qui est avant tout un état d'esprit.

Créer une telle atmosphère demande beaucoup d'engagement personnel de la part du maître. En effet, étant tenu d'enseigner fidèlement ce qu'enseigne l'Église, le maître doit vivre profondément la foi avant de pouvoir la communiquer à ses élèves : « Pour bien exposer sa leçon, le professeur doit lui-même comprendre la nécessité de la prière pour le succès de son apostolat, et être dans un état d'esprit tel qu'il communique sa conviction à ses élèves.³⁹⁶ » Plus qu'instruire, le devoir du maître est de convaincre ses élèves de vivre et d'agir chrétiennement. Il doit « insuffler aux élèves un esprit apostolique puissant, contagieux.³⁹⁷ » Plus que par la parole, c'est par son attitude, ses actions, que le maître contribue à développer l'adhésion et l'engagement tout entier de l'étudiant envers la religion : « Comment les élèves l'admettraient-ils si le professeur ne rend pas témoignage de sa conviction profonde et de sa fidélité pratique ? Plus que son talent, c'est la mentalité du professeur qui influence les élèves. C'est sa mentalité basée sur sa connaissance profonde de la vérité chrétienne qui formera des chrétiens conscients. [...] les élèves reconnaissent en lui l'envoyé du Christ et, avec l'aide de la grâce surnaturelle, se laissent impressionner profondément par sa conviction.³⁹⁸ » Le maître doit être un modèle exemplaire car c'est sur lui que reposent et se façonnent les idéaux des élèves. Les directives du programme de 1956 sont d'ailleurs très claires sur ce point : « Entraîner par l'exemple de ses convictions et de sa vie chrétienne; on enseigne la religion par ce qu'on est, autant et plus que par ce qu'on dit.³⁹⁹ »

Ces nouvelles exigences modifient considérablement le rapport que le maître entretient avec ses élèves. Devant ceux-ci, le maître n'occupe plus la position de celui qui sait et qui doit instruire les ignorants. Bien au contraire, « il est celui qui croit, en face d'autres croyants dont il doit éclairer davantage la foi.⁴⁰⁰ » Dans l'acte d'enseigner la religion, le maître rend un témoignage vivant à ses élèves, sa tâche est de faire admirer et

³⁹⁵ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 42.

³⁹⁶ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 16.

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 23.

³⁹⁸ Marcel Van Caster, « L'esprit du cours de religion », *Lumen Vitae*, vol. 6, no. 3, 1951, p. 458.

³⁹⁹ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 43.

faire comprendre le message religieux. Le programme stipule que « le maître doit être l'ami qui comprend, qui donne, maintient la confiance, soutient.⁴⁰¹ » Le maître se fait alors la meilleure personne pour accompagner l'étudiant dans l'apprentissage de la vie chrétienne et dans le développement de sa personnalité pour en faire un adulte autonome. Pour réaliser cet idéal, le maître doit se faire aimer de l'adolescent et ne pas brimer sa liberté : « L'adolescent désire la décision personnelle; le moniteur aimé et accepté l'entraînera en ce beau travail d'une personnalité qui s'édifie.⁴⁰² » Le frère Louis-Raoul précise cependant qu'il est du devoir du maître d'orienter les adolescents dans leur choix de vie : « Le maître se rappellera qu'il est l'instrument du Christ pour faire retentir aujourd'hui en son nom l'appel à la vie parfaite et pour provoquer des réponses généreuses. [...] L'appel à la vie sacerdotale : [...] Le maître doit permettre à ceux-ci [adolescents] d'écouter et de comprendre l'appel, et les mettre en mesure de répondre généreusement, en les aidant au besoin.⁴⁰³ » Il est maintenant confié au maître la responsabilité de former de meilleurs chrétiens et citoyens et de savoir reconnaître ceux qui sont destinés au sacerdoce.

Les tâches et les dispositions particulières qui sont exigées de la part des autorités religieuses et scolaires dans l'enseignement de la collection *Témoins du Christ* témoignent ainsi des nouvelles modalités de transmission de la religion qui s'affirment au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Les guides pédagogiques fournissent aux maîtres des repères pour mieux comprendre la collection en même temps qu'ils les forment afin d'en faire de véritables spécialistes de l'enseignement religieux auprès des adolescents. Beaucoup d'attentes sont formulées à leur endroit : d'abord qu'ils comprennent leurs élèves et qu'ils soient en mesure d'identifier leurs besoins pour ensuite leur présenter une religion vivante qui puisse répondre à ces derniers. Ensuite, ceux-ci doivent agir comme des modèles pour leurs élèves et leur insuffler un christianisme profond et en faire de véritables témoins du Christ. Finalement, ils doivent les guider dans le chemin qui conduit à l'âge adulte et au choix d'un état de vie. C'est donc tout un projet d'éducation religieuse et morale intégrale

⁴⁰⁰ Arnold Ingen-Housz, « Le témoignage, tâche fondamentale du professeur de religion », *Lumen Vitae*, vol. 6, no. 3, 1951, p. 459.

⁴⁰¹ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 34.

⁴⁰² *Ibid.*, p.24.

⁴⁰³ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, pp. 18-19.

qui est confié aux maîtres.⁴⁰⁴ Ils ne sont d'ailleurs plus considérés comme des instituteurs mais plutôt comme des « prêtres-catéchistes » et des « éducateurs catholiques ». Si l'on accordait très peu de responsabilités aux maîtres dans l'enseignement de la religion au cours des années 1930 et 1940, il en est tout autrement au cours des années 1950. On insiste désormais sur la grandeur du rôle du maître dans l'éducation des adolescents, sur sa responsabilité sociale et sa capacité à développer chez les jeunes la personnalité chrétienne à tous les points de vue, physique, moral, intellectuel et religieux. Ainsi, selon les directives du programme de 1956 (1957-1958), l'éducation entière de l'adolescent est placée entre les mains des maîtres : « C'est donc l'insigne privilège des éducateurs catholiques de posséder, et en totalité, l'orientation, la lumière, les moyens qui assurent le succès de la véritable œuvre d'éducation. Le but visé est précis : « coopérer avec la grâce divine pour former de parfaits chrétiens, catholiques, c'est-à-dire de véritables caractères, des hommes complets.⁴⁰⁵ » C'est donc aux maîtres et non plus aux parents que l'on confie la responsabilité de transmettre les valeurs religieuses et morales aux futures générations.

C'est dans cet esprit bien particulier que les autorités scolaires et religieuses espèrent que le contenu des volumes de la collection *Témoins du Christ* sera transmis aux adolescents des écoles secondaires publiques. Plus qu'une simple instruction religieuse, ce contenu doit privilégier une éducation morale et religieuse complète qui prend en compte les caractéristiques de l'adolescence, c'est-à-dire les différences biologiques entre filles et garçons et les besoins affectifs et spirituels qu'ils manifestent à cet âge. Nous verrons dans quelle mesure ces volumes viennent combler ces attentes mais surtout, de quelle manière ils présentent la religion et la morale aux adolescents au début de la décennie 1950.

⁴⁰⁴ On remarque le même phénomène dans les programmes du primaire élémentaire des écoles publiques québécoises. Voir Brigitte Caulier, « Developing Christians, Catholics, and Citizens : Quebec Churches and School Religion from the Turn of the Twentieth Century to 1960 », in Michael Gauvreau et Ollivier Hubert (dir.), *The Churches and Social Order in Nineteenth-Century Canada*, Montréal/Kingston/London/Ithaca, McGill-Queen's University Press, 2006, pp. 176-194.

⁴⁰⁵ *Programme d'études des écoles secondaires...*, op. cit., p. 12.

3 Être un témoin du Christ, être un adolescent, devenir un homme : l'éducation morale et religieuse des garçons à l'école secondaire dans les années 1950

« Ils seront prêts à vivre leur religion, à exercer une influence chrétienne dans le monde, engagés enfin dans un joyeux colloque d'amour et tendus vers une rencontre parfaite avec Dieu dans le Christ.⁴⁰⁶ »

L'introduction de la collection belge *Témoins du Christ* au début des années 1950 est un signe du renouveau catéchétique au Québec dans les écoles primaires supérieures. Suivant les principes d'une pédagogie active et progressive, les volumes de la collection proposent un modèle d'éducation intégrale adapté au développement psychologique et physique des adolescents. Les autorités scolaires et religieuses croient que, contrairement aux manuels des années 1930 et 1940, ces volumes belges vont permettre d'enseigner la religion et la morale de manière plus concrète, active et pénétrante. L'objectif de ce chapitre est de faire ressortir le modèle d'éducation morale et religieuse du contenu des volumes *Témoins du Christ*. Il s'agit également de porter une attention particulière à la manière de transmettre ce modèle aux adolescents. Dans la première partie, nous verrons que la collection *Témoins du Christ* propose aux garçons une éducation morale différente de celle des filles et, par là même, participe à la construction de la masculinité. Le garçon est invité à étudier une religion aux accents virils, masculins. La seconde partie aborde le modèle du catholique moderne. Nous pourrions observer de quelle manière le discours religieux en vient à exiger de la part des adolescents qu'ils soient des catholiques militants et profondément engagés dans leur foi. La dernière partie, quant à elle, s'écarte quelque peu du modèle *Témoins du Christ* pour se consacrer au contexte de réception de la collection. Nous pourrions ainsi constater que l'école secondaire publique québécoise a eu quelques difficultés à s'adapter à la collection belge au cours des années 1950. Nous pourrions vérifier, dans une certaine mesure, l'adéquation entre ce modèle spécialement destiné aux adolescents et la réalité de sa mise en application auprès de ceux-ci.

⁴⁰⁶ Van Caster, *loc. cit.*, p. 458.

3.1 Vivre sa foi au masculin

La collection *Témoins du Christ* propose d'abord un modèle d'éducation morale et religieuse basé sur les différences sexuelles entre garçons et filles. Les volumes de la collection participent à la construction de la masculinité, d'une part, en présentant la religion de manière à ce qu'elle ne soit pas associée au féminin et d'autre part, en proposant Jésus-Christ comme modèle masculin. Trois aspects sont donc essentiels à considérer dans l'élaboration de cette religion aux accents virils : le rejet du féminin, la création d'une élite et la maîtrise du corps.

3.1.1 Face au « sexe dévot » : la construction de la masculinité

L'objectif fondamental de la collection *Témoins du Christ* est d'adapter l'enseignement de la religion et de la morale aux caractéristiques de l'adolescent. Pour la collection, cette volonté de spécialisation signifie également de prendre en compte les différences biologiques importantes, tant physiques que psychologiques, entre les garçons et les filles. Pour les concepteurs de la collection, surtout à l'âge de l'adolescence où la puberté accentue ces différences, il importe d'offrir une éducation morale et religieuse distincte. Par ailleurs, filles et garçons étant de plus en plus nombreux à fréquenter l'école publique au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, il est plus que nécessaire de préserver les valeurs religieuses et de maintenir la distance entre les filles et les garçons par une éducation séparée.

La collection *Témoins du Christ* poursuit un autre objectif non moins important, celui de rendre la religion intéressante aux yeux des garçons. Habituellement associée à la dévotion, à la contemplation et à l'obéissance, la religion perd de sa popularité auprès des garçons. En effet, la raison et la volonté de l'homme, qu'ils sont sur le point de devenir, les détachent progressivement de cet univers sentimental qui est généralement celui de la femme et de l'enfant. Face à un catholicisme qui s'est fortement féminisé au cours du XIXe siècle, il devient nécessaire à cette époque, comme l'affirment Louise Bienvenue et Christine Hudon, de revitaliser la pédagogie religieuse auprès des garçons⁴⁰⁷. Car en réalité,

⁴⁰⁷ Louise Bienvenue et Christine Hudon, « Pour devenir homme, tu transgresseras... » : Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges classiques québécois (1880-1939) », *Canadian Historical Review*, vol. 86, no. 3, 2005, p. 492.

la religion doit s'adresser à tous, hommes, femmes, jeunes ou moins jeunes. À ce sujet, le frère Rembert-Marie écrivait en 1945 dans la revue *L'École*, des Frères de l'Instruction chrétienne :

Y a-t-il vraiment un sexe dévot ? Le Fils de l'homme a pourtant les attraits, l'influence nécessaire pour attirer l'homme le moins sensible. Ordinairement, c'est la mère qui inaugure la formation chrétienne avec des délicatesses, des adaptations incomparables pour ses enfants. [...] Les éducateurs et les catéchistes ne font pas les transpositions, les adaptations indispensables pour les garçons qui grandissent. La religion d'une jeune chrétienne ne se traduira pas de la même façon que la fierté chrétienne d'un jeune homme. L'inspiration, l'occasion, la formule, les attitudes, tout se modifie de l'une à l'autre. La première pourra ne pas se départir d'un accent de tendresse très prononcé et, on le comprendra, le second ne s'accommodera que d'une note de dévouement loyal, intrépide, et l'attitude sera celle d'une sincérité plutôt raisonnée et volontaire.⁴⁰⁸

Ainsi, filles et garçons n'ayant pas les mêmes besoins en matière de religion, la collection *Témoins du Christ* entend faire la distinction entre une religion pour garçons et l'autre pour filles. À l'entrée en 10^e année, ils ont leur propre manuel scolaire qui contient un enseignement religieux et moral adapté à leur sexe : *Jésus-Christ notre Chef* pour les garçons et *Jésus-Christ notre Maître* pour les filles.⁴⁰⁹

Le milieu scolaire dans lequel les adolescents ont évolué et évoluent encore, contribue à définir et à distinguer l'éducation des garçons de celle des filles. De fait, le programme d'études de 1956 stipule que le premier but de l'éducation chez les garçons est « de préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen, de chef » et chez les filles, « de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. Par conséquent, dans tous les cours des écoles secondaires de filles, l'enseignement doit être pénétré d'un esprit nettement féminin et familial.⁴¹⁰ » Brigitte Crabbe explique bien de quelle façon l'école et les manuels scolaires, d'abord agents de socialisation, contribuent à reproduire, à transmettre et à faire intérioriser des normes comportementales et des valeurs culturelles déterminées :

⁴⁰⁸ Frère Rembert-Marie, «Formation chrétienne. Éducation de la fierté chrétienne», *L'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 17, no. 5, 1945, p. 322.

⁴⁰⁹ A titre d'information, en 1899, il y avait sur le marché deux catéchismes expliqués *Dialogues sur le catéchisme de Québec* dont l'un s'adressait aux garçons et l'autre aux filles. Même si le contenu était identique, cette parution révèle le souci de différencier l'enseignement religieux selon les sexes. Voir Brodeur (dir.), *Les catéchismes au Québec...*, op. cit., p. 188.

⁴¹⁰ *Programme d'études des écoles secondaires...*, op. cit., pp. 9 et 10.

La vision du monde et les images d'hommes et de femmes proposées dans les manuels prennent pour les élèves valeur de modèles. Elles présentent des manières d'être ou d'agir qui peuvent indiquer des directions qu'il serait opportun de suivre, ou constituer un rôle "idéale" incarnant une valeur. C'est en raison du rôle particulier joué par l'école dans le processus de socialisation qu'elles acquièrent cette dimension normative. [...] Dans ce contexte, les manuels jouent un double rôle. D'une part, ils forment intellectuellement les élèves. D'autre part, ils touchent la sensibilité des enfants et leur insufflent, ainsi qu'aux adolescents, une certaine vision du monde. C'est pourquoi leurs messages ont une importance particulière. Ils expriment la conception que l'école se fait des femmes et des hommes ainsi que de leur rôle dans la société.⁴¹¹

D'entrée de jeu, il nous apparaît très clair que les volumes de 10^e année proposent un modèle éducatif basé sur la différenciation sexuelle. Bien que l'instruction religieuse⁴¹² soit identique d'un volume à l'autre, le contenu des volumes invite les adolescents à remplir des rôles différents selon leur sexe. Par exemple, les titres des volumes *notre Chef* et *notre Maître* suggèrent une image fortement stéréotypée du garçon à qui l'on propose de faire partie d'un groupe qui a à sa tête un chef, et de la fille, dont le terme « maître » rappelle en quelque sorte la soumission. La préface des deux volumes insiste d'ailleurs sur cette distinction entre filles et garçons. Le volume *Jésus-Christ notre Chef* s'adresse à l'adolescent de la façon suivante : « Le monde a besoin, comme toujours, d'hommes mieux trempés que les autres, qui voient plus loin, montent plus haut et agissent plus audacieusement que les autres.⁴¹³ » Le garçon est ainsi appelé à devenir un privilégié dans le monde et toujours prêt à « servir une grande cause ». Pour les filles, cette ambition s'avère beaucoup plus modeste : « Vous vous sentez prêtes à tous les dévouements et vous regrettez parfois de n'être pas un garçon [...] Laissez à vos frères le souci d'actions et d'éclat. Votre rôle à vous est unique et bien plus grand dans sa simplicité. Préparez-vous à votre mission maternelle.⁴¹⁴ » Notons au passage la façon dont les volumes s'adressent aux garçons et aux filles : le « tu » pour les garçons et le « vous » pour les filles. Cette différence dans le vocabulaire n'est pas sans signification. En effet, l'emploi de la deuxième personne du singulier renvoie à une relation de camaraderie, de familiarité, tandis que le « vous » marque une distance, un certain malaise, dans la relation avec la jeune fille.

⁴¹¹ Crabbe, *op. cit.*, pp. 260 et 262.

⁴¹² L'instruction religieuse est identique dans chacun des volumes de 10^e année pour garçons et pour filles. Les modifications ou les différences que l'on peut remarquer réfèrent essentiellement aux rôles sociaux et culturels associés aux deux sexes. Ainsi, le volume de *Jésus-Christ notre Maître* s'avère être une adaptation du volume *Jésus-Christ notre Chef* avec les ajouts et les omissions jugés nécessaires selon les circonstances.

⁴¹³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. XI.

⁴¹⁴ R. Claude et P. Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951, p. XI.

Pour pousser plus loin l'investigation et mieux comprendre la construction de la masculinité à l'école publique, nous avons comparé les deux volumes de 10^e année. Bien que notre intérêt soit plus spécifiquement porté sur le modèle masculin, il importe de le comparer avec celui des filles. Cette opération est en effet essentielle à la compréhension de la masculinité, car celle-ci se construit dans sa relation avec le modèle féminin.⁴¹⁵ La comparaison porte sur les modifications, les omissions ou les ajouts qui ont été apportés au contenu du manuel *Jésus-Christ notre Maître*. En apparence banales, ces modifications en disent pourtant beaucoup sur la manière dont la religion doit être présentée aux filles et aux garçons. Elles renseignent sur les idéaux masculins et féminins qui sont privilégiés par l'Église catholique et la société, mais surtout, sur les critères ou les principes sur lesquels s'établit la masculinité. Comme l'indiquent les sociologues Christine Guionnet et Érik Neveu, le discours genré est omniprésent dans la vie sociale et se manifeste par des symboles qui peuvent paraître très anodins, mais qui ont un impact, car ils réfèrent souvent à des qualités ou à des actions qui opposent les femmes et les hommes.⁴¹⁶ Ainsi, l'analyse des qualificatifs associés aux garçons et aux filles constitue le point de départ pour mieux cerner le modèle masculin proposé par la collection *Témoins du Christ*. Dans notre démarche, nous avons retenu non seulement les principaux adjectifs, mais aussi les activités proposées, qui s'appliquent à l'éducation morale et religieuse des garçons et des filles. Le tableau suivant indique comment la religion entend s'adapter aux adolescents, mais surtout, comment celle-ci contribue à former leur identité sexuée.⁴¹⁷

⁴¹⁵ L'étude du genre en histoire a en effet montré l'importance des différents rôles sociaux et culturels entre les hommes et les femmes non seulement dans la compréhension des différences sexuelles mais dans la manière dont les schémas normatifs autour des identités sexuées se construisent. Voir Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins/Masculins : Sociologie du genre*, Paris, Éditions Collin, 2004, 286 pages et Johanne Daigle, « Femmes et histoire : l'autopsie du genre d'une science de l'homme » dans Anne de Cerf (dir.), *Les théories scientifiques ont-elles un sexe ?*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1991, p. 260 et Ollivier Hubert, *loc.cit.*, pp. 473-479.

⁴¹⁶ Guionnet et Neveu, *op.cit.*, p. 7.

⁴¹⁷ Dans la réalisation de ce tableau nous avons regroupé ensemble certains qualificatifs synonymes.

Tableau 3- Qualificatifs et activités proposés aux garçons et aux filles selon *Témoins du Christ*.

	Garçons	Filles
Qualités	<ul style="list-style-type: none"> - virilité - maîtrise de soi, jugement, intelligence, énergie - bon fidèle et serviteur - personnalité et compétence professionnelle - âme de vainqueur et de rédempteur - volonté 	<ul style="list-style-type: none"> - être prises au sérieux - dévouement, sensibilité, délicatesse, bonté - soumission, confiance, humilité, vie intérieure, amour total, pureté - personnalité et savoir-faire - âme enthousiaste et apostolique - générosité
Activités	<ul style="list-style-type: none"> - aventuriers, explorateurs, missionnaires - équitation, canotage, natation, alpinisme - saut en hauteur - apostolat - servir Dieu, servir l'homme - cours professionnels, stage dans une usine, séjour à l'étranger - fumer 	<ul style="list-style-type: none"> - peinture, musique, arts ménagers - vente de charité - encourager l'apostolat - se donner à Dieu, se donner aux autres - mère, épouse, éducatrice, conseillère - cours professionnels ou ménagers - se préoccuper de son apparence

Source : R. Claude et P. Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951 et R. Claude et P. Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

D'après les qualificatifs et les activités suggérés, nous pouvons constater que les deux modèles s'opposent. Chez les garçons, on cherche à valoriser les qualités plus rationnelles comme l'intelligence, la raison et la volonté au détriment des qualités intuitives que l'on retrouve chez les filles telles que la sensibilité, la générosité et l'humilité. La force de caractère, la virilité et la maîtrise de soi sont également des qualités privilégiées chez les garçons : « Tout homme est capable de vouloir avec énergie, moi comme les autres. Sans doute, chacun ne peut-il être un grand esprit, occuper une haute situation; chacun du moins peut être un grand caractère et, comme Épictète l'esclave, forcer l'admiration de ses maîtres. Il faut, d'abord, avoir confiance en soi, croire que la volonté qu'on a est capable de

grandes choses, et ensuite vouloir ces grandes choses.⁴¹⁸ » Tandis que chez les filles, on souligne la recherche de crédibilité, le dévouement et le développement de la vie intérieure : « Vous avez renoncé aux poupées et vous aspirez ardemment à être prises au sérieux. [...] Vous désirez intensément vous épanouir [...] Votre cœur qui s'éveille cherche un objet à aimer, une grande cause à servir.⁴¹⁹ » Finalement, la personnalité droite, intègre et honnête est un autre aspect que les garçons doivent cultiver afin d'être de bons fidèles : « Je dois m'épanouir dans un climat de franchise et de loyauté. Sans ces vertus, je ne recevrai pas une formation profonde.⁴²⁰ » Pour les filles, on exige plutôt qu'elles soient soumises, qu'elles se donnent entièrement par amour, dans l'enthousiasme et la pureté :

Tant d'occasions de rendre service s'offrent à la jeune fille : aider sa mère dans les soins du ménage, faire les commissions, surveiller les petits frères et sœurs, céder sa place aux personnes âgées, prêter ses livres et ses notes de cours à des compagnes, réparer une maladresse ou un accroc faits par un frère turbulent, offrir sa collaboration à une directrice de patronage ou de catéchisme pour les vacances, enseigner des notions de plain-chant ou de couture à des fillettes de la campagne, donner constamment l'exemple de l'entrain et de la bonne humeur, bref, s'oublier au profit des autres, avec le sourire, voilà ce qui chasse l'ennui, les rêveries amollissantes et les tentations.⁴²¹

La distinction est également marquée dans les activités proposées aux garçons et aux filles. Le sport et l'apostolat conviennent mieux aux garçons. Il leur est aussi suggéré des loisirs qui feront appel à la témérité, à la curiosité et à l'ambition comme le saut en hauteur, les voyages à l'étranger et l'alpinisme. Tandis que chez les filles, il est préférable d'encourager des passe-temps plus artistiques et domestiques. Il est ainsi rajouté dans le volume des filles qu'« [u]ne jeune fille sensée accordera une part de ses loisirs à sa formation de future maîtresse de maison. Sous la direction de sa mère et de ses éducatrices, elle s'initie à l'entretien d'une maison agréable, confortable, ornée avec goût, aux milles secrets de l'art culinaire, au maniement de l'aiguille, du crochet, qui lui permettra, tout en se délassant l'esprit, de faire bénéficier de son adresse ses petits frères et sœurs, les pauvres

⁴¹⁸ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. 154. Cette citation est omise dans le volume des filles.

⁴¹⁹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. IX et XI.

⁴²⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. 154. Cette citation est omise dans le volume des filles.

⁴²¹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 172. Cette citation n'apparaît pas dans le volume des garçons.

et la sacristie de la paroisse et de la mission.⁴²² » Bien que l'on suggère la pratique des sports chez les filles, il bien indiqué à celles-ci le devoir de se ménager physiquement : « Trop d'écervelées font bon marché de leur santé; elles devraient songer aux répercussions de leurs inconséquences sur ceux qui naîtront d'elles et à qui elles sont tenues de transmettre, avec un sang généreux, un système nerveux bien équilibré.⁴²³ » Les volumes de 10^e année se montrent non moins explicites sur le fait que le temps des études doit servir à préparer les adolescents aux tâches de leur vie future. Pour le garçon, le « beau métier d'étudiant » consiste à « acquérir les connaissances plus spécialisées, plus pratiques, plus techniques, qui le préparent immédiatement à telle profession : cours professionnels, stage dans une usine, apprentissage d'un métier, séjour à l'étranger.⁴²⁴ » Si la jeune fille, pour des raisons spécifiques, se voit dans l'obligation de travailler, elle doit choisir l'apprentissage d'un métier d'ordre domestique qui ne l'expose pas à « être une mauvaise épouse moins compréhensive, une moins bonne éducatrice⁴²⁵ ».

La distinction entre les qualités et les activités proposées aux garçons et aux filles nous renseigne bien sur le type de personnalité et les comportements privilégiés selon les sexes. Invité à se dépasser et à « conquérir de vastes horizons », le garçon est encouragé à développer sa volonté, son caractère et parfois son endurance physique par le biais d'activités variées. À l'opposé, les jeunes filles doivent concentrer leurs activités et leurs qualités en fonction du rôle maternel auquel elles se destinent. Le champ d'action de celles-ci est alors plus restreint et fait appel à des ambitions plus réalistes qui se réalisent généralement dans un cadre domestique. Son volume de 10^e année lui conseille d'ailleurs de se donner « dès maintenant aux affections légitimes du foyer. Mettez votre vaillance au service de votre famille, du groupe joyeux de vos amies. Soyez le rayon de soleil de tous ceux que vous rencontrerez sur les chemins de la vie.⁴²⁶ » De toute évidence, le dessein de la jeune fille est de se préparer à devenir une excellente épouse et une bonne mère, ce qui implique généralement un renoncement de soi. Comme l'a inscrit une lectrice de ce volume en marge du texte, la jeune fille doit se préparer à une vie plus ou moins exaltante, voire

⁴²² Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 166.

⁴²³ *Ibid.*, p. 160.

⁴²⁴ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. 144.

⁴²⁵ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 144

⁴²⁶ *Ibid.*, p. XI.

pénible : « Ma tâche quotidienne souvent austère et monotone »⁴²⁷. Le garçon doit également se préparer à une vie exigeante, mais en fonction de possibilités beaucoup plus entraînantes et diversifiées. Suivant cette logique, « [l]e sexe masculin se voit attribuer des caractéristiques nombreuses et généralement valorisantes qui ouvrent la voie à des rôles et à des actions dans les domaines les plus variés. Les femmes se voient, elles aussi, attribuer des caractéristiques nombreuses mais qui aboutissent à les confiner dans un double rôle, sexuel et domestique.⁴²⁸ » Les qualités et les activités associées aux deux sexes dans les volumes *Témoins du Christ* contribuent ainsi à déterminer les identités genrées et dans certains cas, à accentuer l'opposition qui est perçue entre celles-ci.

Les images présentées dans chacun des deux volumes viennent renforcer cette distinction. Sachant la valeur pédagogique de l'illustration et son impact sur les étudiants, les concepteurs de la collection l'utilisent non seulement pour rendre les volumes plus attrayants, mais aussi comme un moyen efficace pour transmettre les valeurs morales et religieuses aux adolescents.⁴²⁹ La première planche présente deux types de personnalité chrétienne. Dans le volume *Jésus-Christ notre Chef*, il s'agit de Pier-Giorgio Frassati, un étudiant et militant catholique, et saint Paul, l'apôtre du Christ. Frassati représente le type idéal du jeune garçon, « [c]'est un fervent du sport. Pas un champion. Il pratique avec enthousiasme l'équitation, la natation, le canotage et surtout l'alpinisme.⁴³⁰ » Sur l'image, on voit ce « jeune homme studieux au regard droit⁴³¹ » derrière lequel se dressent de hautes montagnes qui soulignent la grandeur de l'idéal et la perfection physique et morale du jeune homme. L'image de saint Paul, l'apôtre qui a « l'intelligence vive et pénétrante⁴³² », entraîne les garçons à devenir des élèves studieux et souligne, par là même, leurs qualités et leurs aptitudes intellectuelles. Ces deux images soulignent aussi la complémentarité entre la culture du corps et de l'esprit.

⁴²⁷ *Ibid.*, p. 28.

⁴²⁸ Crabbe, *op. cit.*, p. 246.

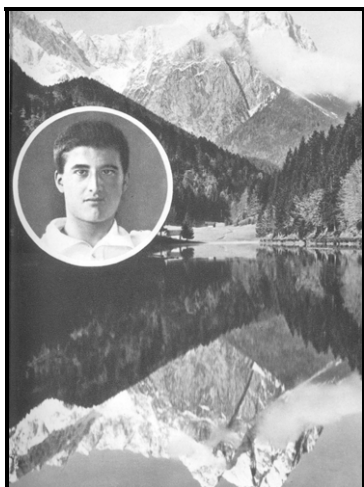
⁴²⁹ Jean Pirotte qui a étudié l'imagerie scout en Belgique affirme que celle-ci est un moyen efficace de catéchèse qui a influencé la foi des adolescents en même temps qu'elle a contribué à la propagation d'une jeunesse idéale. Voir Jean Pirotte, « Une pédagogie religieuse en images pour les adolescents : l'imagerie scout en Wallonie (1930-1965) » dans Brodeur et Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme...*, *op. cit.*, pp. 302-329.

⁴³⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 4.

⁴³¹ Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, p. 6.

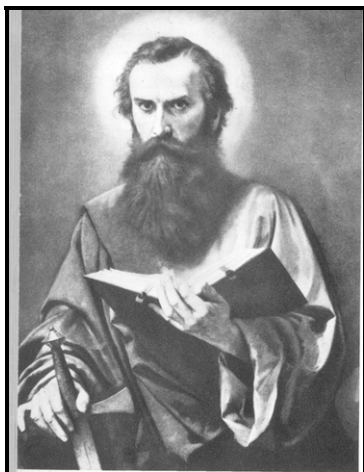
⁴³² *Ibid.*, p. 5.

Figure 1- Pier-Georgio Frassati, étudiant et militant catholique



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Figure 2- saint Paul

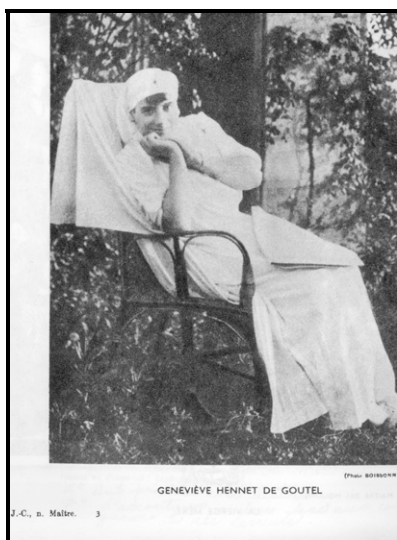


Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Dans le volume *Jésus-Christ notre Maître*, on présente aux jeunes filles comme idéal de personnalité chrétienne, Geneviève Hennet de Goutel, une infirmière catholique, et la sainte Vierge Marie. Geneviève « est grande et forte, élégante, pure de lignes, brune avec des yeux profonds et gais qui regardent bien en face, un beau sourire confiant. Elle jouit

d'une **santé** magnifique qui lui permet de se donner à tous les nobles dévouements.⁴³³ » Sur l'illustration, elle est représentée assise dans son habit d'infirmière et calme, elle arbore un regard tendre et plein de compassion. D'après le volume, Geneviève se démarque par une âme extraordinairement riche et un esprit vif et bien instruit. Sa « belle imagination » et sa « **sensibilité fine et délicate** » en font une femme pleine de bonté pour les autres et qui sait cultiver ses talents artistiques.⁴³⁴

Figure 3- Geneviève Hennet de Goutel



Source : R. Claude et P. Capart, *Jésus-Christ notre maître*, Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951.

La Vierge Marie demeure toutefois le modèle idéal auquel doit aspirer la jeune fille, c'est la femme, l'épouse et la mère idéale : pureté de cœur, chasteté, amour de Dieu, dévouement, soumission, confiance et don de soi composent cette « créature parfaite, le chef-d'œuvre inégalé.⁴³⁵ »

⁴³³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre maître*, *op. cit.*, p. 4.

⁴³⁴ *Ibid.*, pp. 4 et 5.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 7.

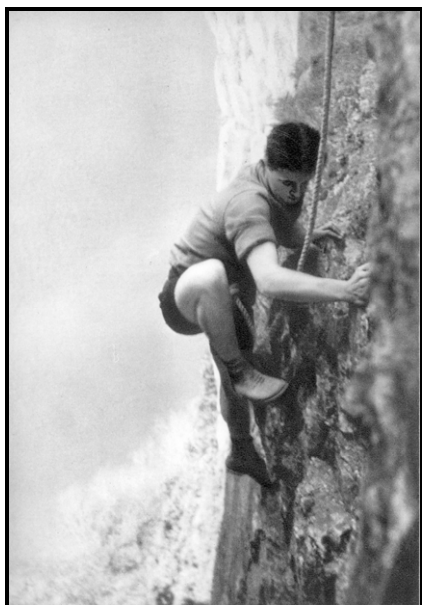
Figure 4- La Vierge Marie



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre maître*. Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951.

Une autre série d'illustrations mérite également notre attention. Il s'agit de celle qui réfère à la culture physique des garçons et des filles. Comme nous l'avons vu, le sport est l'activité privilégiée chez les garçons. Chez les filles, c'est la pratique d'activités créatrices ou domestiques. Nous observons dans le volume *Jésus-Christ notre Maître* que l'activité physique est également conseillée pour les filles. De fait, l'image d'une jeune fille vêtue d'un costume qui rappelle celui du guidisme, tenant une corne à la main, est présentée dans leur volume. Celle-ci suggère donc aux jeunes filles des activités de groupe où se côtoient culture physique et formation religieuse. Le volume *Jésus-Christ notre Chef*, quant à lui, présente l'image d'un jeune garçon qui fait de l'alpinisme. De toute évidence, la valorisation du corps et celle de l'endurance physique est davantage mise de l'avant chez les garçons. Nous verrons, au cours de ce chapitre, l'importance qui est accordée à la culture physique dans la construction de la masculinité. Dans l'ensemble, ces images rappellent que l'éducation religieuse attribue des idéaux de grandeur et des possibilités variées aux garçons tandis qu'elle réserve aux filles la mission bien précise d'épouse et de mère dévouée.

Figure 5- Culture physique pour garçons



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Figure 6- Culture physique pour filles



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Maître*. Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951.

La comparaison des deux volumes de 10^e année renvoie à un discours et à des images stéréotypés et sexistes dans la mesure où ils conduisent « à considérer que l'humanité se divise en deux grands groupes, porteurs chacun de caractéristiques opposées

et en partie complémentaires.⁴³⁶ » Les critères qui fondent la virilité chez le garçon se construisent en rejet, voire même en négation, des attributs proprement féminins. Comme le soulignent Guionnet et Neveu, pour devenir un homme, le garçon doit renoncer à l'affection maternelle et prendre ses distances par rapport à « l'extraordinaire expérience de fusion affective vécue avec elle. L'accès du garçon à la virilité hétérosexuelle suppose une forme de dépréciation de cette proximité avec la mère, de refoulement féminin comme inférieur et menaçant pour la virilité. Devenir homme, c'est renoncer à un univers de tendresse et de complicité affective avec la mère qui se trouve désormais recodé comme mollesse coupable, dévirilisation.⁴³⁷ » Traditionnellement, cette coupure se produit lorsque le garçon commence ses études au collège classique. Dans cet univers clos, loin de sa mère et de ses sœurs, le garçon entretient une image bien particulière de l'autre genre.⁴³⁸ À l'école publique québécoise, la ségrégation des sexes est également maintenue, et ce, jusqu'aux années 1960. Le contact avec le genre féminin durant les études est considéré comme néfaste pour la formation de l'identité sexuée des garçons. Comme l'indique un article de *L'École canadienne* sur le principe de la coéducation des sexes : « Avec ce système, les garçons prennent extérieurement des manières moins rudes, mais ils perdent en virilité. Peu à peu se détruit l'idéal que chaque sexe s'était fait de l'autre. On peut, avec beaucoup de probabilités, attribuer à la coéducation la diminution du pourcentage des mariages dans la jeunesse »⁴³⁹. En ce sens, la comparaison des volumes de 10^e année a révélé des propos et des jugements de valeurs qui diminuent considérablement les qualités féminines en les associant à l'impuissance, à la perte de contrôle, à la sentimentalité et qui sont autant d'attributs qui menacent la virilité du garçon.

Citons quelques exemples pour illustrer cet aspect important de la construction de la masculinité. Tout d'abord, les omissions et les ajouts dans certaines leçons ne sont pas sans signification. Dans la première qui porte sur deux aspects essentiels du développement de l'homme et de l'adulte, c'est-à-dire la responsabilité et la liberté, la nature féminine est dépeinte comme une entrave à ce processus. En effet, selon le volume *Jésus-Christ notre*

⁴³⁶ Crabbe, *op. cit.*, p. 246.

⁴³⁷ Guionnet et Neveu, *op. cit.*, p. 41.

⁴³⁸ Voir Christine Hudon et Louise Bienvenue, « Entre franche camaraderie et amours socratiques. L'espace trouble et ténu des amitiés masculines dans les collèges classiques », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, pp.481-507.

Maître, « L'impulsivité féminine diminue la réflexion et contrarie l'exercice de la liberté : la responsabilité est moindre.⁴⁴⁰ » Plus sentimentale, plus impressionnable que ses frères, la jeune fille a tendance à agir sans prendre conscience des conséquences fâcheuses de ses gestes et paroles. Loin de se maîtriser pleinement, la jeune fille est « tenue en particulier : de contrôler progressivement son caractère impulsif, de combattre les défauts qui en sont la cause : manque de réflexion, sentimentalité, orgueil, vanité, jalousie⁴⁴¹ ». Le jeune garçon, quant à lui, naturellement disposé à cultiver en lui le sens des responsabilités, est maître de lui-même, « capitaine de son âme », il est libre. Comme l'indique son volume de 10^e année : « L'homme décide de se lever; il décide s'il deviendra quelqu'un selon les vues de Dieu, il décide de son éternité heureuse ou malheureuse.⁴⁴² »

D'autre part, contrairement au modèle de l'honnête l'homme, intègre et loyal que le volume *Jésus-Christ notre Chef* véhicule⁴⁴³, le volume adressé aux jeunes filles cherche à entretenir le sentiment permanent de culpabilité :

Les fillettes mentent facilement par peur des punitions, parce qu'elles sont faibles, par excès d'imagination et d'impulsivité, par vanité et jalousie. Mais arrivées à l'adolescence, elles doivent comprendre, une fois pour toutes, combien ce défaut les dégrade et combien il leur nuit. Si elles veulent mériter leur propre estime et obtenir plus tard la confiance de leur mari et de leurs enfants, elles doivent rompre à tout jamais avec le mensonge. Le meilleur moyen de se corriger, pratiquement, c'est d'avoir le courage de se redresser après chaque mensonge.⁴⁴⁴

Ainsi, d'après le volume *Jésus-Christ notre Maître*, l'adolescente est limitée par sa nature féminine faite d'impulsivité. Ces jugements de valeurs contribuent à propager une image dépréciative de la femme. Outre le fait qu'elle doit être dévouée et résignée à devenir une épouse et une mère de famille, le volume *Jésus-Christ notre Maître* présente la jeune fille comme un être plein de défauts, impulsif, voire même superficiel. Tandis que pour les garçons, le volume *Jésus-Christ notre Chef* met en valeur des qualités positives telles que

⁴³⁹ «Documents officiels. La coéducation des sexes», *L'École canadienne*, 14^e année, no. 9, 1938-39, p. 349.

⁴⁴⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 24.

⁴⁴² Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 24. Cette citation est omise dans le manuel des filles.

⁴⁴³ Nous rappelons que la collection *Témoins du Christ* a été composée par les jésuites pour leurs collègues classiques et que par conséquent, elle véhicule le modèle de l'honnête homme élaboré par ces derniers au XVII^e siècle.

⁴⁴⁴ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, *op. cit.*, p. 129.

la maîtrise de soi, la volonté et la liberté et qui sont associées directement au masculin. Il est intéressant de constater que l'étude faite par Brigitte Crabbe retrace le même schéma normatif dans certains manuels scolaires belges entre 1963 et 1984 :

L'image de l'homme se caractérise par la stabilité émotionnelle, l'importance des mécanismes de contrôle, l'affirmation de soi et le dynamisme allant même jusqu'à l'agressivité. Une grande importance est accordée aux qualités et aux aptitudes intellectuelles. Par contraste, la femme apparaît comme un être affectif et instable, soumis et dépendant, soucieux de plaire et désireux de se confier. Ce qui est positif en elle est surtout d'ordre affectif : la douceur, la tendresse, la compassion.⁴⁴⁵

Notons, cependant, que le modèle proposé aux filles n'influence pas directement les garçons étant donné que ce volume ne s'adresse pas à eux. Il nous renseigne plutôt sur l'importance du rôle des auteurs dans la construction des identités genrées. Étant des hommes, des jésuites, les auteurs du volume *Jésus-Christ notre Maître* ont « adapté » le contenu du volume de 10^e année, à l'origine conçu pour les garçons et, par-là même, ils ont reproduit les croyances propres à leur culture.

Mais au-delà de la comparaison, le modèle proposé aux garçons par le volume *Jésus-Christ notre Chef* vise surtout à démontrer qu'une vie religieuse intense n'est pas forcément associée à la dévotion, à l'obéissance et aux sentiments religieux. La vie religieuse des garçons peut, tout en étant profondément sincère, être associée à l'action, à la puissance et à la fierté, bref, à la virilité. En ce sens, nous verrons que Jésus-Christ apparaît comme le modèle par excellence de l'homme religieux. C'est d'ailleurs le Chef qui appelle les garçons à le suivre pour devenir des hommes, des citoyens, et ainsi vivre leur foi au masculin.

3.1.2 Une morale de chef

Afin d'adapter la religion aux garçons et de leur offrir les moyens pratiques de vivre pleinement leur religion en rapport avec leurs besoins d'adolescents, les volumes de la collection *Témoins du Christ* présentent la personne de Jésus-Christ comme le modèle à admirer, à imiter. L'aspect christocentrique de ces volumes répond à un besoin affectif que

⁴⁴⁵ Crabbe, *op. cit.*, p. 246.

l'adolescent ressent, un besoin de s'identifier à quelqu'un. L'adolescent, qui aspire à devenir un homme, cherche un modèle du même sexe. Les historiennes Louise Bienvenue et Christine Hudon sont d'avis que c'est également vis-à-vis des pairs que la masculinité se construit et que les attributs virils se définissent.⁴⁴⁶ Généralement mis à distance de la présence paternelle, plongé dans un monde totalement masculin, le jeune étudiant de cette époque trouve en Jésus-Christ l'homme qu'il doit devenir au terme de ses études. Ainsi, sous l'aspect d'un Chef, l'image de Jésus-Christ contribue au développement de la virilité chez les garçons tout en rendant la religion intéressante à leurs yeux. Par l'exemplarité de sa vie morale, Jésus apprend également aux garçons les différents devoirs moraux qu'ils doivent remplir envers Dieu, envers les autres et envers eux-mêmes. Tout en étant leur chef, Jésus guide les adolescents sur le chemin qui les conduira à la responsabilité et à l'autonomie. Durant leur cours secondaire, les garçons apprennent à travers leur éducation morale et religieuse à devenir des hommes, des citoyens et des chefs.

3.1.2.1 Une éducation à l'image du Christ

Cette formule pédagogique permet de rendre la religion plus concrète aux yeux des adolescents qui ont comme idéal de rendre leur vie conforme à celle de Jésus-Christ. Au centre de cette catéchèse, la vie du Christ, tant extérieure qu'intérieure, devient un modèle stimulant, une idée-force, qui accompagne l'adolescent et qui module son identité sexuée. Cette orientation, si fondamentale dans l'enseignement religieux proposé par la collection, s'insère dans le mouvement de spiritualité christocentrique qui s'observe dans l'ensemble de la société québécoise au milieu du XX^e siècle et qui pénètre particulièrement les milieux d'Action catholique spécialisée, les mouvements scouts, les collèges classiques et l'école publique. La personne du Christ devient l'inspiration première dans l'œuvre éducative des garçons, il doit soulever l'admiration et le désir de l'imiter. Présentée sous une forme à la fois physique et spirituelle, l'image de Jésus devient l'idéal masculin des années 1950. L'orientation christocentrique des volumes *Témoins du Christ* permet aussi de rendre la religion plus attrayante pour les adolescents. Ils peuvent maintenant s'identifier à « quelqu'un » qui a déjà eu l'aspect d'un homme car en réalité, « *le grand Vieillard de l'Apocalypse même avec sa longue barbe blanche, n'est pas populaire chez les jeunes dans*

⁴⁴⁶ Bienvenue et Hudon, « Entre franche camaraderie... », *loc. cit.*, p. 483.

son rôle de «Père Eternel». Il ne donne pas du tout l'idée de jeunesse et de plénitude, de force, de perfection qu'implique la notion de Dieu.⁴⁴⁷ » En classe, les étudiants se tournent vers une image du Christ positive, masculine et concrète : « Déjà, le professeur verra à doter sa classe d'une belle image du Christ, - après avoir débarrassée ce local des vilaines images du Christ, imaginées par des marchands sans scrupule. La dépense et le choix en valent la peine. Cette première image ne devra pas représenter nécessairement le "Sacré-Cœur", ni "Jésus Crucifié", mais le Christ simplement bel homme.⁴⁴⁸ » Le volume de 12^e année tient donc à rappeler que Jésus-Christ est un homme qui a vécu et qui possédait les caractéristiques physiques le prédisposant à être un chef. Il exerçait en effet un charme irrésistible sur les hommes : « Cette séduction, jointe à la perfection consommée de sa vie et surtout à la noblesse de ses origines, fonde la tradition chrétienne qui voit en Jésus « **le plus beau des enfants des hommes.** »⁴⁴⁹ » Les élèves sont donc invités à s'arrêter quelques instants sur l'aspect physique du Christ et y découvrir « le feu de son regard » qui en fait un homme d'action : « Faut-il s'étonner que la foule subjuguée presentât en lui un maître? ⁴⁵⁰ »

Ainsi, l'objectif du cours de religion à l'école secondaire publique est bien de suivre les traces du Christ et de travailler à lui ressembler afin de devenir « un autre Christ ». Pour l'adolescent, Jésus-Christ est un chef, un compagnon très réel, mais invisible : « *Quelqu'un*, quelqu'un qui vit, agit, parle, pense, veut, s'émeut comme toi, devant toi, avec toi, en toi, quelqu'un ayant un cœur qui palpite à l'unisson du tien. [...] Être chrétien, c'est s'unir au Christ comme à quelqu'un, *connu* intimement, *aimé* passionnément et *servi* héroïquement.⁴⁵¹ » Profondément spirituelle, cette pédagogie christocentrique entend « faire découvrir par les élèves eux-mêmes les traits évangéliques relatifs aux différentes vertus du Christ. Que ce soit vraiment pour eux une "découverte " de la personne de leur Chef, source d'un attachement plus fort et plus personnel.⁴⁵² » Au contact de Jésus, les adolescents seront en mesure de vivre plus profondément leur religion. En effet, comme l'indique le frère Louis-Raoul, « [c]'est l'attirance de sa personne qui doit déclencher le

⁴⁴⁷ Frère Rembert-Marie, «Le catéchisme au service de l'Action catholique», *L'École, revue pédagogique canadienne-française*, vol. 16, no.1, 1943, p. 5.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 4.

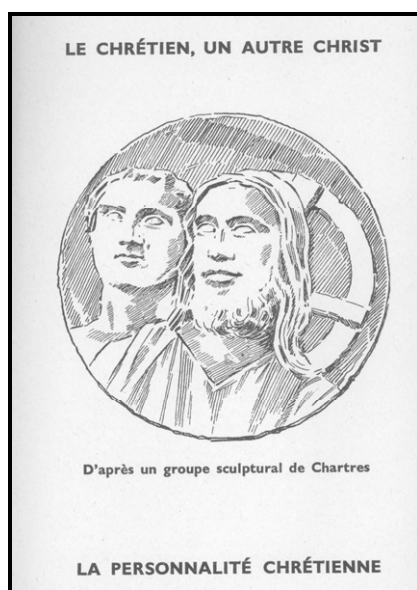
⁴⁴⁹ J. Delépierre, *Jésus-Christ notre Sauveur*, Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1950, p.110.

⁴⁵⁰ *Ibid.*

⁴⁵¹ Robert Claude, *Adolescent, qui es-tu?*, Tournai/Paris, Casterman, 1955, p. 34.

don total de l'adolescent à Jésus.⁴⁵³ » Personnalité forte et stimulante pour des adolescents en quête d'identité, le Christ met de l'avant des principes de vie à appliquer au quotidien. L'imitation de Jésus devient pour les étudiants un moyen pratique et entraînant. Il leur est d'ailleurs suggéré de toujours se questionner en fonction de l'exemple apporté par le Christ : « comment Jésus adolescent, mon modèle, agirait-il à ma place? Comment Jésus mon chef, veut-il que je me conduise en cette occasion? ⁴⁵⁴» Par l'étude des vertus du Christ et la volonté de les reproduire dans sa vie, l'étudiant peut parfaire sa propre éducation morale et religieuse. Le modèle de Jésus-Christ qui lui est présenté à travers ses manuels scolaires permet de réaliser cet objectif. Arborant les caractéristiques d'un véritable chef, Jésus-Christ manifeste des traits de personnalité et des qualités typiquement masculins auxquels les étudiants peuvent aspirer.

Figure 7- Le chrétien, un autre Christ



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Avec le manuel de 12^e année *Jésus-Christ notre Sauveur*, les élèves sont amenés à découvrir la « physionomie morale » du Christ qui s'exprime par une intelligence, une volonté et une sensibilité supérieures. Loin d'être associées à la passivité et à la

⁴⁵² Centre documentaire catéchétique, *Jésus-Christ notre Chef...*, *op. cit.*, pp. 16-17.

⁴⁵³ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 7.

contemplation, les qualités morales dont il dispose font en sorte qu'il « réalise simultanément et dans une parfaite harmonie les contrastes qui, d'habitude, opposent les caractères des hommes.⁴⁵⁵ » Il sait se montrer héroïque tout en étant prudent et il allie simplicité et profondeur, pénétration d'esprit et puissance de raisonnement. Chez lui, les qualités n'ont pas de revers, il est préservé de tout défaut. Il est l'incarnation de l'homme complet au caractère puissant et constant : « En lui pas de brusques alternatives, d'élan généreux suivis de dépressions profondes, comme on en trouve chez les plus grands hommes.⁴⁵⁶ » Son intelligence et sa volonté étant divines et naturelles, le Christ se montre aux yeux des adolescents comme un modèle de perfection religieuse et d'équilibre moral, un personnage à admirer.

Ces attitudes contrastantes que Jésus réussit à cultiver et à maîtriser rappellent les qualités et les comportements sur lesquels se fondent les différences entre garçons et filles dans le volume de 10^e année. Le fait que Jésus-Christ possède en lui un mélange subtil de qualités qui sont à la fois associées au féminin et au masculin confirme qu'il est nécessaire que les garçons développent en eux un sentiment religieux, une certaine sensibilité et ce, tout en prouvant leur force de caractère, leur intelligence et leur capacité à se maîtriser. L'objectif est donc de démontrer, à travers l'exemple de Jésus-Christ, que la vie religieuse et morale qu'impose la religion catholique, loin de dénaturer le garçon, propose plutôt un « modèle de virilité exaltant ⁴⁵⁷ ».

Les vertus d'un bon chef se manifestent par la qualité de ses actions et par l'attitude adoptée en certaines occasions. D'après le volume, le Christ s'est toujours montré comme un être particulièrement courageux, à la fois autoritaire et sensible. En face de la douleur et des épreuves, Jésus répond sans « forfanterie ni lâcheté » ; il accepte la souffrance telle qu'elle est et il se dresse généreusement face à l'épreuve.⁴⁵⁸ Sa sensibilité profonde et son cœur passionné font de ce personnage un chef foncièrement bon. Vis-à-vis des hommes, avec beaucoup d'humilité et de douceur, il se montre autoritaire : « « Jésus s'impose aux hommes comme maître absolu. Du chef, il a l'énergie, l'assurance, l'initiative,

⁴⁵⁵ J. Delépierre, *op. cit.*, p. 107.

⁴⁵⁶ *Ibid.*

⁴⁵⁷ Bienvenue et Hudon, « Pour devenir homme, tu transgressera ... », *loc. cit.*, p. 492.

⁴⁵⁸ J. Delépierre, *op. cit.*, p. 110.

l'autorité.⁴⁵⁹ » Malgré ces qualités contrastantes, en tant que chef, Jésus-Christ se montre toujours maître de lui-même. Comme l'indique le manuel scolaire de 12^e année, le contraste entre sa vitalité et sa mesure lui vient de sa capacité à aimer profondément les hommes qui se traduit par une sympathie universelle : « Son attitude fondamentale est l'accueil et surtout la compassion. [...] Jésus aime passionnément les hommes. [...] Pour cela, il ne recule devant aucun sacrifice.⁴⁶⁰ » Ainsi, pour les adolescents, Jésus-Christ représente un chef fort, confiant et ferme, mais dont l'empathie envers les hommes l'oblige au sacrifice. Telle est l'attitude que doit adopter un véritable chef devant ses disciples.

Dans la formation morale de l'adolescent, la personne de Jésus-Christ devient particulièrement importante. Le manuel de 10^e année, *Jésus-Christ notre Chef* est d'ailleurs entièrement consacré à la personnalité morale de Jésus qui enseigne aux étudiants les lois morales et les règles de conduite que Dieu a fixé pour eux. Ces consignes consistent dans la réalisation des devoirs envers Dieu, envers son prochain et soi-même : le « service de Dieu », le « service du prochain » et le « développement personnel ».⁴⁶¹ Bien que l'objectif des devoirs reste le même que dans le manuel des *Leçons de morale*, le volume *Jésus-Christ notre Chef* entend les présenter d'une manière différente c'est-à-dire comme un appel personnel du chef, comme un rôle qui est assigné à chacun d'eux. D'après le volume de 10^e année, Jésus ne cherche pas à imposer ces devoirs aux adolescents, mais à plutôt les présenter comme un don de soi et un moyen de perfectionner leur personnalité. Par sa vie exemplaire, Jésus-Christ doit rendre l'idée du devoir exaltante : « Pour approcher le modèle idéal qu'est le Christ, nous avons besoin de consignes, de lois morales.⁴⁶² » C'est donc à travers l'obligance de servir et d'aimer Dieu, de se comporter en bon chrétien envers les autres et envers soi-même, que se révèlent les véritables chefs.

Cette morale de chef se manifeste particulièrement dans les devoirs que les adolescents doivent remplir envers les autres. Tout comme Jésus-Christ, ils doivent se montrer respectueux de la vie du prochain, dévoués et obéissants. Le volume *Jésus-Christ notre Chef* aborde ainsi l'étude des principaux commandements qui concernent l'amour du

⁴⁵⁹ *Ibid.*

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁴⁶¹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit, pp. 83-111 et 140.

⁴⁶² *Ibid.*

prochain, la solidarité humaine, « *Tous pour un, un pour tous!* »⁴⁶³. Ainsi, devant ses compagnons, l'étudiant doit être juste et charitable, accepter leurs défauts et éviter toute haine ou joie maligne, tout désir de voler ou de se venger ou encore de professer des paroles contraires à la charité. Pour manifester son amour envers les autres et se préparer à devenir un « apôtre complet », l'adolescent est invité à participer à des mouvements d'apostolat ou à des œuvres comme l'Action catholique ou les Conférences St-Vincent-de-Paul. Dans ces mouvements organisés, l'étudiant trouvera l'occasion de se dévouer aux autres tout en participant à une cause stimulante à l'intérieur d'un groupe adapté à sa condition d'adolescent. Les concepteurs de la collection usent de métaphores guerrières pour attirer les garçons : « L'Action catholique n'est pas un apostolat de franc-tireur; c'est un apostolat organisé, qui a ses bataillons, ses divisions, ses corps d'armées, avec des chefs et une discipline. Il faut qu'à l'heure H, le chef puisse aussitôt mettre en branle telle division ou l'armée entière.⁴⁶⁴ » Cet appel à l'apostolat comme devoir à remplir envers les autres trouve un écho favorable auprès des adolescents dont le besoin d'aventure et celui de « servir une grande cause » sont satisfaits.

3.1.2.2 Former des chefs, former une élite

Cette morale de chef insiste par ailleurs sur cet esprit de solidarité humaine, de camaraderie, qui doit se développer entre les jeunes. Face à ses compagnons, l'adolescent doit présenter toutes les caractéristiques d'un chef.⁴⁶⁵ Comme Jésus-Christ, il doit être un exemple d'édification pour ses pairs : « La justice nous demande de dire et de garder la vérité, la charité nous invite à répandre la vérité par l'apostolat intellectuel. [...] Le jeune homme qui, par son application à l'étude, entraîne ses camarades à la conquête de la science et de la vérité, est un apôtre dans son milieu. La diffusion de saines lectures et de la bonne presse complète très bien cet apostolat.⁴⁶⁶ » L'apostolat permettra aux adolescents de vaincre tout égoïsme ou timidité qui les empêchent d'aller vers les autres ou encore de s'affirmer. Par l'apostolat, l'adolescent s'entraîne à éviter le « respect humain », c'est-à-dire, cette « **peur d'affirmer ses convictions religieuses** devant une opposition, une

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 113.

⁴⁶⁴ Claude, *Adolescent, qui es-tu ...*, op. cit., p. 140.

⁴⁶⁵ Il sera davantage questions de l'amitié et de la camaraderie au point suivant.

⁴⁶⁶ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit, p. 132.

parole, un sourire, un silence... »⁴⁶⁷. Selon le volume *Jésus-Christ notre Chef*, l'étudiant doit se montrer en face de son prochain comme un véritable témoin du Christ mais surtout, « d'être fier de sa religion, oser se montrer en tout et partout chrétien, dominer les influences de son milieu au lieu de les subir, et faire respecter, admirer et aimer la religion du Christ.⁴⁶⁸ » L'essentiel des devoirs que les étudiants ont à remplir envers les autres est donc de faire rayonner les principes chrétiens dans leur milieu de vie.

Figure 8- La camaraderie



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Les adolescents ont aussi des devoirs à remplir envers eux-mêmes qui consistent à travailler au développement de leur personnalité chrétienne. Loin d'être une occupation purement égoïste et individualiste, cet effort est en réalité un premier pas vers le don de soi, de ses talents, afin d'en faire bénéficier les autres. Ainsi, tout travail sur sa personne doit être fait dans une perspective de charité, pour le bien de la société. Le frère Louis-Raoul met bien en garde que le développement de la personnalité doit se réaliser « NON PAS pour savourer le plaisir sot et païen de se voir un jour : --- beau singe bien musclé, agile comme Tarzan ou élégant comme un « Racket » --- artiste réputé, star du cinéma ou de la TV; - astronome recherché ou conquérant barbu et décoré. Les païens peuvent en faire

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 135.

autant ! [...] Le vrai but de ce développement personnel sera donc (y insister s.v.p.)- un meilleur service de Dieu; - un meilleur service du prochain.⁴⁶⁹ » Le but est donc d'amener les adolescents à devenir de fortes personnalités, agissantes et convaincues au milieu de la société moderne.

Le volume *Jésus-Christ notre Chef* insiste beaucoup sur les notions de responsabilité, de conscience morale et de liberté dans la formation de la personnalité chrétienne. À travers l'imitation de Jésus-Christ, l'adolescent doit effectivement comprendre l'importance de prendre ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et de la société. Il doit également prendre conscience de sa condition d'homme libre ainsi que des limites de celle-ci : « J'ai conscience d'être l'auteur de mes actes pleinement délibérés et librement décidés. J'ai conscience aussi d'être tenu à en rendre compte à Dieu. La responsabilité est la prérogative d'être l'auteur d'actes libres et l'obligation d'en rendre compte.⁴⁷⁰ » La notion de responsabilité se trouve donc au cœur de cette morale de chef.

La volonté de créer des chefs parmi les adolescents n'est pas sans rappeler les valeurs démocratiques et néolibérales qui se manifestent de plus en plus dans la société québécoise au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et à l'intérieur desquelles le développement de la personnalité chrétienne, la liberté et la responsabilité prennent leur sens. Ainsi, dans un contexte de Guerre froide, devant une idéologie communiste toujours présente et qui cherche à niveler les individus, l'heure est au dépassement de soi, à la valorisation de la personnalité et à la recherche d' « âmes fortes, entraînant, convaincues, pour tenir ferme la voie du devoir.⁴⁷¹ » La collection *Témoins du Christ* considère l'épanouissement de la personne comme le principal moteur permettant de diffuser des valeurs fondamentalement démocratiques, catholiques et modernes.⁴⁷² Ainsi, en même temps qu'il doit se démarquer des autres et travailler au perfectionnement de sa personnalité, l'étudiant a également une lourde responsabilité vis-à-vis de la société : « Grande est sa responsabilité. Vis-à-vis de lui-même d'abord. Si, par insouciance ou paresse,

⁴⁶⁸ *Ibid.*

⁴⁶⁹ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p.24.

⁴⁷⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁷¹ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁷² Cette approche pourrait être rattachée à la philosophie personnaliste et existentielle d'inspiration française décrite précédemment. Voir note 338.

il néglige son devoir d'étudiant, il se diminue pour toute la vie, il sera toujours un médiocre, voire une nullité. Vis-à-vis de la société ensuite. Quel désastre pour l'étudiant et pour la société si les négligences de sa vie d'étude l'exposent à être incompetent dans sa profession.⁴⁷³ » Parmi ses objectifs, l'éducation secondaire doit former les adolescents à la citoyenneté et à la liberté, mais toujours dans une perspective catholique. Le programme des écoles secondaires rappelle d'ailleurs la grande mission qui est assignée à chacun des élèves : « Chaque individu a son rôle à jouer dans la bonne marche de la société. [...] il doit devenir conscient de l'existence et de l'importance de sa tâche; il doit acquérir la conviction de sa juste valeur personnelle, de ses possibilités et de ses limites [...] Tout chrétien est appelé à se dépasser lui-même pour être au service de Dieu dans la personne de tous les humains. [...] L'élève du secondaire doit comprendre toujours mieux qu'il est destiné à de grandes responsabilités.⁴⁷⁴ » Il est intéressant de constater le transfert à l'école publique d'un modèle d'éducation conçu pour les élèves du collège classique. Si dans les années 1930 et 1940 le discours moral cherchait à faire des jeunes du primaire supérieur des futurs travailleurs et des citoyens obéissants, au cours des années 1950, la morale s'emploie plutôt à former des chefs, des éclaireurs, des chrétiens et des citoyens responsables.

Former des chefs signifie également former une élite. Pour la collection *Témoins du Christ*, il s'agit d'élever l'étudiant au niveau de Jésus-Christ, son modèle, son chef. Il est donc du devoir des étudiants d'acquérir une forte personnalité, de mener une vie chrétienne fervente et de rayonner dans leur milieu. Cette jeunesse « témoin du Christ » fournira à la société québécoise une élite intellectuelle et spirituelle, une « élite des valeurs ». Cette ambition rappelle que les concepteurs de la collection *Témoins du Christ* sont des jésuites et que le modèle d'éducation qu'ils proposent à la jeunesse s'adresse tout d'abord à celle des collèges classiques. La notion d'élite et de chef est en premier lieu associée au cours classique dont l'objectif est de former une classe intellectuelle supérieure au moyen d'une éducation complète.⁴⁷⁵ Ainsi, pendant longtemps, l'élite québécoise se composait d'hommes issus des collèges classiques. La formation des collèges classiques se distinguait de celle des autres formes d'enseignement secondaire, plus scientifique et technique, par la

⁴⁷³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. 144.

⁴⁷⁴ *Programme d'études des écoles secondaires...*, op. cit., p. 13.

⁴⁷⁵ Corbo, op. cit., p. 62.

culture humaniste qu'elle privilégiait. Mais en pénétrant les murs de l'école publique, la collection *Témoins du Christ* transpose cet idéal pour les adolescents du cours secondaire public. En effet, comme le mentionne le programme scolaire, « le maître doit leur faire voir qu'ils sont des privilégiés. Leurs dons intellectuels déjà les distinguent.⁴⁷⁶ » Bien que le cours secondaire ne vise pas l'appropriation d'une culture humaniste, il conduit au même objectif que le cours classique qui est de former une élite : « les connaissances, la formation et la culture générale reçues à l'école secondaire conduisent à des attitudes de pensée et de vie qui font identifier les diplômés comme des hommes et des chrétiens de qualité vraiment supérieure.⁴⁷⁷ » Plus qu'une élite intellectuelle, l'école secondaire publique vise à former une élite d'hommes d'action, à former des étudiants parmi lesquels « se recruteront, pour une large part, les chefs de demain. Leur influence dans le milieu professionnel et social et le rayonnement de leur personnalité doivent se préparer par l'étude de la discipline. L'Église et l'État sont en droit d'attendre beaucoup des diplômés du second degré.⁴⁷⁸ » C'est également une élite spirituelle qui, loin de s'attacher à la vie matérialiste mise de l'avant par la culture moderne, va communiquer sa connaissance intime du Christ par la pratique d'une vie à l'image de ce dernier.

Pour la collection belge, Jésus-Christ constitue un modèle stimulant pour faire comprendre à l'adolescent la nécessité de remplir ses devoirs et de prendre ses responsabilités en tant qu'étudiant d'abord et ensuite, en tant qu'homme et citoyen. Aux côtés de Jésus-Christ, l'étudiant apprend à travailler au développement de sa personnalité chrétienne dans le but d'acquérir une éducation véritablement complète. Le thème du chef concrétise en quelque sorte le désir des garçons d'accéder à un « grade supérieur » car en réalité, la masculinité s'exprime également, comme en font état Guionnet et Neveu, dans une *libido dominandi* c'est-à-dire dans la recherche des formes diverses de consécration, de signes extérieurs de réussite.⁴⁷⁹ Mais plus que tout, cette approche particulière invite l'adolescent à vivre intégralement sa vie de jeune homme, d'étudiant. Une vie qui n'est pas sans comporter de grandes embûches et épreuves surtout à cet âge difficile de l'adolescence.

⁴⁷⁶ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 7.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 6.

3.1.3 La piété virile ou la morale du vainqueur

La collection *Témoins du Christ*, dont l'objectif est de fournir une éducation appropriée aux étudiants du cours secondaire, prend à cœur la question si délicate de l'adolescence. Conscients que celle-ci coïncide avec une période de croissance sur le plan physique et psychologique, les concepteurs de la collection considèrent également que c'est une période où « s'éveille le sentiment d'amour. » C'est effectivement durant cette période que se développe le sentiment affectif chez les jeunes. Il arrive aussi que ces manifestations affectives, qu'elles soient physiques ou psychologiques, puissent constituer des occasions de pécher. Comme l'indique le frère Louis-Raoul en s'adressant aux maîtres : « Le grand danger pour l'adolescent, dans la crise de ses quinze ans, vient d'une bonne part, de ce qu'il se trouve avec une volonté faible en face de passions soudainement accrues et avivées.⁴⁸⁰ » C'est d'ailleurs pour cette raison que le volume *Jésus-Christ notre Chef* va insister sur le fait que la manifestation de l'amour chez l'adolescent doit être avant tout spirituelle et essentiellement tournée vers Dieu. Cependant, toujours selon le volume de 10^e année, l'amour physique ne peut être négligé : « l'homme est corps et âme. Son amour spirituel s'accompagne de sentiments et d'impressions dans la partie sensible. Cet amour sensible court le risque de corrompre l'amour spirituel et de le réduire à une passion sans frein.⁴⁸¹ » L'auteur considère que l'adolescent a besoin d'être renseigné sur les moyens de vaincre ses impulsions sexuelles et d'éviter les tentations propres à son âge.

3.1.3.1 La sexualité de l'adolescent : prudence et surveillance

Par l'enseignement des 6^e et 9^e commandements de Dieu, c'est-à-dire « l'éveil de l'amour », le volume *Jésus-Christ notre Chef* entend aborder la question de l'éducation à la pureté et très indirectement, la question de la sexualité chez l'adolescent.⁴⁸² Cependant, il ne faut pas confondre éducation à la pureté et éducation sexuelle, car l'Église catholique maintient toujours sa position en condamnant l'initiation sexuelle dans l'éducation catholique de la jeunesse. L'école n'est donc pas le lieu pour instruire les adolescents sur

⁴⁷⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁴⁷⁹ Guionnet et Neveu, *op. cit.*, p. 221.

⁴⁸⁰ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁸¹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 170.

⁴⁸² Il est intéressant de constater que la première édition canadienne du volume *Jésus-Christ notre Chef* paru en 1947 ne consacre aucun chapitre à l'enseignement du 6^e et 9^e commandements.

les questions sexuelles d'ordre hygiénique et physiologique. Dans le programme, il est bien spécifié que la « [s]cience seule ne sera jamais vertu. L'école doit s'occuper de l'éducation de la pureté vue qu'elle doit enseigner et former. En cette matière plus qu'en tout autre, les éducateurs doivent être prudents.⁴⁸³ » Il n'est pas de la responsabilité des maîtres de répondre aux préoccupations sexuelles des adolescents, leur tâche est plutôt de leur faire acquérir la vertu de chasteté, comme l'exigent les 6^e et 9^e commandements de Dieu. L'éducation proprement sexuelle revient avant tout à la famille. Les directives du programme recommandent en effet de diriger l'étudiant trop questionneur vers ses parents ou encore vers un directeur de conscience.⁴⁸⁴

Si l'on recommande aux maîtres de ne pas s'engager davantage sur cette question, ils ne peuvent toutefois négliger cette leçon. L'adolescence est une période cruciale de la formation du caractère et où la sexualité a des conséquences sur celle-ci. Il importe que les maîtres cultivent chez leurs élèves une vision saine de l'amour. Pour convaincre de l'importance de se garder chaste, le frère Louis-Raoul recommande au maître de veiller à ne pas alimenter un sentiment de culpabilité chez l'adolescent par rapport à sa sexualité :

Cet exposé demande beaucoup de tact, de délicatesse, de virilité et de contrôle personnel de la part du maître. Celui-ci préparera sa leçon avec soin, créera un climat indispensable de confiance et veillera à conserver durant toute l'explication le contrôle absolu de la classe, afin d'éviter les sourires, et les réflexions à voix basse. Il veillera aussi à ne pas éveiller des troubles de conscience extrêmement pénibles chez les enfants victimes d'habitudes vicieuses : rappeler les facteurs qui diminuent la responsabilité.⁴⁸⁵

Ainsi, il est enseigné à l'adolescent les différentes situations où il a l'occasion de pécher et celles qui peuvent le rendre coupable ou responsable. Par exemple, un adolescent qui recherche volontairement le plaisir se met dans une situation de péché grave : « actions impures qu'un adolescent n'oserait commettre, seul ou avec d'autres, sous les yeux de ses parents ou de ses maîtres; par exemple, toucher, avec une intention déshonnête, ces parties du corps qu'on doit toujours tenir cachées.⁴⁸⁶ » Par contre, les étudiants sont bien avisés de « ne pas voir le mal où il n'est pas ». Il y a effectivement des situations ou des pensées

⁴⁸³ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 18.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁸⁵ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 29.

⁴⁸⁶ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 175.

coupables qui ont une moindre importance et qui diminuent considérablement la responsabilité de l'adolescent : « Les paroles troublantes, voire déshonnêtes, entendues malgré soi, ne peuvent nous rendre coupables.⁴⁸⁷ » Les adolescents sont rassurés sur les « pollutions nocturnes », stade normal de la puberté chez le garçon : « Il ne faut nullement s'inquiéter des sensations qui surviennent spontanément à l'état de veille ou dans le sommeil. Par elles-mêmes et non acceptées, elles ne sont pas des péchés.⁴⁸⁸ »

Puisque l'objectif de l'éducation morale et religieuse est de former des témoins du Christ, de futurs hommes responsables, il importe de garder les adolescents chastes pour leur future vie familiale ou sacerdotale : « Qui veut se conserver intact pour les dévouements futurs du foyer et de l'apostolat mène le rude et lumineux combat de la chasteté intégrale »⁴⁸⁹ et pour ceux qui possèdent la vocation, « nul ne peut s'y engager sans réaliser les conditions requises par toute vraie vocation.⁴⁹⁰ » Le discours moral met en garde les adolescents contre tout ce qui peut contribuer à compromettre leur pureté : « Soyons prudents dans nos lectures et dans nos fréquentations, réservés dans nos regards et nos jeux, vigilants dans nos pensées et nos affections, sévères pour le théâtre, le cinéma, la danse.⁴⁹¹ » Encore ici, les lieux de sociabilité de la jeunesse mais également ceux de la construction de l'identité masculine, sont abordés sous l'angle de la méfiance. Mais pour les concepteurs de la collection *Témoins du Christ*, il ne s'agit pas d'une simple condamnation mais de faire prendre conscience à l'adolescent toute la noblesse qui se trouve dans la pratique de la chasteté. Comme l'indique le frère Louis-Raoul, « [l]ui enseigner clairement comment il doit se comporter ne servira pas à grand-chose »⁴⁹². Le meilleur moyen d'attirer les jeunes à une vie pure et religieuse est de leur présenter de manière positive les exigences de cette chasteté : « La chasteté n'est pas, comme beaucoup le pensent, un code de défenses, un barrage. Non, elle est avant tout un appel à la vie, une volonté de l'esprit de dominer la chair, l'expression d'une donation totale de soi.⁴⁹³ » La

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 174.

⁴⁸⁸ *Ibid.*

⁴⁸⁹ *Ibid.*, p. 170.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 111.

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 172.

⁴⁹² Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁹³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 173.

chasteté est en réalité une condition préalable à l'épanouissement de la personnalité chrétienne, mais surtout, à l'accomplissement de l'idéal viril.

Ce refus d'aborder les questions sexuelles n'est pas sans rappeler l'ambiance répressive, close et fortement masculine des collèges classiques. En effet, dans ce milieu, la crainte de la sexualité est omniprésente à un point tel qu'elle est perçue comme un facteur de « dévirilisation ». Une amitié trop familière, trop réciproque, entre deux garçons est perçue comme anormale, douteuse et dangereuse pour la pureté.⁴⁹⁴ En ce sens, le volume *Jésus-Christ notre Chef* met bien en garde les adolescents contre les compagnons égoïstes, à l'attitude négative, qui ne sont pas de véritables amis : « Il existe des caricatures de l'amitié, très dangereuses pour l'esprit et pour l'âme, telles des liaisons empreintes de mollesse, d'allure langoureuse, de familiarités déplacées, de rêveries sentimentales. Ces fausses amitiés sont caractérisées par l'égoïsme, chacun y cherchant ses avantages et ses profits, parfois inavouables. Ces amitiés trop peu viriles sont à fuir, car elles peuvent causer des désastres pour la vertu et le caractère.⁴⁹⁵ » Les garçons doivent donc s'abstenir de choisir comme amis ces autres garçons qui, étrangement, arborent des attitudes et des comportements qui sont généralement associés aux filles : « Une véritable amitié entre garçons doit se fonder, non sur des avantages extérieurs, comme la fortune, la beauté du visage, la grâce efféminée, une délicatesse un peu malade, mais sur la *communauté d'un idéal élevé*⁴⁹⁶ ». Comme nous pouvons encore une fois le constater, les attributs virils du garçon se définissent en réaction à des attributs féminins exacerbés. Par ailleurs, cette méfiance envers ces « amitiés particulières » exprime également la crainte de voir les garçons parler de sexualité entre eux : « propos incorrects, conversations malsaines, ou mauvais exemples. Que de tristes naufrages dans la vie dus à l'influence de certains compagnons de collègue!⁴⁹⁷ » Ainsi, il est fortement recommandé aux jeunes garçons de s'éloigner des « compagnons mauvais ou douteux. Ne jamais s'isoler avec ceux-ci. Quand il le faut, savoir courageusement dénoncer les corrupteurs aux parents et aux éducateurs : c'est un devoir envers la société. [...] Les impudiques sont des assassins.⁴⁹⁸ » Comme nous

⁴⁹⁴ Bienvenue et Hudon, « Entre franche camaraderie... », *loc. cit.*, p. 488.

⁴⁹⁵ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 186.

⁴⁹⁶ *Ibid.*

⁴⁹⁷ *Ibid.*, p. 185.

⁴⁹⁸ *Ibid.*, p. 175.

l'avons vu précédemment, le volume *Jésus-Christ notre Chef* préfère insister sur la camaraderie, un regroupement de compagnons qui se définit par un idéal masculin très fort. En effet, entre eux, les garçons « s'aident à découvrir et à bousculer leurs défauts; ils s'animent à la fidélité au devoir d'état, à la conquête de la vertu, au dévouement. Ils se protègent contre les dangers qui les menacent et se soutiennent aux heures d'échecs et de découragement.⁴⁹⁹ »

Les volumes de la collection *Témoins du Christ* évitent également d'aborder la question des fréquentations avec les jeunes filles. La raison principale est que le garçon doit rester chaste durant ses années d'études et éviter les rencontres précoces avec le sexe opposé. Par ailleurs, il y a probablement une volonté de préserver la représentation qu'ils ont de la jeune fille en évitant cette question. De fait, on préfère présenter aux garçons les filles non pas en tant que femme, mais plutôt en tant que mère. Les fréquentations hors mariage viennent évidemment compromettre ce principe. En contrepartie, la comparaison des deux volumes de 10^e année montre que la question du « flirt » est abordée dans l'éducation morale destinée aux jeunes filles. En effet, dans le volume *Jésus-Christ notre Maître* on aborde la question des fréquentations prématurées et de leur danger pour la pureté des mœurs. En ce sens, la jeune fille est avisée que le « flirt » est condamnable et qu'elle « n'a pas le droit de jouer avec un cœur et d'exposer sa pureté.⁵⁰⁰ » À cette époque, la jeune fille à l'âge de l'adolescence est considérée comme dangereuse pour la chasteté des garçons : « Ce qui n'est chez les filles que jeu vain, irréflexion, ou même souci de plaire, peut être cause de luttes douloureuses et de ravages intimes chez leurs camarades de cours, leur fiancé, voire leur propre frère. Elles seront parfois aussi les premières à souffrir des libertés et des familiarités qu'elles auront provoquées par leur attitude.⁵⁰¹ » Les jeunes filles sont en effet considérées à cette époque comme responsables des dérives morales chez les garçons. À ce sujet, le père Livernoche a révélé dans son enquête auprès des garçons que 18,8 % de ceux-ci considèrent que le danger moral des fréquentations dépend de la jeune fille tandis que 0,6 % d'entre eux jugent que ce danger dépend du comportement du jeune

⁴⁹⁹ *Ibid.*, p. 186.

⁵⁰⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 176.

⁵⁰¹ *Ibid.*, p. 165. Le volume pour les filles impose en ce sens des restrictions vestimentaires.

homme.⁵⁰² D'après ces résultats, il semble que la présence féminine compromet, à l'âge de l'adolescence, la construction de l'identité masculine et désoriente les jeunes garçons. Selon le sondage de Livernoche, ils ne sont pas vraiment responsables de ces « péchés d'amour ».

Ainsi, la personnalité exemplaire de Jésus-Christ se révèle encore le moyen le plus utile pour garder les adolescents dans l'esprit religieux et pour qu'ils conservent leur pureté. En effet, le guide pédagogique qui accompagne le manuel de 10^e année pour les garçons suggère aux professeurs de « [m]ontrer comment le divin Modèle, Jésus, notre chef, que personne n'a pu convaincre du plus petit péché : il faut le faire ADMIRER. [...] Son contact fréquent aidera les adolescents à conserver purs leurs corps, leur cœur et leur âme.⁵⁰³ » La vie chaste de Jésus-Christ va encourager l'adolescent à vaincre, à travers ses pensées, ses regards, ses actes, toute forme de sensualité qui se manifeste, entre autres, par la paresse, la gourmandise, la mollesse et la nonchalance.⁵⁰⁴ À l'instar de Jésus, l'étudiant doit acquérir cette vertu de chasteté « qui modère les entraînements de l'amour sensible et le spiritualise.⁵⁰⁵ »

3.1.3.2 Ascétisme et virilité

Pour les garçons, Jésus doit être en réalité leur ami de premier choix, leur modèle et leur confident. Telle est la recommandation des *méditations pour jeunes* : « *l'ami fidèle* qui m'attendez au terme de chacune de mes défaillances [...] l'ami dont l'intimité ne peut être surpassée, car toujours je puis vous trouver, jamais je ne vous dérange et j'ose tout vous confier...⁵⁰⁶ ». Par son exemple, Jésus va apprendre aux adolescents comment devenir des hommes : la maîtrise de soi, la persévérance, l'effort personnel, la volonté et le courage devant l'épreuve constituent les exigences nécessaires à la virilité. Avant toute chose, l'adolescent doit apprendre à se connaître profondément, pour ensuite se commander lui-même, s'imposer une discipline et être persévérant. Le garçon qui possède cette « âme de vainqueur et de rédempteur » se prépare à devenir « l'homme nouveau, au corps sain, à

⁵⁰² Livernoche, *op. cit.*, p. 200.

⁵⁰³ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 28.

⁵⁰⁴ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 170.

⁵⁰⁶ Claude, *Adolescent, qui es-tu?...*, *op. cit.*, p. 38.

l'intelligence claire et à la volonté ardente⁵⁰⁷». Ainsi, la virilité de l'étudiant se trouve dans le combat qu'il mène pour se garder chaste et profondément religieux; c'est la « piété virile » ou l'ascétisme moderne. Fruit d'un renouvellement de la spiritualité catholique au tournant du XXe siècle, cette pédagogie aux accents virils cherche à convaincre les adolescents au moyen d'une valorisation du corps et d'une vision positive de la chasteté qui, selon cette spiritualité, est le symbole de la maîtrise de soi, de la force, de la virilité.⁵⁰⁸

Les moyens utilisés pour convaincre les adolescents de conserver leur pureté de corps et de cœur consistent à leur montrer que la chasteté se vit comme un combat, mais aussi comme une victoire. Le maître est d'ailleurs invité à « rendre cette vertu spécialement sympathique en attirant l'attention sur les bienfaits de la vertu.⁵⁰⁹» Loin d'être négatif, vivre en état de grâce demande beaucoup de courage, de ténacité et procure chez le garçon un sentiment de fierté et d'accomplissement véritable et surtout, de virilité. Attirer ainsi les jeunes garçons à participer à cette lutte répond en effet à leur besoin de défi, à leur besoin de combat et de compétitivité :

Tant pour le bien de l'adolescent que pour le bien de la nation, le combat pour la chasteté est nécessaire. Mais il arrive que certains se mettent à douter de la possibilité de la victoire. Qu'ils en soient certains ! Cette victoire est possible ! L'expérience apprend que bien des jeunes gens pratiquent la chasteté intégrale, conquise de haute lutte. Ceci ne veut pas dire que le combat soit facile ; loin de là ! Il est souvent difficile, voire héroïque. D'où la nécessité de connaître les tactiques de la bataille et d'en savoir manier les armes victorieusement.⁵¹⁰

Afin de prouver aux garçons qu'il est possible de devenir un homme, d'être viril, tout en étant chaste et profondément religieux, le volume *Jésus-Christ notre Chef* utilise une rhétorique militaire qui fait la promotion de valeurs masculines. L'utilisation d'un champ discursif qui fait référence à la conquête, la bataille, l'armée, les armes, l'héroïsme, la victoire, l'ardeur, la puissance et le courage rejoint d'emblée l'imaginaire de l'adolescent en même temps qu'il stimule sa volonté. Comme l'indique Christine Hudon, ce discours catholique réfère à « des champs d'action et des institutions réservés aux hommes, et dont

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁵⁰⁸ Christine Hudon, *op. cit.*, pp. 243-263.

⁵⁰⁹ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 23.

⁵¹⁰ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 171.

l'armée est l'expression par excellence.⁵¹¹ » Par ailleurs, le contexte d'après-guerre dans lequel se déploie ce discours favorise la promotion d'un idéal victorieux, puissant et stimulant pour la jeunesse. Jésus-Christ, chef de troupe, est celui qui encourage la lutte et « sait que la jeunesse aime les combats, les corps à corps, les conquêtes et les victoires.⁵¹² » Voici comment Jésus s'adresse aux jeunes garçons : « La lutte sera rude. La conquête de ton âme ne se fera pas sans que du sang soit versé et que tout ton être en gémisses : mortification, humilité, fidélité au devoir ... [...] Ami, dans mon armée il faut une avant-garde. C'est elle qui est chargée des patrouilles dangereuses, elle qui subit les chocs sanglants. Tous sont des *volontaires*.⁵¹³ » Ainsi, comme à la guerre, le jeune garçon doit se « munir pour la résistance » et lutter contre ses passions, abattre sa concupiscence, cet « ennemi sans visage ». Le métier d'étudiant consiste alors à « vivre en état de grâce, être dispos de corps, prendre conscience de la splendeur de son beau métier d'étudiant et apporter à son travail une âme de vainqueur et de rédempteur.⁵¹⁴ » Et comme Frassati, le jeune garçon sera respecté et admiré de ses camarades par une chasteté exemplaire.

Outre les qualités spirituelles et la force de caractère, le combat pour la chasteté suggère également que le garçon prenne bien soin de son corps et le maîtrise parfaitement. De fait, la « piété virile » consiste également à promouvoir les qualités physiques de l'homme religieux. Le corps devient par ailleurs très important dans la préservation de la pureté ; il est l'instrument par excellence pour arriver à la maîtrise de soi-même. En ce sens, loin de mépriser le corps, le volume *Jésus-Christ notre Chef*, propose une conception du corps selon une perspective positive : « Le corps en toutes ses parties est l'œuvre de Dieu : il n'y a pas à en rougir, mais il faut l'entourer d'un grand respect. La vertu chrétienne de pudeur n'est pas honte pudibonde, mais respect très délicat du corps.⁵¹⁵ » Cette valorisation du corps comporte cependant bien des exigences. En effet, les soins hygiéniques, la culture physique, l'habillement et les récréations ne sont pas un luxe, mais bien une nécessité pour atteindre l'idéal du corps chaste, du corps viril. La discipline du corps et l'endurance par

⁵¹¹ Hudon, « Le muscle et le vouloir... », *loc. cit.*, p. 258.

⁵¹² Claude, *Adolescent, qui es-tu?...*, *op. cit.*, p. 17.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 21.

⁵¹⁴ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 146.

⁵¹⁵ *Ibid.*, p. 174.

« l'entraînement, le détachement et la mortification⁵¹⁶ » constituent les principes d'une ascèse qui vise à fortifier le corps et non à le nier.⁵¹⁷ Ce qui est viril, c'est la capacité de soumettre son corps aux rigueurs de la vie religieuse pour ainsi le préparer à être une source d'énergie et de volonté : « Pour faire croître l'énergie, il faut habituer le corps à une vie rude : couche dure, eau froide, fenêtre ouverte pendant le sommeil, tenue virile. Par contre, l'abus des excitants (tabac, vin, café) nuit à la volonté.⁵¹⁸ »

Figure 9- Le jeune homme en prière



Source : Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre Chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953.

Bien que cette pédagogie fasse la promotion d'une certaine estime du corps, il reste que celle-ci réfère à la vision proprement catholique qui considère le corps en tant que serviteur de l'âme et offrande à Dieu. À travers cette valorisation du corps, l'objectif demeure toujours de promouvoir parmi la jeunesse la tempérance, la modération et la mortification. Tout comme dans les années 1930 et 1940, le discours moral cherche à priver le corps de certaines jouissances légitimes, d'empêcher les abus de toute sorte, d'enrayer l'alcoolisme et surtout, d'empêcher les actes impudiques. Sur ce dernier point, le volume

⁵¹⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁵¹⁷ Hudon, « Le muscle et le vouloir... », *op. cit.*, p. 243.

⁵¹⁸ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 153.

Jésus-Christ notre Chef, contrairement aux *Leçons de morale* d'Arthur Robert, se montre particulièrement insistant. À titre d'exemple, d'après le volume de 10^e année, il est en effet strictement déconseillé de s'exposer au soleil, dans une nudité complète ou partielle : « Les bains de soleil pratiqués sans contrôle peuvent être désastreux pour la santé, surtout chez ceux qui ont une poitrine fragile.⁵¹⁹ » Cette recommandation nous rappelle ainsi le contexte des années 1950 où la moralité des jeunes Québécois est perçue par l'Église catholique comme étant particulièrement préoccupante. Le volume de 10^e année se montre ainsi beaucoup plus précis et plus moralisateur que le manuel de morale de la période précédente.

D'autre part, la valorisation du corps dans la pédagogie catholique a conduit à considérer les activités sportives comme un moyen efficace d'éduquer les garçons. Comme l'indique Christine Hudon, les activités sportives ont fait leur entrée dans les collèges classiques dans la deuxième moitié du XIX^e siècle pour des raisons d'abord utilitaires comme le délassement et la formation globale des étudiants. Par la suite, « [d]ans un climat de contention sexuelle, il [sport] en vient de plus en plus à constituer un moyen de discipliner le corps et de canaliser l'énergie sexuelle masculine.⁵²⁰ » D'après le volume *Jésus-Christ notre Chef*, il est toutefois nécessaire que ces activités sportives se réalisent selon la conception chrétienne du sport, c'est-à-dire, en tant qu'elles favorisent « le sain épanouissement du corps, indispensable serviteur de l'âme.⁵²¹ »

Le sport joue également un rôle important dans la construction de l'identité masculine. Comme le soulignent Gionnet et Neveu, le sport est un « vecteur central de la socialisation virile.⁵²² » Pour l'Église catholique, les activités sportives constituent un instrument privilégié pour promouvoir cette « piété virile » auprès des garçons : « Notons que les jeux d'ensemble offrent de nombreuses occasions de se former le caractère et de développer le sens de la collaboration.⁵²³ » À l'école, le sport est par ailleurs l'un des rares moments de proximité physique, d'échanges intenses entre les garçons. C'est d'ailleurs par crainte des contacts physiques entre les garçons que l'Église catholique recommande

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 164.

⁵²⁰ Hudon, « Le muscle et le vouloir », *loc. cit.*, p. 243.

⁵²¹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 165.

⁵²² Guionnet et Neveu, *op. cit.*, p. 32.

davantage la pratique d'activités sportives individuelles ou du moins de celles qui créent une certaine distance entre les participants : « Il faut varier les jeux et ne pas s'en tenir uniquement au football, tout en donnant la préférence à ceux qui développent tous les membres, tels le tennis, la natation, le canotage, l'escrime.⁵²³ » D'autres activités sportives de groupe, plus modérées par contre, sont conseillées comme la promenade ou le vélo. Le volume de 10^e année recommande aux garçons qui désirent vraiment pratiquer les sports, de s'impliquer dans un mouvement qui offre un bon encadrement tel que le scoutisme catholique.

Au terme de sa 10^e année à l'école secondaire publique, les élèves ont appris à se comporter en tant que garçons et en tant que filles. En parcourant leur volume *Jésus-Christ notre Chef*, les garçons ont compris la nature de leur identité sexuée et aussi de quelle façon la religion catholique, incarnée en Jésus, contribuait à la façonner, à l'encourager. Le jeune garçon apprend ainsi à développer les attributs qui feront de lui un témoin du Christ, un homme et un citoyen : maîtrise de soi, culture physique, étude et chasteté constituent les notes de sa virilité. Selon les objectifs de la collection *Témoins du Christ*, cet apprentissage d'une vie exigeante doit également le préparer au monde moderne, le préparer à être un vrai catholique, fier et responsable.

3.2 Vivre sa foi en catholique, fier et responsable : l'éducation morale et religieuse au service d'un monde moderne

Dans sa volonté d'adapter la religion à l'adolescence, la collection *Témoins du Christ* cherche également à préserver les convictions et les valeurs religieuses de la jeunesse des années 1950. Par la mise en valeur d'une Église catholique qui agit positivement et par une approche spirituelle de la religion, elle tente de montrer aux adolescents la possibilité d'être catholique dans un monde moderne. Cette partie nous montre les changements dans la manière de transmettre la religion ainsi que les nouvelles exigences que requiert cette éducation religieuse moderne.

⁵²³ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, op. cit., p. 165.

⁵²⁴ *Ibid.*

3.2.1 Vers une ouverture sur les Autres?

Au cours des années 1930 et 1940, nous avons vu que l'étude de l'apologétique au primaire supérieur mettait de l'avant un esprit défensif, foncièrement méfiant et négatif par rapport à la différence religieuse. En face des jeunes catholiques, son discours mettait surtout l'accent sur le principe d'autorité et d'obéissance. Ce type d'apologétique fut même qualifié de rétrograde par les étudiants du primaire supérieur et par certains observateurs de l'époque. Avec l'adoption de la collection *Témoins du Christ* pour l'enseignement religieux au primaire supérieur en 1952, l'apologétique est intégrée dans cet enseignement thématique qui prend Jésus-Christ comme objet central. Les volumes de 11^e année, *L'Église notre Mère* et celui de la 12^e année, *Jésus-Christ notre Sauveur*, présentent toujours un enseignement apologétique, mais dans l'objectif de valoriser le message de Jésus-Christ. Pour les étudiants de l'école secondaire publique, l'enseignement religieux en 11^e et 12^e année vise « l'affermissement de notre foi contre les objections courantes et surtout la pénétration plus intime de notre religion qui a pour base un fait historique.⁵²⁵ »

3.2.1.1 Se défendre autrement

Comme le voulaient les concepteurs de cette collection belge, les volumes doivent mettre en valeur une philosophie qui conçoit l'apologétique de façon positive. En effet, il s'agit davantage d'emmener les adolescents à approfondir la religion catholique, mieux la connaître, et mettre en perspective ses enseignements avec leur quotidien. L'objectif de cette « apologétique positive » n'est donc pas d'attirer uniquement l'attention des élèves sur les ennemis de la religion catholique et sur les attaques dont elle fait l'objet : « Nous parlons à des jeunes catholiques qui admettent d'avance, par leur foi, l'existence du surnaturel. Dès lors, il nous est permis d'éviter les préambules et même de négliger les constructions factices des adversaires.⁵²⁶ » Selon le volume *Jésus-Christ notre Sauveur*, cette ancienne méthode ne répond guère à la réalité et peut entraîner de graves inconvénients comme un esprit de méfiance, des préjugés et du mépris envers les autres religions chrétiennes. En ce sens, les volumes de la collection *Témoins du Christ* entendent utiliser une rhétorique différente pour montrer la grandeur de la religion catholique. Loin

⁵²⁵ Delépierre, *op. cit.*, p. 70.

⁵²⁶ *Ibid.*

d'être sentencieuse, elle cherche moins à les convaincre qu'à faire aimer la religion catholique, à développer chez l'étudiant un sentiment de fierté catholique. Pour ce faire, cette « nouvelle apologétique » propose l'exploration des Écritures afin de mieux connaître le contexte évangélique. Son objectif consiste également à montrer une Église qui sait s'adapter à la réalité, à la vie moderne et qui est en mesure de proposer des solutions actuelles qui ont mûri dans un climat chrétien. La collection belge participe ainsi à l'affirmation de la « théologie nouvelle » qui consiste à « offrir de la foi catholique une présentation adaptée aux hommes du XX^e siècle, offrir aux dilemmes qui ont déchiré et déchirent encore ceux-ci des solutions chrétiennes viables.⁵²⁷ »

L'un des aspects significatifs de l'apologétique privilégié par la collection concerne l'attitude de l'Église catholique envers les autres confessions chrétiennes. Le volume *L'Église notre Mère* présente aux adolescents du secondaire une Église catholique qui adopte une certaine attitude d'ouverture sur les différences religieuses. Son discours apologétique ne cherche plus à dénigrer le protestantisme ou l'Église orthodoxe en insistant sur leur caractère hérétique ou schismatique. À leur égard, il s'agit plutôt d'étudier les « croyances religieuses » ainsi que les réponses qu'elles formulent. *L'Église notre Mère* propose aux étudiants un exposé qui explique, de manière plutôt objective, l'historique de la séparation des Églises chrétiennes, les relations entre celles-ci, les différences fondamentales de leur philosophie religieuse et morale. Le volume informe également les étudiants sur les efforts récents qui ont été réalisés pour un retour à l'union des Églises chrétiennes. Sont également expliquées, les raisons qui ont encouragé les Églises séparées à adopter des attitudes négatives et combatives entre elles. En effet, le contexte dans lequel l'apologétique est née, c'est-à-dire les guerres de religion, les persécutions, la controverse, a accentué « les oppositions et on insista peu sur les aspects communs, ou particulièrement chers à l'adversaire.⁵²⁸ » Afin de montrer ce qu'il y a de bon dans chacune des autres confessions chrétiennes, le volume de 11^e année souligne l'existence des mouvements qui ont cherché le dialogue ou encore qui ont permis la conversion au catholicisme. Tel est le

⁵²⁷ Mayeur (dir.), *op. cit.*, p. 179.

⁵²⁸ G. Delcuve (dir.), *L'Église notre Mère*, Bruxelles, Éditions de Lumen Vitae, 1951, p. 192.

cas du « Mouvement d'Oxford » au XIX^e siècle, influencé par la pensée de Newman ou encore le « Mouvement œcuménique » dont l'objectif est de refaire l'unité.⁵²⁹

Bien qu'officiellement l'Église catholique refuse toujours le compromis et qu'elle se considère toujours comme la véritable Église : « L'Église catholique affirme, au contraire, qu'elle seule est le bercail du Pasteur ; elle invite les dissidents à rentrer à la bergerie. [...] La thèse catholique est la seule acceptable »⁵³⁰, il n'en demeure pas moins qu'elle encourage cet esprit de fraternité et ces rencontres amicales qui ont pour avantage de faire tomber les préjugés. En effet, selon le volume de 11^e année, l'Église catholique voit dans cet éventuel retour un bienfait pour tous : « les non-catholiques se retrouveraient dans le milieu normal de la sanctification; les catholiques reprendraient conscience de certaines vérités qu'ils ont trop peu considérées, de certaines valeurs qu'ils ont parfois négligées. Le devoir des catholiques est de favoriser un tel retour par la prière et des contacts personnels ou collectifs.⁵³¹ » Cette attitude traduit bien le contexte d'après-guerre dans lequel l'Église catholique est soucieuse de se montrer « moins sévère que celui de la forteresse assiégée par la marée des défis modernes [et qui n'hésite pas] à admettre les torts historiques ou présents du catholicisme⁵³² ». Les leçons du volume *L'Église notre Mère* témoignent, en quelque sorte, des travaux qui vont préparer l'annonce du concile Vatican II en 1959. Mais en attendant, l'objectif est de faire porter l'attention des élèves sur les fondements religieux, sur la culture religieuse des confessions chrétiennes non catholiques. Les étudiants sont donc invités, par le biais de leurs activités d'apprentissage, à découvrir la spécificité des autres religions et les moyens possibles pour favoriser l'entente entre celles-ci : « 1. Recherchez certaines valeurs religieuses (vérités, préceptes moraux, liturgie) que telle ou telle Église séparée a spécialement cultivées. 2. Que pouvez-vous faire, personnellement ou en équipe, pour le retour des Églises séparées à l'unité ?⁵³³ »

Dans la démonstration apologétique de la collection *Témoins du Christ*, les autres religions chrétiennes occupent une place plus ou moins grande. L'accent est davantage mis sur l'Église catholique et sa présence dans l'histoire mais aussi et surtout, sur sa

⁵²⁹ *Ibid.*

⁵³⁰ *Ibid.*, p. 193.

⁵³¹ *Ibid.*

⁵³² Mayeur (dir.), *op. cit.*, p. 223.

contemporanéité. Si, au cours des années 1930 et 1940, le discours apologétique insistait beaucoup sur l'autorité, l'organisation hiérarchique et les pouvoirs inconditionnels de l'Église catholique⁵³⁴; au cours des années 1950, on insiste d'abord sur la présence universelle du catholicisme et sur son action bienfaitrice. Le volume *L'Église notre Mère* cherche à présenter une vision positive de l'Église catholique, d'actualiser son œuvre et de prouver la nécessité de sa présence dans le monde moderne d'après-guerre.

L'Église catholique cherche à montrer qu'elle n'est pas une institution rétrograde mais plutôt qu'elle fait preuve d'une attitude optimiste à l'égard de la modernité. Elle affirme qu'elle est humaine, qu'elle n'est pas « uniquement soucieuse de conduire la créature à Dieu; elle est encore **pleine de sollicitude à l'égard de tout ce qui intéresse l'homme.** »⁵³⁵ Ainsi, le volume de 11^e année déclare que l'Église se « réjouit des merveilleux progrès réalisés depuis un siècle et demi.⁵³⁶ » Elle tient également à démontrer que sa présence et sa contribution dans le monde contemporain sont nécessaires à la condition humaine. Son implication dans la civilisation matérielle consiste à orienter le progrès vers l'épanouissement de la personne, l'union des hommes et la gloire de Dieu. D'après le manuel, l'Église catholique s'est toujours montré comme une force civilisatrice. Au cours de l'histoire, ses initiatives ont amélioré la condition humaine. Plus récemment, elle a contribué au respect des droits de la personne : « Dans plusieurs pays, elle a étendu son influence : Allemagne, France, Autriche, Italie, Angleterre, États-Unis ... Les encycliques *Rerum Novarum* et *Quadragesimo Anno* ont été d'une influence considérable concernant la condition ouvrière.⁵³⁷ » L'Église catholique, au cours du dernier siècle, a permis à la jeunesse de s'épanouir et de contribuer au progrès matériel dans un climat valorisant tel que celui offert par les mouvements de jeunesse ouvrière catholique. Elle est par ailleurs celle qui tient en plus haute estime l'éducation et le savoir. Enfin, l'Église catholique estime plus que tout l'art, la culture et les traditions et, par cette appréciation, elle affirme avoir sauvé le patrimoine artistique de l'humanité : grâce à la « vigilance

⁵³³ Delcuve (dir.), *L'Église notre Mère*, op. cit., p. 193.

⁵³⁴ Les origines, les prérogatives et la nature de l'Église catholique font toujours partie du volume et elles sont les mêmes que dans les années 1930 et 1940. Nous préférons attirer l'attention du lecteur sur les changements apportés par la collection *Témoins du Christ* et qui concernent la « divinité et humanité de l'Église contemporaine ».

⁵³⁵ Delcuve (dir.), *L'Église notre Mère*, op. cit., p. 35.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 36.

maternelle de l'Église », le monde moderne bénéficie toujours de chefs-d'œuvre religieux et même profanes des siècles passés.⁵³⁸ Parmi ces initiatives variées, l'Église catholique poursuit toujours le même but, « **l'épanouissement d'une vie vraiment humaine, d'une vie qui s'offrirait plus riche à l'union divine, et l'entente cordiale des classes et des peuples.** »⁵³⁹

Bien que ce type d'apologétique soit positif et moins polémique, il semble que l'objectif de ce discours demeure toujours celui de combattre le matérialisme athée mais aussi empêcher la laïcisation des domaines habituellement réservés à la religion. De fait, le volume insiste pour que la littérature, les arts, l'éducation et les loisirs conservent leurs bases religieuses. Le discours apologétique montre, implicitement, que les récentes initiatives de l'Église catholique et son influence dans le monde moderne servent à combattre le matérialisme qui abuse du progrès, méprise les traditions, l'histoire et les arts religieux et classique mais plus que tout, dévalorise le genre humain et cherche à détourner les hommes de Dieu. À cet effet, par le biais d'une activité d'apprentissage, il est demandé aux élèves de prendre conscience de l'importance de l'Église dans le monde actuel : « Pour chacun des domaines explorés au cours de ce chapitre : civilisation matérielle, art, savoir..., procéder à l'enquête suivante : voir ce qui disparaîtrait ou changerait dans votre ville, dans votre pays, dans le monde entier, si l'influence de l'Église cessait de s'exercer; si elle ne s'était jamais exercée.⁵⁴⁰ »

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 41.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 46.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 36.

Figure 10- L'Église catholique dans le monde moderne



Source : Delcuve, G., (dir.). *L'Église notre Mère*. Bruxelles, Éditions de Lumen Vitae, 1951.

Il est intéressant de constater que le cours de religion au secondaire constitue toujours l'occasion d'aborder en classe la question des organisations politiques et les idéologies sous-jacentes. En effet, grâce au témoignage écrit d'une étudiante, nous voyons que l'étude des septième et dixième commandements sur les biens du prochain, sert à discuter du communisme, du capitalisme et du socialisme : « Capitalisme de chez nous. Corporatisme. Communisme. Socialisme dit que les grands biens appartiennent à l'État les petits biens appartiennent à l'individu.⁵⁴¹ » Tout comme c'était le cas lors des leçons de morale dans les années 1930 et 1940, les étudiants apprennent à gérer l'argent et comment les biens se partagent et deviennent propriété. Bien que le contenu du volume provienne de préoccupations belges, la situation politique propre au Québec devient un sujet de discussion. En effet, l'étudiante a inscrit dans les marges de son volume un tableau qui résume sous forme de formules les différentes possibilités de gouverner au Québec :

1. Conservateur + prog – capitalisme = prop. privée
2. Libéral = " " " " " " + camp. de la couronne, Radio-Canada, Air C.
3. Nouveau Parti Démocratique – Socialisme mitigé {Richesses naturelles – État, service public, chemin de fer.
4. Crédit social – Complet⁵⁴²

⁵⁴¹ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 121.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 124.

Enfin, comme nous pouvons le constater, cette nouvelle apologétique ne fait pas nécessairement la promotion d'une Église catholique ouverte sur les Autres. À plusieurs occasions, celle-ci continue d'affirmer sa supériorité sur les autres groupements religieux et son indispensable présence dans le monde. Contrairement au manuel d'apologétique d'Ernest Savignac, le volume *L'Église notre Mère* accorde peu de place à ses relations avec les autres confessions religieuses. Le contenu du volume de 11^e année est essentiellement tourné vers la promotion d'une Église catholique actuelle et universelle. Cette position fait davantage référence à la situation belge : l'Église se sent beaucoup plus menacée par l'athéisme et la laïcisation. Nous comprenons pourquoi elle cherche moins à se défendre contre les autres confessions chrétiennes, qui, tout au plus, peuvent même constituer une force contre ceux qui rejettent, en partie ou totalement, la religion. L'objectif de son discours demeure celui de convaincre les jeunes catholiques de continuer à croire et de vivre plus profondément leur religion. Pour cela, l'Église catholique comprend, et c'est ce que nous voyons dans les volumes *Témoins du Christ*, qu'elle doit adopter un discours positif et entraînant, non plus à caractère autoritaire. Car en ce début des années 1950, elle veut montrer à la jeunesse québécoise toutes les raisons et toute la fierté d'être des catholiques au milieu de ce monde moderne.

3.2.2 Les exigences d'une religion catholique et moderne

Les volumes de la collection belge insistent beaucoup sur le désir de voir les jeunes catholiques vivre intensément leur religion, rayonner dans leur milieu de vie, adopter une « attitude totale » vis-à-vis de la religion et posséder une « âme croyante. » Les concepteurs de *Témoins du Christ* considèrent, en effet, que la religion est d'abord une attitude de vie, un principe d'adhésion totale et un ensemble de croyances, de sentiments et de pratiques. Ce n'est donc pas uniquement une science que l'on étudie ou encore des préceptes que l'on observe sans la moindre sincérité : « Au concret, il s'agit pour nous de secouer cette torpeur qu'amasse une longue accoutumance aux sermons et aux lectures religieuses, d'éveiller en notre âme une inquiétude personnelle devant le mystère divin.⁵⁴³ » D'après Georges Delcuve, pour faire de ces adolescents de véritables *catholiques dans un monde moderne* il est plus que nécessaire de les préparer à une « vie plus personnelle et plus engagée dans le

monde»⁵⁴⁴. L'esprit dans lequel a été conçue la collection *Témoins du Christ* veut que la religion chez l'adolescent prenne l'allure d'un témoignage, d'une déclaration qui engage toute la personne et qui favorise une « pratique plus généreuse des convictions⁵⁴⁵ ». Telle est leur conception d'un catholicisme moderne.

3.2.2.1 Engager sa foi : intériorité et apostolat

Comme nous l'avons vu précédemment, les concepteurs de la collection belge considèrent que l'adolescent possède une vie intérieure très riche et une intelligence affective qui le prédispose d'emblée à une vie religieuse intense. Ainsi, toujours d'après Georges Delcuve, « [p]our enthousiasmer un jeune homme, pour l'attacher d'une façon durable à la religion, il faut la lui montrer entière, organisée, j'allais dire vivante comme une personne. » Celui-ci poursuit en disant que la jeunesse, « [p]arce que travaillée par des préoccupations humanistes et sociales, parce que portée à l'action, parce que plus sensible au langage des faits et des personnes qu'à celui des idées⁵⁴⁶ » attend de l'Église qu'elle soit un *fait* contemporain et une source de valeurs humaines. Pour ce faire, les volumes *L'Église notre Mère* et *Jésus-Christ notre Sauveur* vont présenter les rapports entretenus avec la divinité et l'Église comme une exploration dans la *tête* et le *corps* d'une personne. Ainsi, contrairement aux manuels scolaires des années 1930 et 1940, cette approche présente aux jeunes une religion catholique plus humaine qui s'efforce de créer un contact intime avec ses fidèles et de les intégrer davantage. En retour, ce type d'enseignement religieux va exiger de leur part plus d'engagements personnels, plus de responsabilités et bien entendu, une conviction religieuse encore plus profonde.

Comme nous l'avons dit, l'approche christocentrique des volumes de la collection *Témoins du Christ* permet de réaliser ce premier objectif qui est celui de créer un rapprochement entre les jeunes et la religion. La mise en valeur de la personnalité de Jésus-Christ et de son lien particulier avec Dieu, permet de concrétiser le lien entre l'homme et son Créateur. Comme le souligne le volume *Jésus-Christ notre sauveur* : « Accepter le Christ, c'est équivalamment recevoir et connaître le Père. [...] Ouvrir ainsi les yeux à la

⁵⁴³ Delépierre, *op. cit.*, p. 11.

⁵⁴⁴ Delcuve, « *Témoins du Christ ...* », *loc. cit.*, p. 303.

⁵⁴⁵ Delépierre, *op. cit.*, p.11.

"lumière", son cœur à la "vie", son âme à l'"esprit" en adhérant librement au Christ, cela signifie poser un grand acte de foi.⁵⁴⁷ » La jeunesse est ainsi invitée, non pas à obéir à un Dieu autoritaire et parfait, mais bien à vivre profondément la vérité qu'apporte Dieu à travers son Fils. D'autre part, l'effort christocentrique de la collection offre aux jeunes une vision plus concrète de la divinité qui peut prendre l'aspect d'un visage humain : « Tout ce que nous savons du Christ, sa personnalité, son enseignement, ses miracles, son œuvre sanctificatrice, tout fait apparaître en lui, l'homme supérieur, le plus grand de toute l'histoire, mieux encore l'Homme-Dieu.⁵⁴⁸ » Par l'entremise de Jésus-Christ qui introduit les adolescents dans « la vie de la Trinité », il devient possible de créer un contact plus intime avec la divinité et ce, dans le but de préserver ou d'encourager l'expression du sentiment religieux. Ainsi, contrairement aux manuels scolaires des années 1930 et 1940, les termes utilisés pour qualifier le type de relation que l'homme entretient avec Dieu réfèrent davantage à la communion et à l'appropriation du religieux qu'à l'obéissance et à la puissance : « amour vaillant », « union personnelle », « intimité divine », « lien personnel », « témoignage », etc.

Ce type de relation particulière privilégié, entre l'homme et son Créateur, vise de tout évidence à faire intérioriser le message religieux. Avec *Témoins du Christ*, la religion devient plus qu'un enseignement, elle devient un principe de vie. Le volume de 12^e année insiste d'ailleurs sur le fait que « [l]e Père ne se contente pas de nous présenter le Fils, la lumière et la vie, il nous fait encore expérimenter, dans une certaine mesure, cette lumière et cette vie.⁵⁴⁹ » En ce sens, il est exigé de la part des étudiants que la religion soit un témoignage de leur vie intérieure. Pour répondre à cette exigence, il est nécessaire que les étudiants se mettent dans un état d'esprit très particulier. Leur cours de religion prend ainsi la forme d'une rencontre avec le guide spirituel qu'est Jésus : « Pour toi, le jeune catholique qui t'éveilles à la vie, si c'était l'heure de la première rencontre personnelle avec le Christ ...⁵⁵⁰ » Dans ce contexte, la prière personnelle devient très importante. Celle-ci constitue en effet le moyen par excellence pour favoriser l'introspection et de fait, alimenter le

⁵⁴⁶ Delcuve, « Témoins du Christ ... », *loc. cit.*, p. 308.

⁵⁴⁷ Delépierre, *op. cit.*, p. 150.

⁵⁴⁸ *Ibid.*, p. 193.

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p. 150.

⁵⁵⁰ *Ibid.*, p. 12.

sentiment religieux. En ce sens, le frère Louis-Raoul recommande fortement aux maîtres d'inscrire au tableau des prières et de demander aux élèves de réfléchir à l'état d'esprit et aux sentiments qui remplissaient Jésus au moment de ses prières. Il insiste également sur le fait que « dans leurs prières de DEMANDE, les élèves doivent être personnels : exprimer à Jésus leurs besoins à eux, pour ce moment même où ils prient.⁵⁵¹ » Dans ce contexte, l'enseignement de la religion au secondaire devient presque de la pastorale en ce sens où l'intériorité, la réflexion et le sentiment prennent le pas sur l'acquisition des connaissances religieuses.

Afin de renforcer davantage les liens, les volumes de la collection belge insistent sur le respect des sacrements, mais surtout sur la participation à la messe. En effet, plus qu'une obligation collective, la messe est présentée comme un sacrifice essentiel au rapprochement, qui permet l'expression et le développement du sentiment religieux : « Par là s'établissent des rapports personnels entre les fidèles et Dieu. La religion devient une vie intérieure, un effort d'union et de consécration au maître divin.⁵⁵² » Selon *Témoins du Christ*, la messe fait partie des témoignages extérieurs; elle est une preuve sensible de la vie religieuse intérieure. Ainsi, plus qu'une manifestation extérieure et physique du devoir de religion, la messe est à la fois une « **exhortation**, une **prière**, un **sacrifice**, un **repas**⁵⁵³ » auxquels doivent participer activement tous les fidèles.⁵⁵⁴ En ce sens, les adolescents sont bien avertis qu'une simple présence physique ne suffit pas : « ne pas assister à la messe en simple "spectateur" ou en auditeur attentif, mais en "acteur", apportant réellement l'offrande spontanée de toute sa vie, pour l'unir à l'offrande du Chef.⁵⁵⁵ » Ainsi, contrairement aux manuels scolaires des années 1930 et 1940 qui considéraient d'abord la messe comme un culte social et collectif, les volumes *Témoins du Christ* exigent des fidèles qu'ils soient tout entièrement disposés à recevoir, à vivre et à partager la nourriture divine. Les adolescents sont priés de s'engager plus profondément par rapport à la religion et à

⁵⁵¹ Frère Louis-Raoul, *op. cit.*, p. 17.

⁵⁵² Delépierre, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁵³ *Ibid.*

⁵⁵⁴ Cette manière de présenter la messe comme une participation active et fervente de la communauté dans la célébration de l'eucharistie réfère au mouvement de renouveau liturgique au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, voir Christine Lafèche et Gilles Routhier, « Le mouvement liturgique au Québec : attentes et espérances de l'*aggiornamento* conciliaire » dans Routhier (dir), *Vatican II au Canada...*, *op. cit.*, pp. 129-161.

⁵⁵⁵ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Chef*, *op. cit.*, p. 87.

s'impliquer personnellement dans l'acte de foi : « Par l'intermédiaire des prophètes, Dieu demande que la religion soit plus personnelle, le culte plus intérieur.⁵⁵⁶ » Plus qu'une pratique collective, la religion devient un engagement total voire même une responsabilité personnelle.

Dans son objectif de présenter une Église catholique humaine, présente et active dans le monde contemporain, *Témoins du Christ* cherche à modifier le rapport traditionnellement vécu entre celle-ci et les fidèles. Bien que le volume *L'Église notre Mère* insiste toujours sur l'organisation institutionnelle de l'Église, sur sa hiérarchie et son autorité sur les fidèles -« Sachant l'origine divine et le rôle bienfaisant de l'autorité de l'Église, le fidèle témoigne un dévouement respectueux et filial au pape et aux évêques⁵⁵⁷»- son propos tente de mettre en valeur la nature des liens qui uni l'Église et ses fidèles. Comme ceux qui relient une mère à son enfant, ces liens sont constitués d'amour, d'affection, de sincérité et de dévouement. L'objectif du volume de 11^e année est donc de légitimer cette autorité naturelle en misant sur la figure maternelle de l'Église catholique :

Quelles **dispositions** apporterons-nous à cette étude de l'Église ? Celles-là mêmes qui sont nécessaires pour mieux comprendre notre mère. La première n'est-ce pas un **désir ardent** de pénétrer davantage dans son intimité ? Sans cette disposition, nous nous résignerions à n'avoir de l'Église qu'une vue superficielle. [...] Et n'oublions pas ceci : l'enfant connaît sa mère mieux qu'un étranger ne peut la connaître, parce qu'il **a vécu** dans sa chaude intimité. Le catholique est mieux placé qu'un autre pour comprendre sa mère l'Église catholique. Mais cet avantage, nous le garderons qu'à une condition, continuer à **vivre** en vrai fils de l'Église, ou mieux : nous donner davantage à elle.⁵⁵⁸

Cette analogie à la mère, à l'intimité qui existe entre elle et ses enfants, permet ainsi au discours catholique de présenter l'obéissance à l'Église catholique comme une sorte de fidélité qui exige le don de soi. Ainsi, « [l]orsqu'elle exerce ses pouvoirs, l'Église entreprend donc de nous donner la vie et de nous sauver ; elle se révèle notre mère.⁵⁵⁹ » Par là même, il ne s'agit plus d'observer simplement les lois et les devoirs, comme c'était le cas dans les années 1930 et 1940, mais bien d'engager le fidèle dans une relation encore plus profonde et complexe avec l'Église catholique. Selon le volume *L'Église notre Mère*, le

⁵⁵⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁵⁵⁷ Delcuve (dir.), *L'Église notre Mère*, *op. cit.*, p. 163.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 159.

discours catholique doit faire participer l'étudiant au *fait* de l'Église catholique contemporaine : « L'Église est la patrie de nos âmes. [...] Elle veut faire de nous d'autres Christs, des membres de la communion des saints qui aient vraiment l'Esprit de famille.⁵⁶⁰ »

Loin d'être passif et contemplatif, le rôle du fidèle consiste à collaborer avec Dieu au rayonnement spirituel de l'Église catholique : « Dieu semble, par délicatesse, nous avoir laissé quelque chose à faire pour que le monde vint à la fois de lui et de nous.⁵⁶¹ » À l'intérieur de l'Église, chaque personne participe à l'enrichissement de l'Église et contribue à la faire aimer davantage. Ainsi, le volume *L'Église notre Mère* cherche à montrer l'Église non pas comme une institution mais davantage comme une communauté de fidèles car en réalité, « le pape n'est pas seul à lutter » et ne peut atteindre « ce but sans la collaboration de nombreux prêtres et fidèles.⁵⁶² » En ce sens, la collection *Témoins du Christ* répond à l'appel lancé par le pape Pie XI et qui consiste à encourager les fidèles à rejoindre les rangs de l'Action catholique, cette « vaste organisation de la lutte en commun, en union avec la hiérarchie de l'Église, pour pénétrer de vie chrétienne le milieu souvent mondain et païen⁵⁶³ ». En tant que « membres d'un vaste corps d'armée », les jeunes sont invités à lutter aux côtés de l'Église militante et à se montrer religieux dans tout et partout : à l'école, dans la famille, dans la paroisse, au travail et dans l'ensemble de la société. Au terme de ses études secondaires, l'étudiant devenu adulte, doit montrer plus que jamais son attachement à l'Église: « Le chrétien devient adulte dans la vie surnaturelle lorsqu'il est capable d'**engager personnellement** sa destinée surnaturelle; il devient un membre militant de l'Église. [...] appelé à devenir plus conforme au Christ, le chrétien "adulte" est aussi invité à **collaborer avec le Christ**, c'est-à-dire s'unir plus intimement au sacrifice rédempteur du Christ et, ainsi, à rendre le monde meilleur et à sauver les âmes.⁵⁶⁴ »

Comme nous avons pu le constater, la collection *Témoins du Christ* propose un enseignement caractérisé par une approche résolument spirituelle. C'est pour répondre aux besoins des adolescents, dit-on, que Dieu, Jésus-Christ et l'Église catholique sont présentés

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁶² *Ibid.*, p. 163.

⁵⁶³ *Ibid.*, p. 153.

de manière vivante, éclairante et réconfortante. Pour les concepteurs de la collection belge, la religion catholique doit évoquer chez l'adolescent le désir de s'attacher à son Église, de vivre en toute intimité avec elle, d'intérioriser ses enseignements et surtout d'être prêt à transmettre son message. L'objectif d'une telle démarche n'est pas uniquement de faire vivre la religion mais encore, de faire aimer l'Église catholique. De toute évidence, cette approche impose des conditions pour le moins exigeantes aux étudiants : don de soi, dévouement total, engagements et responsabilités personnels. Tandis que durant les années 1930 et 1940 la pratique religieuse reposait davantage sur le fait collectif, pendant les années 1950, une grande responsabilité est confiée aux jeunes et qui les engage à être des catholiques fiers et convaincus, mais aussi à être ceux qui sauront sauver l'Église par le déploiement de leur personnalité chrétienne:

L'Église que nous aimons, [...] c'est celle qui nous fait pitié, et que nous brûlons de secourir, parce que nous devinons ses immenses besoins et l'urgence de nos secours. [...] L'Église que nous aimons, c'est celle qui nous appelle à être aussi des sauveurs. Si tant de scandales encombrant son histoire, tant de médiocrités et de perversités ternissent sa splendeur, si tant de baptisés blasphèment son baptême, nous ne voulons que l'en aimer davantage; car il dépend de nous de la rendre plus attrayante et plus sainte, plus vivante encore, et plus divine.⁵⁶⁵

Ainsi, au terme de leur parcours scolaire et avec l'aide des volumes *Témoins du Christ*, les adolescents ont appris à intérioriser les conditions préalables pour devenir des hommes mais surtout des catholiques profondément croyants et engagés corps et âme dans la transmission du message religieux dans le monde moderne. Devant l'ampleur d'une telle responsabilité, peut-on s'étonner de constater que ce modèle d'éducation morale et religieuse complet et spécialisé ait suscité des réactions dans les milieux scolaires ? Nous verrons au prochain point que, malgré l'imposition massive de la collection belge dans les écoles secondaires publiques, celle-ci a trouvé, en quelque sorte, un terreau peu préparé à

⁵⁶⁴ *Ibid.*, p. 181.

⁵⁶⁵ *Ibid.*, p. 196.

3.3 *Témoins du Christ* : un modèle d'éducation morale et religieuse difficile à adapter au Québec

L'adoption de la collection *Témoins du Christ* n'est pas sans provoquer quelques remous dans le monde scolaire. Dans cette dernière section, nous verrons que les plaintes qui entourent cette collection et les modifications apportées à la programmation des volumes ont considérablement altéré la transmission du modèle d'éducation morale et religieuse voulu par *Témoins du Christ*.

3.3.1 La collection *Témoins du Christ* fait l'objet de plaintes au Département de l'Instruction publique

Comme nous l'avons vu au chapitre deux, l'introduction de la collection belge au primaire supérieur en 1952 s'est présentée comme la solution pour amorcer une réforme de l'enseignement religieux et moral au secondaire. L'adoption de ces catéchismes d'outre-mer signifie surtout qu'elle « a servi d'aiguillon à l'introduction des acquis du mouvement catéchétique dans les écoles secondaires publiques du Québec⁵⁶⁶ ». En ce sens, elle vient répondre à des besoins exprimés par certains pédagogues et les élèves eux-mêmes en proposant un modèle d'éducation religieuse et morale adapté à l'adolescence mais aussi, renouvelé dans ses méthodes.

Afin de pallier les insuffisances de l'enseignement des années 1930 et 1940, la collection *Témoins du Christ* est donc adoptée très rapidement en 1952. Sans attendre une adaptation québécoise, les manuels scolaires sont remplacés par cette collection unique. Mais l'adoption de ces nouveaux manuels n'est pas sans provoquer des réactions dans les milieux scolaires, surtout de la part des instituteurs. En effet, ils sont nombreux, durant l'été 1954, à adresser leurs plaintes et commentaires au Département de l'Instruction publique sur l'utilisation de la collection *Témoins du Christ*. Ce dossier de plaintes montre bien les difficultés qui surviennent. Principalement d'ordre pratique, ces plaintes constituent un indice qui peut nous éclairer sur la réception et la mise en application de cette collection, symbole du renouveau catéchétique européen. Plus encore, il nous sera possible de

⁵⁶⁶ Caulier, « Enseigner sa religion ... », *loc. cit.*, p. 264.

questionner davantage le modèle d'éducation morale et religieuse proposé par les volumes *Témoins du Christ*.

La majorité des plaintes proviennent des milieux ruraux où généralement l'enseignement se fait dans des classes à divisions multiples. La collection *Témoins du Christ*, qui prévoit un volume pour chaque niveau, rend de toute évidence la tâche difficile aux instituteurs qui doivent enseigner à plusieurs divisions à la fois. Les écoles de campagne étant souvent mixtes, les instituteurs se voient également dans l'embarras d'enseigner un contenu religieux différent selon le sexe. Enfin, les exigences de la collection sont telles que l'esprit du cours de religion s'en trouve considérablement diminué : « Donner cette leçon d'abondance de cœur, [...] mais de quelle façon devrait procéder un professeur de 9^e, 10^e, 11^e et 12^e année, pour faire une « sérieuse méditation » sur 4 sujets différents. ⁵⁶⁷ » Plusieurs instituteurs sont d'avis que l'usage de quatre manuels différents c'est beaucoup trop et qu'il devient par la suite impossible de faire de la religion « une matière de formation intérieure, d'éducation de la foi⁵⁶⁸ ». Pour permettre un réel approfondissement de la matière, le mieux serait de n'avoir qu'un seul manuel de religion. D'ailleurs, selon les observations du visiteur en chef de la CECM, il arrive bien souvent « que les maîtres de classes combinées prennent le livre qu'ils veulent, à peu près à leur fantaisie.⁵⁶⁹ »

Un autre point soulevé par les plaignants concerne la difficulté de rendre la religion intéressante, mais surtout pratique. Pour les instituteurs, la collection belge présente une matière beaucoup trop complexe qui ne facilite ni l'enseignement, ni la compréhension de la religion. Son contenu à la fois plus théologique et plus novateur déstabilise les instituteurs. Par ailleurs, la programmation des volumes, le temps de préparation et les procédés pédagogiques particuliers imposent à ces derniers une surcharge de travail. Dans bien des cas, afin de répondre aux exigences de la collection, les instituteurs se voient dans l'obligation de pénaliser d'autres matières scolaires. Enfin, très peu préparés au renouveau pédagogique et catéchétique, ces derniers se sentent démunis devant ce nouveau modèle

⁵⁶⁷ Sommaire présenté par S. Marie Aloysia s.s.c.m. 7 septembre 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19- 2402A).

⁵⁶⁸ Lettre à Michel Simard, Inspecteur, par L. Lussier, visiteur en chef de la CECM, 29 juin 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19- 2402A).

d'enseignement religieux : « [c]haque année, plusieurs nouveaux titulaires se voient chargés du cours de religion au secondaire et sont un peu désemparés parce qu'ils ne connaissent pas beaucoup les manuels en usage et la manière de les utiliser pour former chrétiennement leurs élèves.⁵⁷⁰ » Les difficultés que posent ces nouveaux manuels scolaires ont ainsi des conséquences sur la transmission du message religieux de la collection belge. De fait, devant l'ampleur de la tâche, les instituteurs réduisent trop souvent l'enseignement de la religion à une brève récitation, sans explications, sans « Recherches » ni « Applications ». Dans de telles conditions, il devient laborieux de faire aimer la religion et de la rendre intéressante aux étudiants. Un inspecteur d'école de campagne observe d'ailleurs que « [d]es groupes d'élèves, réduits trop souvent au travail personnel, prendront en dégoût cette matière primordiale qu'est la religion.⁵⁷¹ »

Si la compréhension du contenu des volumes *Témoins du Christ* est ardue pour les instituteurs, elle l'est tout autant pour les élèves. Les commentaires révèlent en effet que la collection se montre plus ou moins compatible avec le niveau intellectuel des élèves du cours secondaire. Certains doutent que les élèves de 8^e à 12^e années aient « l'esprit assez ouvert » pour bien comprendre le contenu des volumes d'autant plus qu'il n'est consacré que trois quarts d'heure à la religion.⁵⁷² Les commentaires recueillis d'un théologien viennent corroborer également cette impression : « J'ai enseigné moi-même ce catéchisme "Témoins du Christ" à des jeunes gens du cours classique, donc à des élèves possédant la philosophie, il me semble que ces volumes sont difficiles pour des étudiants de 13 à 17 ans.⁵⁷³ » Enfin, de tous les volumes de la collection, il semble que celui de la 12^e année pose particulièrement problème aux étudiants. Trop chargé pour être étudié en une seule année et trop théologique, le volume *Jésus-Christ notre Sauveur* pose des problèmes d'ordre philosophique et religieux qui sont difficiles à exposer et surtout à résoudre pour les jeunes de 17 à 18 ans : « La pauvre fille n'a pas la formation intellectuelle requise pour argumenter par elle-même et donner une réponse conforme à la saine logique

⁵⁶⁹ *Ibid.*

⁵⁷⁰ Catéchista, « Ma leçon de religion au secondaire », *L'École secondaire*, vol. 1, no.1, 1957, p. 39.

⁵⁷¹ Lettre de Monsieur Wilfrid Caron, Inspecteur de St-Ephrem, 14 juillet 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19- 2402 A).

⁵⁷² *Ibid.*

⁵⁷³ Sommaire présenté par S. Marie Aloysia s.s.c.m. 7 septembre 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19- 2402A).

élémentaire.⁵⁷⁴ » Enfin, les résultats des questionnaires de fin d'année ont révélé beaucoup d'échecs en religion et ce, en raison du fait que les questionnaires administrés aux élèves étaient beaucoup trop théologiques.

Laconiquement, les instituteurs expriment dans leurs lettres le désir de voir les questionnaires, la préparation et les examens se simplifier; ils demandent un allègement des tâches. D'autres exigent que soient produits des solutionnaires pour les exercices d'apprentissage surtout pour les « Recherches » et les « Applications ». Certains d'entre eux désirent même un retour aux anciens manuels scolaires et à un enseignement religieux traditionnel divisé en logique, morale et psychologie. Face à ces nombreuses critiques et recommandations, le secrétaire du Département de l'Instruction publique maintient le statu quo et répond à toutes ces lettres de la façon suivante : « Il ne serait pas convenable de demander une nouvelle étude de cette question, avant qu'un essai loyal de la décision ait été prise dans les classes intéressées.⁵⁷⁵ » L'emploi des différents volumes *Témoins du Christ* est ainsi maintenu sans qu'il y ait de modifications significatives. De plus, malgré le fait que la collection *Témoins du Christ* exige beaucoup de la part des instituteurs en travail mais aussi en engagement, Mgr Gérard-Marie Coderre maintient sa position contre un éventuel retrait de la collection au profit d'un manuel plus accessible : « Il faut ces exigences quand il s'agit de religion et que c'est même un avantage pour Témoins du Christ qui concourent ainsi à l'amélioration de notre personnel enseignant. Ces exigences ne sauraient servir d'argument pour donner à nos maîtres un outil inférieur.⁵⁷⁶ » N'oublions pas que l'un des objectifs de la collection belge est bien de former les maîtres au renouveau pédagogique et catéchétique afin qu'ils transmettent une religion plus vivante aux futures générations.

⁵⁷⁴ Lettre à Monsieur André Raymond par sœur Albert de l'école supérieure de St-Thérèse Arvida, 6 sept. 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19-2402A).

⁵⁷⁵ Accusé réception du Surintendant de l'Instruction publique, Omer-Jules Desaulniers, 1954, Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19-2402A).

⁵⁷⁶ Rapport du sous-comité de l'enseignement religieux du cours secondaire, 20 décembre 1956, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36-3603A). Suite aux critiques concernant la collection *Témoins du Christ*, certains pédagogues ont suggéré l'emploi d'un catéchisme américain « Our quest for happiness » qu'ils jugeaient plus facile d'accès pour les adolescents.

C'est dans cette optique de faciliter la compréhension et l'utilisation de la collection belge que les guides pédagogiques sont d'ailleurs proposés aux maîtres. D'abord ceux qui accompagnent la collection et ensuite, les adaptations québécoises comme celle du frère Louis-Raoul. Afin d'initier les maîtres à l'enseignement de *Témoins du Christ*, il est également demandé au Département de l'Instruction publique que soit approuvé l'ouvrage d'Armand Croteau, *Nous voulons voir Jésus*.⁵⁷⁷ Les frères de l'Instruction chrétienne vont à leur tour offrir, dans les pages de leurs revues pédagogiques, des versions simplifiées des exercices suggérés dans les manuels ainsi que des solutionnaires.⁵⁷⁸ Enfin, l'organisme *Catéchista* de l'Office catéchistique provincial publie en 1957, dans les pages de *L'École secondaire*, deux articles qui présentent les manuels, leur esprit et la manière de s'en servir.⁵⁷⁹ Force est de constater, qu'il y a un réel effort pour initier les maîtres au renouveau catéchétique.

Loin de rendre inutile l'enseignement de cette collection étrangère et de banaliser la nécessité d'éduquer les adolescents, les problèmes que rencontre celle-ci lors de son introduction dans les écoles secondaires montrent plutôt qu'il est difficile de transférer un modèle d'éducation étranger sans qu'il y ait d'adaptation québécoise. Notons que l'application dans les campagnes d'un modèle d'éducation conçu pour les collèges classiques ou pour les écoles en milieu urbain peut également expliquer les difficultés que rencontre la collection belge. De plus, il semble que la pédagogie progressive mise de l'avant soit irréalisable dans les classes à divisions multiples. Pour *Témoins du Christ*, les problèmes d'adaptation semblent vouloir persister, et ce, jusqu'à la fin des années 1960.

Outre les difficultés à travailler avec le contenu des volumes, des problèmes surviennent dans la distribution de ces derniers et contribuent à semer la confusion dans l'entreprise d'adaptation de cette collection qui se veut unique. En effet, la mise en application d'un nouveau programme et la distribution de nouveaux manuels à la grandeur de la province du Québec ne sont pas sans causer des soucis et rencontrer des résistances.

⁵⁷⁷ Armand Croteau est l'auteur de plusieurs articles dans la revue *L'École secondaire* et dans lesquels il tente, le plus concrètement possible, d'expliquer aux maîtres la philosophie de la collection et les moyens de l'appliquer en classe.

⁵⁷⁸ Les revues pédagogiques *L'Étudiant* et *L'Étudiante* publiées respectivement à partir de 1956 et [1959?] ont été conçues par les FIC pour faciliter l'enseignement de la collection *Témoins du Christ*.

⁵⁷⁹ *Catéchista*, « Ma leçon de religion au secondaire », *L'École secondaire*, 1957, p. 39.

Les dossiers d'archives montrent que peu de temps après l'adoption de la collection, certains volumes sont déjà épuisés en librairie. Dans ce cas, les instituteurs se voient dans l'obligation d'utiliser les anciens manuels pour le début de l'année scolaire et faire acheter ceux de *Témoins du Christ* au cours de l'année. Ce qui cause évidemment le mécontentement des parents qui doivent déboursier pour l'achat de plusieurs manuels.⁵⁸⁰ D'autre part, devant cette pénurie de volumes, le Surintendant de l'Instruction publique a tendance à répondre aux plaignants : « Vu les difficultés que l'on éprouve à se procurer le manuel de 9^e, je vous autorise à utiliser celui de 8^e année soit "Jésus, notre Vie", de la série "Témoins du Christ".⁵⁸¹ » De toute évidence, ce laxisme contribue à complexifier l'usage des quatre volumes différents qui ne sont pas toujours utilisés au niveau d'étude correspondant.

Les changements apportés par le programme de 1956 viennent encore une fois semer la confusion dans l'utilisation des volumes. Le nouveau programme de religion, d'ailleurs prévu jusqu'en 1962, propose une nouvelle répartition des volumes selon les niveaux :

Années paires : 10^e, 11^e années : Jésus-Christ Lumière du Monde
 Années impaires : 10^e, 11^e années : Jésus-Christ notre Chef, Notre Maître
 12^e année : Jésus-Christ notre Sauveur⁵⁸²

Suite à ces modifications, les lettres abondent au Département de l'Instruction publique qui soulignent d'emblée le désordre entourant l'utilisation des volumes de la collection *Témoins du Christ* : « L'année dernière, en 10^e année, nous avons enseigné "Jésus-Christ notre chef". Or cette année, ces élèves sont en 11^e année et le livre au programme est encore le même.⁵⁸³ » Un étudiant de Rivière-du-Loup s'adresse lui-même au Département de l'Instruction publique afin d'être informé du volume choisi pour la rentrée scolaire :

⁵⁸⁰ Lettre au secrétaire du DIP par une enseignante du couvent Christ-Roi, 5 octobre 1952, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

⁵⁸¹ Lettre à Révérende Sœur directrice de l'école du Très Saint Sacrement par le Surintendant de l'Instruction publique, 24 octobre 1952, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

⁵⁸² *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p.43.

⁵⁸³ Lettre d'un frère de Saint-Viateur à Roland Vinette, 10 septembre 1957, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire, BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

« Un ami, qui a fait sa 11^e année dans une école l'année dernière m'a procuré le programme et la liste des livres à étudier. Mais je ne suis pas sûr d'avoir le bon livre de religion. Jusqu'ici j'ai étudié "l'Église notre mère", mais maintenant on m'assure que "Jésus-Christ notre chef" est le livre officiel. Voudriez-vous m'indiquer quel livre est conforme au programme ?⁵⁸⁴ »

Ce bref aperçu concernant les retombées de l'introduction de la collection belge dans les écoles secondaires nous permet de voir les aléas de ce renouveau pédagogique et catéchétique dans les années 1950 au Québec. Suite aux critiques et expériences vécues dans les écoles secondaires, force est de constater que le système scolaire public québécois n'est pas tout à fait prêt à recevoir une matière aussi complexe et un modèle d'éducation religieuse et morale aussi spécialisé, aussi exigeant. De fait, la pénétration du mouvement catéchétique au secondaire s'est faite brusquement sans que le terrain soit nécessairement préparé. Il faut plutôt attendre le début des années 1960 et 1970 pour que des maîtres soient mieux formés au mouvement catéchétique. Ils seront d'ailleurs nombreux à séjourner au centre Lumen Vitae pour parfaire leur formation en enseignement religieux.⁵⁸⁵

Mais en attendant, afin d'alléger le programme et mieux coordonner l'enseignement religieux au secondaire, le Comité catholique rend une décision sans appel en 1958 : En 10^e année, les étudiants vont travailler avec *Jésus-Christ Lumière du monde*, en 11^e année les étudiants et étudiantes auront *Jésus-Christ notre Chef* et *Jésus-Christ notre Maître* et enfin, en 12^e année ce sera *Jésus-Christ notre Sauveur*.⁵⁸⁶ Et quelques mois plus tard, en juin 1958, Mgr Gérard-Marie Coderre décide de couper près de la moitié, le contenu du volume de 12^e année : « Nous avons choisi dans le volume "Jésus-Christ notre sauveur" (12^e année) les chapitres qui peuvent le mieux constituer une matière adaptée au niveau intellectuel des élèves et tenir compte du temps alloué à cette matière.⁵⁸⁷ » L'année 1958 clôt ainsi

⁵⁸⁴ Lettre de Camille Lauzier au DIP, 5 mars 1958, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire, BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

⁵⁸⁵ Voir à ce sujet l'article de Caulier, « Enseigner sa religion ... », *loc. cit.*, p. 270.

⁵⁸⁶ Rapport de la réunion du Sous-comité de religion, Evêché de Saint-Jean, 22 avril 1958, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

⁵⁸⁷ Lettre de Gérard-Marie Coderre au Secrétaire du DIP, 25 juin 1958, Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

l'entreprise d'adaptation de la collection *Témoins du Christ* au Québec. Ceci n'est pas sans ralentir pour autant la volonté de voir le mouvement catéchétique s'implanter au Québec. De fait, l'utilisation de la collection belge se prolonge jusqu'en 1969, au moment où les collèges classiques disparaissent pour faire place aux polyvalentes et aux cégeps. D'autre part, c'est au cours des années 1960 que les évêques québécois approuvent la publication de la série catéchétique canadienne, *Viens vers le Père*, pour le primaire. D'après Robert Hurley, cette série, fruit du renouveau catéchétique européen, permet le développement d'une catéchèse proprement québécoise.⁵⁸⁸ Les années 1952 à 1958 constituent néanmoins une période cruciale qui nous permet d'observer les réactions d'un milieu vis-à-vis des éléments innovateurs que propose le mouvement catéchétique européen.

3.3.2 Une Église catholique moderne dans un monde moderne?

Jusqu'à présent, nous avons davantage concentré notre attention sur les éléments de renouveau apportés par la collection *Témoins du Christ* et aux besoins qu'elle est venue combler. L'espoir d'un renouvellement de l'enseignement religieux, un désir de mieux connaître et d'encadrer les adolescents et une volonté de s'adapter au monde moderne caractérisent les objectifs de l'enseignement de la religion durant la décennie 1950. Le modèle d'éducation morale et religieuse que propose la collection belge aux adolescents constitue ainsi un bagage de valeurs et de principes qu'elle désire leur transmettre. Cependant, tout changement, tout élan réformateur ne sont pas sans s'accompagner d'une certaine prudence, de certains éléments de continuité. Les reproches à l'intention de la collection *Témoins du Christ* l'ont bien illustré : les étudiants et les professeurs ne sont pas prêts à recevoir un enseignement religieux aussi renouvelé et aussi théorique. La documentation théologique, la méthodologie particulière et l'état d'esprit qu'exigent les volumes *Témoins du Christ* semblent effectivement déstabiliser le milieu scolaire.⁵⁸⁹ *Catéchista*, de l'Office catéchistique provincial, écrit en 1956 afin de rassurer les professeurs :

⁵⁸⁸ Hurley, *loc. cit.*, p. 80.

⁵⁸⁹ Plusieurs articles dans les revues pédagogiques soulignent les difficultés que rencontrent les professeurs avec la collection. Ces articles essaient de leur donner des moyens pratiques, voir Irénée Lussier, « Témoins du Christ », *L'Enseignement primaire*, vol. 13, no. 3, 1953, pp. 88-90.

Chers professeurs de religion, qui voulez avant tout le bien spirituel de vos élèves, vous savez bien que le manuel n'est pas le tout de la formation religieuse mais vous en comprenez tout de même l'importance. Celui que l'on vous met entre les mains n'est pas parfait – que celui qui peut en écrire un parfait déchire la première page ! Abordez-le sans préjugés si vous êtes nouveaux titulaires ou redécouvrez-le avec des yeux neufs si vous êtes déjà un vieux routier. Si vous en scrutez la facture, le contenu et l'esprit, il vous aidera sûrement à faire de vos étudiants des *Témoins du Christ*.⁵⁹⁰

Cette difficulté à comprendre et à travailler avec ces nouveaux manuels a certainement eu des répercussions, du moins à court terme, sur l'enseignement et sur la transmission de ce modèle particulier d'éducation morale et religieuse pour adolescents. Pour mieux comprendre ce contexte particulier, il serait intéressant de voir comment les Belges eux-mêmes ont vécu l'introduction de cette collection dans leurs écoles secondaires. Les maîtres étaient-ils préparés à ce renouveau? Ces catéchismes n'ont-ils été réservés qu'aux étudiants des collèges classiques? Quel a été l'impact de cette collection sur l'enseignement catholique en Belgique?⁵⁹¹ S'il nous est impossible de connaître le contexte de réception de cette collection dans ce pays, nous tenterons, par contre, de vérifier comment celle-ci a été reçue et transmise dans les écoles secondaires québécoises. Sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, nous disposons de quelques pistes de réflexion pour nous aider à mieux comprendre le dynamisme qui entoure la transmission du modèle d'éducation religieuse et morale de *Témoins du Christ*. Les modifications et les sélections concernant les volumes et le choix des chapitres, les annotations en marge de ceux-ci et certains commentaires recueillis dans les revues pédagogiques ouvrent ainsi le chemin vers d'autres questionnements. Nous verrons que, au-delà des nouveautés introduites par la collection belge, il y a une certaine volonté de préserver et de transmettre des normes et des valeurs en continuité avec celles de l'enseignement religieux plus traditionnel des années 1930 et 1940.

3.3.2.1 Refus du changement ou retour à l'essentiel?

Dans un premier temps, les critiques à l'égard de la collection ont exprimé de manière évidente la volonté de simplifier l'enseignement religieux et moral de la collection

⁵⁹⁰ Catéchista, « Ma leçon de religion au cours secondaire », *L'École secondaire*, vol.1, no.1, 1957, p. 42.

⁵⁹¹ Malheureusement, nous n'avons pu trouver d'études spécifiques traitant de ces catéchismes et de leur contenu. Les ouvrages généraux sur l'éducation en Belgique que nous avons consultés n'ont pas fait référence à la collection *Témoins du Christ*.

belge afin de mieux l'adapter au contexte québécois. Il s'agit surtout d'alléger la tâche des enseignants et d'adapter le contenu des volumes au niveau intellectuel des jeunes Québécois. La solution qui s'impose est d'abord celle de passer rapidement sur les chapitres les plus difficiles ou les moins essentiels et de concentrer plutôt l'enseignement sur ceux que l'on juge nécessaires à l'éducation des jeunes. Bien que ce remaniement des volumes de la collection *Témoins du Christ* ne constitue pas « en soi, un changement au programme, mais une adaptation pour mieux assurer la formation religieuse des élèves ⁵⁹²», il n'en demeure pas moins très significatif. Au-delà des considérations pratiques, ces retranchements dans le contenu des volumes résultent d'une sélection arbitraire qui détermine ce qu'il est important de savoir et de faire.

Ainsi, dans les classes à divisions multiples, « pour faciliter la tâche de l'enseignement de la religion », le chef du service des Examens recommande, dans un communiqué de *L'Enseignement primaire* en 1954, de couper dans le contenu du volume *Jésus-Christ notre Maître* : « Enlever les 9 premiers chapitres. Du commencement à la page 73. Approfondir davantage les commandements de Dieu puisque c'est la partie la plus importante.⁵⁹³ » D'après ces indications, le maître peut renoncer à enseigner en 10^e année les chapitres qui traitent de la personnalité chrétienne et aussi celle de Jésus-Christ. Par conséquent, toute la réflexion morale sur la liberté, la conscience et la responsabilité est évacuée au profit d'un enseignement religieux et moral qui porte sur les commandements de Dieu. On préfère porter l'attention des adolescents sur les devoirs et les obligations qu'ils doivent remplir et non pas les emmener à poser une réflexion personnelle et morale sur leurs actes.

L'importance accordée à Jésus-Christ dans le développement de la personnalité chrétienne est également un aspect qui peut être étudié rapidement en classe. En ce sens, l'effort christocentrique à la base de la pédagogie religieuse et morale de la collection belge est considéré comme plus ou moins nécessaire à l'éducation des jeunes. Les annotations en marge du volume *Jésus-Christ notre Maître* (annexe 4) montrent qu'il y a une certaine difficulté à transmettre un enseignement religieux et moral centré sur la personne de Jésus-

⁵⁹² «Adaptation du programme de religion. Les classes supérieures à divisions multiples seulement. Pour l'année 1954-55 seulement », *L'Enseignement primaire*, vol. 14, no.1, 1954.

Christ. En effet, l'enseignement est davantage centré sur Dieu plutôt que sur le modèle de Jésus-Christ. Tout au long du développement, plusieurs annotations réfèrent à Dieu, à sa grandeur et à ses commandements tandis que Jésus-Christ, pour sa part, n'est abordé qu'en introduction du volume. Malgré la volonté de rendre l'enseignement religieux et moral plus concret par le biais de la personne de Jésus-Christ, l'idée d'un Dieu autoritaire, puissant et juge, demeure encore très centrale. Ainsi, d'après le témoignage de l'étudiante, pour se rapprocher de Dieu, on insiste moins sur l'imitation du modèle parfait qu'est Jésus-Christ que sur l'obligation d'observer *stricto sensu* les commandements de Dieu et de l'Église catholique. L'élément innovateur de la collection, c'est-à-dire le christocentrisme, est en quelque sorte évincé pour faire davantage de place à l'enseignement religieux que l'on retrouvait dans les manuels scolaires des années 1930 et 1940.

Les modifications apportées à la programmation du volume *L'Église notre Mère* sont également très révélatrices de cette continuité dans le discours catholique. Il est suggéré aux maîtres de passer plus rapidement sur les chapitres 3 et 4⁵⁹⁴, ceux qui réfèrent à l'humanité de l'Église contemporaine et à l'histoire de celle-ci, et de concentrer davantage l'enseignement religieux sur les origines et la nature de l'Église. De fait, d'après les annotations inscrites en marge du volume *L'Église notre Mère* (annexe 4), il semble que l'enseignement ait davantage porté sur les chapitres 12, 13, 14 et 15 traitants de la hiérarchie et les membres, de la mission d'enseigner et de sanctifier. La sélection des derniers chapitres comme matière d'enseignement montre une volonté de fixer l'attention des élèves sur l'Église catholique comme une institution qui détient l'autorité sur la vie sociale et culturelle. Comme un retour du pendule, l'enseignement de la religion recentre son objet sur l'assimilation de l'autorité et de l'obéissance. Les soulignements de certains passages nous indiquent avec force l'objectif du message à transmettre (Annexe 5) :

Dès ses origines, l'Église a enseigné les vérités naturelles et révélées, qui sont à la base spirituelle de la société; elle a exhorté les hommes à se conduire d'après ces normes et leur en a donné la force. [...] Ainsi constitués « ministre de Jésus-Christ », les « anciens » veilleront au bon ordre dans les communautés, conformément aux instructions rédigées par l'apôtre. [...] A cette hiérarchie, les fidèles doivent un grand respect, une soumission complète. Elle prolonge pour eux et chez eux le groupe des Douze serrés autour du Christ.

⁵⁹³ « Adaptation du programme de religion ... », *loc. cit.*

⁵⁹⁴ *Ibid.*

Elle est l'intermédiaire obligé, le moyen indispensable pour recevoir la vérité et la garder, pour bénéficier du salut apporté par Jésus.⁵⁹⁵

La sélection du contenu du volume de 11^e année passe donc sous silence la partie essentielle du volume qui aborde la présence de l'Église catholique dans le monde contemporain. Cette sélection répond plus ou moins à l'un des objectifs fondamentaux de la collection *Témoins du Christ* qui est de montrer une Église catholique moderne, actualisée. Les notions relatives à « l'apologétique positive », c'est-à-dire l'éducation moderne, l'apostolat des laïcs, la contemporanéité de l'Église et une certaine ouverture par rapport aux autres confessions chrétiennes se trouvent relégués au second plan. Dans ce contexte, l'image traditionnelle de celle-ci et les valeurs qu'elle transmet apparaissent avec beaucoup d'éloquence : « Ainsi, le message de l'Église est un message parfait, auquel il n'y a rien à ajouter ou changer ; il faut donc le transmettre fidèlement.⁵⁹⁶ »

Enfin, pour ce qui est du volume *Jésus-Christ notre Sauveur*, considéré comme trop chargé et difficile par ce qu'il « aborde des problèmes qui ne se posent pas à l'esprit de nos grands de chez nous⁵⁹⁷ », on suggère de passer rapidement sur les chapitres 1, 2 et 3 et sur la dernière partie du volume. Les premiers chapitres abordant la question de « l'humanité à ses débuts », « les temps historiques » et « le monde gréco-romain » sont ainsi jugés moins importants. La dernière partie du volume, plus philosophique, où étaient étudiés l'existence et la nature de l'homme, le problème de la destinée de l'homme, les grandes religions, la raison et la révélation devient également optionnelle. Le contenu de l'enseignement religieux est encore une fois recentré sur l'histoire sainte avec l'étude de la vie de Jésus-Christ.

De toutes ces modifications, il nous est permis de constater que la plupart des nouveautés introduites par la collection belge ont été mises de côté par les sélections dans le contenu des volumes. De fait, afin de faciliter l'enseignement religieux et permettre une bonne compréhension de la part des élèves, les autorités scolaires ont allégé le contenu de la matière en lui soustrayant les notions relatives à la personnalité chrétienne, au

⁵⁹⁵ Claude et Capart, *Jésus-Christ notre Maître*, op. cit., p. 139.

⁵⁹⁶ Delcuve (dir.), *L'Église notre Mère*, op. cit., p. 170. Delcuve (dir.)

⁵⁹⁷ « Renseignements et directives. Avis au personnel enseignant. Modifications relatives au programme de religion de 12^e année », *L'Enseignement primaire*, vol. 14, no. 6, p. 471

christocentrisme et à « l'apologétique positive » et moderne. Cette sélection met ainsi en valeur un enseignement religieux plus traditionnel centré sur l'autorité de Dieu et de l'Église catholique, sur le respect des sacrements et des devoirs. Retour sur l'essentiel ou prudence vis-à-vis du changement? À tout le moins, nous pouvons affirmer que la philosophie de la collection *Témoins du Christ* a eu quelques difficultés à s'implanter dans les écoles secondaires publiques québécoises. L'aspect existentiel et moderne de cette philosophie ainsi que les procédés pédagogiques qui exigent une activité considérable, ont été perçus comme trop innovateurs pour l'époque et plus ou moins adéquats pour la mentalité des jeunes Québécois. Notons que cette réaction québécoise face à un catéchisme dit progressif n'est pas isolée. En France, en 1957, le catéchisme de Jh. Colomb est fortement critiqué et les autorités religieuses craignaient le caractère « progressiste » de ce catéchisme. Comme l'expliquent Adler et Vogeleisen,

le catéchisme progressif, dans la situation pastorale française, comportait un certain risque lorsqu'il était mis en œuvre par des catéchistes, prêtres ou laïcs, peu formés et plus avides de recettes ou de résultats immédiats que de réflexion. Rendus plus sensibles au phénomène de déchristianisation, certains n'échappaient pas à la tentation fébrile d'appliquer cette progressivité, quels que soient les antécédents et environnements religieux de l'enfant. [...] L'inflation du mot "progressif" avait de quoi agacer un certain public.⁵⁹⁸

Pour les évêques québécois, la prudence est donc de mise. La collection belge rencontre également une certaine résistance auprès des professeurs. À la demande de ceux-ci, les exercices pédagogiques ont été simplifiés : la plupart des revues pédagogiques vont reprendre les « Questionnaires », les « Applications » et les « Recherches » mais sous forme de questions objectives, de Vrais-Faux ou de phrases à compléter. Cette simplification facilite ainsi l'enseignement des volumes *Témoins du Christ* et permet de mieux adapter celle-ci au niveau intellectuel des adolescents du cours secondaire public. Cependant, les exercices pédagogiques retournent à des objectifs plus traditionnels qui cherchent davantage à vérifier l'acquisition des connaissances et qui privilégient la mémorisation. Par conséquent, les principes de l'école active apportés par la collection belge ne peuvent qu'être partiellement appliqués.

⁵⁹⁸ Adler et Vogeleisen, *op. cit.*, p. 216.

Au terme de cette démonstration, nous pouvons également nous demander si le modèle complet et spécialisé d'éducation morale et religieuse que cette collection propose à la jeunesse québécoise coïncide réellement avec les aspirations et les besoins de celle-ci. Ce modèle contribue-t-il réellement à former des garçons, les hommes d'une nouvelle élite? Se montre-t-il trop théorique, trop intellectualiste pour être compris et mis en application par l'ensemble de la jeunesse québécoise? Et de manière générale, l'Église catholique du Québec, au cours des années 1950, peut-elle vraiment se considérer comme actuelle et moderne? S'il est difficile de répondre entièrement à ces questions, nous pouvons tout de même avancer l'idée que l'éducation des adolescents pose un réel défi à l'Église. À l'école publique, elle propose aux adolescents un modèle d'éducation religieuse et morale qui, tout en essayant de s'adapter aux caractéristiques de l'adolescence, demeure sur ses gardes. De fait, malgré cette volonté de propager une culture moderne proprement catholique et de transmettre positivement les valeurs morales pour qu'elles deviennent des principes exaltants, elle rejette cette culture de masse à laquelle s'identifie la jeunesse québécoise des années 1950. Elle se méfie toujours du cinéma, des médias, des lectures autres que religieuses, des loisirs, des fréquentations hors mariage qui sont autant d'activités qui font partie du quotidien des jeunes.⁵⁹⁹ Par conséquent, pour convaincre les jeunes, le discours moral emploie une rhétorique à mi-chemin entre la tradition et la modernité. Gaston Desjardins souligne également que « [l']orthodoxie catholique semblait débordée par le phénomène et ses critères d'évaluation pouvaient, à bien des égards, prendre une allure un peu déphasée.⁶⁰⁰ » Le style employé par Armand Croteau lorsqu'il commente les volumes *Témoins du Christ* est particulièrement révélateur :

LA QUESTION DU CORPS. Le naziste [sic] le chante, l'épicurien le gave, le sportif est enclin à l'adorer, le stoïcien voudrait ignorer l'agacement d'une telle molaire; à tous, la raison pure interdit une stérilisation mal-intentionnée et prohibe de se brûler le foie avec de l'alcool coloré. Seul le *chrétien* perçoit le prix surnaturel des os et des muscles humains ... [...] Le catholique parfois accepte de dormir sur un matelas d'Airfoam Rubber, ou de s'arrondir dans un fauteuil Kroehler, mais ce n'est pas sans la silhouette tordue du Crucifié au-dessus de ses membres détendus ... Une communiant ne rejette pas toutes les tendresses ultra-violettes du soleil, elle sait enlever son manteau de fourrure pour se baigner dans le

⁵⁹⁹ Desjardins, *op. cit.*, p.58-59.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, p. 61.

ruisseau estival, mais elle garde toujours au fond du subconscient l'image d'un pauvre Homme dénudé et lacéré aux os pour expier des complaisances sensuelles...⁶⁰¹

Pour les adolescents, ce type de discours peut se comprendre comme une éducation morale qui se présente à la manière d'un code de défense. Derrière cette apparente ouverture sur le quotidien des jeunes, le discours moral insiste plutôt sur un renforcement des valeurs religieuses et morales en exigeant que les adolescents soient profondément catholiques. À la manière d'un ascète moderne, l'adolescent doit toujours être dans un esprit de mortification, de sacrifice et de culpabilité par rapport à la culture moderne. Comme nous l'avons vu, ce discours résulte d'une volonté de maintenir les adolescents dans la religion catholique et d'assurer également le recrutement de futurs membres du clergé, car en réalité, les années 1950 sont marquées par une désaffection religieuse très importante.

Au cours de la période étudiée, l'Église catholique appréhende un changement dans les valeurs des jeunes et craint que celles-ci s'affirment de plus en plus en dehors du cadre de référence qu'elle leur propose. À ses yeux, les jeunes manifestent, plus ouvertement que par le passé, leur désintérêt à l'égard de la religion et de la morale catholiques, et ce, par quelques transgressions au code : les fréquentations avec le sexe opposé, le refus de participer à des groupes militants catholiques ou encore de se confesser, sont autant de petits gestes qui illustrent le comportement alarmant de la jeunesse des années 1950. Des maîtres consternés par le comportement de leurs élèves soumettent à Armand Croteau les commentaires émis par ceux-ci :

Que pensez-vous de l'adolescente nerveuse qui proclame : J'aime beaucoup le bon Dieu, mais comme j'ai un "caractère" plutôt timide, l'apostolat n'est pas mon fort [...] Depuis des années, je me confesse, sans manquer, à tous les premiers vendredis; mais je ne fais pas de progrès sensibles, dans la vertu ... C'est plutôt le contraire!- Ne devrais-je pas *diminuer* le nombre de mes confessions? [...] Une élève me désarçonne avec l'argument suivant : Plus je m'instruis au catéchisme, plus je VOIS qu'il y a des choses défendues partout, et plus ma *responsabilité augmente...* Pour faire *moins de peine au bon Dieu*, je pense qu'il est préférable d'étudier le *moins possible* notre manuel de doctrine chrétienne ! ».⁶⁰²

⁶⁰¹ Armand Croteau, « Commandement du Sinaï ou morale de Jésus ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 15, no. 7, p. 491.

⁶⁰² Armand Croteau, « Pour la révision de Témoins du Christ », *L'Enseignement primaire*, vol. 15, no. 10, p. 757.

L'éducation morale et religieuse qui est proposée aux adolescents dans les années 1950, en maintenant ses exigences très élevées, apparaît alors incompatible avec la conduite des jeunes Québécois. De même, le modèle spécifiquement adressé aux garçons que véhicule le volume *Jésus-Christ notre Chef* souligne l'écart de plus en plus évident entre l'image d'un corps chaste et viril et la nouvelle image du corps et de la sexualité jouissive que propagent les médias.⁶⁰³ Le modèle de la piété virile ne suffit pas à garder chastes les garçons durant leurs études secondaires. D'après l'enquête du père Livernoche, 65 % des garçons de 12^e année fréquentent les jeunes filles de manière régulière.⁶⁰⁴ De plus, les différences entre garçons et filles véhiculées par les manuels de 10^e année contribuent à accentuer une vision stéréotypée des rôles sexuels qui les rendent plus ou moins complémentaires. Pourtant, c'est au cours de ces années que s'affirme un discours qui fait la promotion de l'éducation familiale des garçons : « que monsieur ne laisse pas la charge de l'éducation exclusivement à sa femme; qu'il s'initie à mieux la comprendre, elle et ses enfants; qu'il soit parfaitement renseigné sur les rouages du foyer; sur son rôle au sein de la vie familiale; qu'il soit vraiment chef enfin !⁶⁰⁵ » Carole-Lyse Dubois remarque également ce phénomène dans les manuels d'éducation à la vie familiale. En effet, le jeune homme est invité à s'impliquer dans la vie de famille par la réalisation de tâches spécifiques liés à l'entretien du foyer. Ces manuels font la promotion de l'entraide mutuelle entre les époux.⁶⁰⁶

Par ailleurs, il semble que l'ambition d'offrir au garçon une éducation typiquement masculine soit difficile à concrétiser à l'intérieur de l'école publique. Le programme d'études des écoles secondaires est d'avis que « [l]es garçons ont autant besoin que les filles de préparation familiale.⁶⁰⁷ » Bien que ce discours se situe dans l'optique de christianiser davantage la famille et de renforcer le modèle familial, les pères sont tout de même invités à être plus présents au foyer et avoir un ascendant important sur l'éducation de leurs enfants.

⁶⁰³ Desjardins, *op. cit.*, p. 58.

⁶⁰⁴ Livernoche, *op. cit.*, p. 197.

⁶⁰⁵ Paul H. Carignan, « L'éducation familiale des garçons », *L'Instruction publique*, vol. 1, no. 9, p. 752.

⁶⁰⁶ Dubois, *op. cit.*, p. 125.

⁶⁰⁷ *Programme d'études des écoles secondaires...*, *op. cit.*, p. 14.

De toute évidence, les années 1950 sont marquées par l'affirmation d'une jeunesse numériquement importante mais aussi par une Église catholique qui tente de maintenir dans la religion cette génération d'adolescents en lui proposant un modèle d'éducation morale et religieuse qu'elle croit compatible avec ses besoins. Or, l'image d'une jeunesse qui bat au rythme de la culture moderne, qui défie de plus en plus l'autorité de l'Église catholique et qui manifeste également ses propres valeurs, se fait de plus en plus présente.⁶⁰⁸ Si, dans les années 1940 et au début des années 1950, les commentaires des jeunes étaient perçus comme un besoin d'encadrement ou un désir d'être en contact avec une religion plus actualisée, vers la fin des années 1950, les commentaires font l'effet d'une critique ouverte sur la validité des valeurs morales et religieuses traditionnelles véhiculées par l'Église catholique. La société québécoise se prépare alors à vivre les bouleversements socioculturels des années 1960 et 1970.

⁶⁰⁸ Desjardins, *op. cit.*, p. 186.

Conclusion

*« Le sujet que je voudrais aborder n'est ni l'enseignement considéré à part de l'éducation, ni exclusivement celle-ci, mais l'un et l'autre intimement associés pour promouvoir la croissance religieuse qui commence, pourrait-on dire, au berceau, et ne s'achève qu'avec le dernier soupir.[...] Plus on réfléchit à ce problème, plus on est frappé par deux choses. D'une part, la conception de la formation religieuse qui tend à prévaloir – et prévaut en certains pays- est conforme aux vues les plus profondes de la théologie, de la philosophie et de la pédagogie. D'autre part, le monde moderne, où doit s'accomplir cette formation religieuse, est un complexe de tendances défavorables et d'orientations favorables. D'où le tragique de la situation : l'idéal entrevu sera-t-il jamais réalisé ? À quelle condition peut-on du moins s'en rapprocher. »
Georges Delcuve, 1949.*

Cette réflexion de Georges Delcuve illustre bien la position dans laquelle se trouve l'Église catholique face à l'éducation de la jeunesse au cours de la période étudiée. Divisée entre la nécessité de préserver une instruction religieuse et morale traditionnelle et la volonté d'adapter son enseignement au monde moderne, l'Église catholique propose à la jeunesse un idéal éducatif bien particulier. Au cœur de ce projet éducatif se trouve une préoccupation très intense : faire persévérer dans la religion une jeunesse moderne et urbaine exposée à des sources de connaissance et à des habitudes de vie autres que catholiques. Pour l'Église catholique, il s'agit de prendre en charge cette jeunesse par le biais d'une éducation complète et spécialisée qui puisse mettre en valeur la religion dans un contexte de vie moderne. L'étude de l'enseignement de la religion et de la morale au primaire supérieur au Québec entre 1929 et 1958 nous a permis de suivre l'évolution et l'élaboration de ce modèle d'éducation morale et religieuse proposé aux adolescents, mais aussi de dégager les valeurs et les normes de comportements qu'il privilégie.

Au cours des années 1930 et 1940, au moment de la création du cours primaire supérieur, l'enseignement de la religion et de la morale se présente sous forme d'apologétique et de philosophie. L'un des principaux objectifs qui se dégage de cette formation consiste à instruire les jeunes des milieux ouvriers sur le monde du travail ouvrier et celui de la vie urbaine. Le contenu des manuels scolaires montre cependant une

Église catholique en réaction contre la culture moderne qu'elle juge néfaste pour la jeunesse québécoise. Voyant dans cette modernité l'expression de valeurs matérialistes, païennes et individualistes, l'Église catholique maintient solidement sa position en insistant surtout sur le respect de l'autorité et l'obéissance aux devoirs. Au terme de leurs études primaires supérieures, les jeunes garçons auront appris à être de bons catholiques et des travailleurs obéissants. De plus, cette instruction religieuse et morale fait la promotion de valeurs collectives qui cherchent à maintenir l'ordre social et empêcher l'éclatement du mode d'organisation traditionnelle basé sur la paroisse.

À la fin des années 1940, ce type d'instruction religieuse et morale ne suffit pas à encadrer les jeunes de 15 à 18 ans. Ces derniers étant plus nombreux sur la place publique, une nouvelle problématique de l'adolescence se développe au sein de la société québécoise et la moralité des jeunes devient particulièrement préoccupante pour l'Église. D'autre part, certains éducateurs vont insister pour qu'ils reçoivent une éducation sexuelle et familiale afin de mieux les préparer à leur vie future. À l'école publique québécoise, les pédagogues et les éducateurs catholiques répondent à ce phénomène par la nécessité de réformer l'enseignement de l'apologétique et de la morale. L'adoption en 1952 de la collection belge *Témoins du Christ* vient concrétiser ce projet. Se situant dans le prolongement du renouveau catéchistique amorcé dans les écoles primaires élémentaires dans la période de l'Entre-deux-guerres, la collection belge propose une éducation morale et religieuse adaptée aux conditions particulières de l'adolescence moderne. Pour cette collection, il s'agit également de renouveler le mode de transmission de la religion et de la morale en perfectionnant la formation du maître et en insistant sur leur engagement personnel.

La particularité de cette collection de catéchismes réside dans le fait qu'elle propose un modèle éducatif conçu pour les adolescents, principalement pour les garçons. Pour *Témoins du Christ*, il importe de rendre la religion attrayante à leurs yeux et de les emmener de manière positive et concrète à observer la morale catholique. L'éducation morale et religieuse est ainsi présentée comme nécessaire au développement de la personnalité, de l'autonomie et de la virilité chez les garçons. En ce sens, l'analyse du contenu des volumes de la collection révèle que le discours religieux et moral participe à la construction de la masculinité, cherche à déterminer ce qui est viril et ce qui ne l'est pas

mais surtout, prouve aux garçons qu'il est possible de devenir un homme tout en étant profondément religieux. De plus, au contact d'une pédagogie religieuse renouvelée, plus actualisée et spirituelle, ce modèle d'éducation encourage les adolescents à approfondir le message religieux et à développer un lien plus intime avec l'Église catholique.

Cette approche positive et concrète que développe la collection *Témoins du Christ*, impose cependant des conditions très exigeantes aux adolescents, tant au point de vue moral que spirituel. D'abord au niveau moral, ce modèle exige une ascèse particulière qui s'appuie à la fois sur la pratique d'une chasteté exemplaire et sur la valorisation du corps viril et de l'action. Pour le garçon, la virilité se trouve dans le combat, dans la mortification des désirs et la capacité de fuir les occasions de pécher. Aussi, les volumes de la collection renoncent-ils à faire l'éducation sexuelle et familiale des jeunes garçons en évitant entre autre de parler de puberté et des fréquentations avec le sexe opposé. Ensuite, ce modèle d'éducation exige un engagement total de l'adolescent par rapport à sa foi mais aussi par rapport à l'Église catholique. L'éducation religieuse se réalise ainsi à travers le don de soi, le dévouement total, l'intériorisation du message religieux et la fierté catholique. En ce sens, la pratique religieuse se conçoit moins comme un acte collectif et social mais bien plus comme une démarche personnelle, voire même une responsabilité qui engage chaque personne. C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'Église catholique entend participer à la modernité. Pour l'institution, une jeunesse moderne, c'est une jeunesse militante et profondément croyante qui se compose d'hommes qui contribuent au rayonnement de l'Église catholique.

Projet d'éducation de la jeunesse ambitieux ou réaliste ? Les réactions suscitées par l'adoption de la collection belge dans les écoles secondaires à partir de 1952 ont montré que ce modèle d'éducation morale et religieuse était difficile à adapter au Québec. Résistance de la part de certains instituteurs, difficulté à se dégager d'un mode de transmission traditionnel de la religion et prudence à l'égard des éléments de renouveau introduits par la collection belge, constituent autant d'indices qui confirment les positions conservatrices des autorités religieuses. À l'aube des années 1960, les exigences élevées qu'impose l'enseignement religieux peuvent apparaître incompatibles avec la conduite des jeunes Québécois. Peut-on en conclure qu'aux yeux des étudiants, ce modèle d'éducation

constitue un cadre contraignant qui, de plus en plus, s'intensifie au moyen d'un discours religieux plus moralisateur parce que plus concret, plus personnel et moins collectif? Est-ce le signe qu'une nouvelle génération s'affirme et que celle-ci refuse d'adopter une vie entièrement régulée par la religion catholique?

Bibliographie

Sources⁶⁰⁹

Catéchismes et Manuels scolaires québécois

Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa, approuvé le 20 avril 1888 par les Archevêques et Évêques de ces provinces et publié par leur ordre, Édition conforme aux récentes modifications du droit canonique, Québec, 1994, 112 pages.

Le catéchisme catholique : ce que nous devons croire, ce que nous devons faire, ce que nous devons faire pour aller au ciel, Édition canadienne, Québec, 1952, 276 pages.

Robert, Arthur. *Leçon de morale*. Québec, Action Catholique, 1940. 175 pages.

Robert, Arthur. *Leçon d'apologétique*. Québec, L'Action sociale, 1917. 499 pages.

Savignac, Ernest. *A la recherche de la vérité religieuse. Manuel d'apologétique à la portée de tous*. Montréal, s.n., 1936. 212 pages.

Catéchismes belges

Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre chef*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1953. 202 pages.

Claude, R. et P. Capart. *Jésus-Christ notre maître*. Paris, Éditions Lumen Vitae, 1951. 203 pages.

Delcuve, G., (dir.). *L'Église notre mère*. Bruxelles, Éditions de Lumen Vitae, 1951. 196 pages.

Delépierre, J. *Jésus-Christ notre sauveur*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1950. 275 pages.

Programmes d'études

Programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques [1923] reproduit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp. 326-476.

⁶⁰⁹ La majorité des sources provient de la Bibliothèque de l'Université Laval ou de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec à Québec.

Programme d'études des classes primaires supérieures [1929] reproduit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir.). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp. 479-507.

Programme d'études des Écoles primaires supérieures (filles) [1939] reproduit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir.). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp. 659-691.

Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons) [1939] reproduit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir.). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp.617-655.

Programme d'études des écoles secondaires, 1957, Classes de 8^e, 9^e, 10^e années. Québec, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1957. 284 pages.

Programme d'études des écoles secondaires, 1958, Classes de 8e, 9e, 10e et 11e années. Québec, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1958. 334 pages.

Revue pédagogique

L'École canadienne (1925-1963). Revue pédagogique de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

L'École, revue pédagogique canadienne-française (1941-1955), revue pédagogique des Frères de l'Instruction chrétienne.

L'École, revue pédagogique canadienne- française, cours secondaire (1955-1956), revue pédagogique des Frères de l'Instruction chrétienne.

L'École secondaire (1957-1969), revue pédagogique des Frères de l'Instruction chrétienne.

L'Enseignement primaire (1880-1956), revue pédagogique du Département de l'Instruction publique.

L'Étudiant (1956-1969), revue pédagogique des Frères de l'Instruction chrétienne.

L'Étudiante (1959?- 1969), revue pédagogique des Frères de l'Instruction chrétienne.

L'Instruction publique (1956-1965), revue pédagogique du Département de l'Instruction publique.

Lumen Vitae (1945-), revue internationale de la formation religieuse, Bruxelles.

Nouvelle Revue Théologique, (1869-) revue de la Faculté de théologie, Université de Louvain.

Manuels de pédagogie

Centre documentaire catéchétique. *Jésus-Christ notre chef. Notes pour le professeur*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, [1954 ?]. 32 pages.

Centre documentaire catéchétique. *L'Église notre mère. Notes pour le professeur*. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1954. 26 fascicules.

Frère Louis-Raoul. *Méthodologie spéciale, Témoins du Christ, 10-12^e années*. Arthabaska, Scolasticat École Normale Les Frères du Sacré-Cœur, 1955. 69 pages.

Fond d'archives du Ministère de l'Éducation (E-13)

Correspondances générales

Sous-comité du programme des classes primaires supérieures, 1927-1929. BANQQ, (E13/60-01-032, art. 44, no. 1269-28, loc. 1D73-3005A).

Plaintes au sujet de "Témoins du Christ". BANQQ, (E/13 93-06-007, art. 288, no. 345-1955, loc. 3B19- 2402 A).

Programme de religion au cours primaire supérieur ou enseignement secondaire, 1952-1958. BANQQ, (E/13 85-04-003, art. 125, no. 955-1952, loc. 7C36- 3603A).

Autres sources

Claude, Robert. *Adolescent, qui es-tu?* Tournai/Paris, Casterman, 1955. 239 pages.

Delâge, Cyrille F. *Le système scolaire de la province de Québec*. Québec, s.l., s.n., 1931. 61 pages.

Germain, Victorin. *Catéchèse des 6^e et 9^e commandements de Dieu*. Québec, Action catholique, 1938. 194 pages.

Harvey, Jean-Charles. « Les manuels absurdes », *L'ordre*, 18 mars 1935, p. 4.

Livernoche, Jean. « Enquête sur la vie religieuse des élèves de douzième année au cours primaire supérieur ». Thèse de Doctorat (pédagogie). Montréal, Université de Montréal, 1952. 259 pages.

Moines de Solesmes. *Les enseignements pontificaux : L'éducation*. Belgique, Desclée, 1955. 510 pages.

Pâquet, Louis-Adolphe. « Coup d'œil sur l'histoire de l'enseignement philosophique canadien » [1918], reproduit dans Yvan Lamonde, *Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971*. Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1972, pp. 51-92.

Outils de recherche

Aubin, Paul. *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*. Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1997, 151 pages.

Brodeur, Raymond (dir.). *Les catéchismes au Québec, 1702-1963*. Sainte-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/Éditions du CNRS, 1990. 456 pages.

Bibliothèque de l'Université Laval. *Manuels scolaires québécois*. www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/.

Dictionnaire et ouvrages généraux

Audet, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement, Tome 2 : 1840-1971*. Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971. 496 pages.

Dufour, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Éditions du Boréal, 1997. 123 pages.

Dupuy, Bernard. « Apologétique », dans Jacques Duquesne, *Dictionnaire de la théologie chrétienne*. Paris, Albin Michel, 1998. pp. 71-76.

Fouilloux, Étienne. *Une Église en quête de liberté. La pensée catholique entre modernisme et Vatican II*. Paris, Desclée de Brouwer, 1998. 325 pages.

Hamelin, Jean et Nicole Gagnon. *Histoire du catholicisme. Tome 1 : Le XXe siècle, (1898-1940), Tome 2 : Le XXe siècle (1940 à nos jours)*. Montréal, Éditions du Boréal, 1980. 504 et 425 pages.

Hurley, Robert. « Viens vers le Père et le renouveau catéchétique européen », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, 63, 1997, pp. 79 à 96.

Levillain, Philippe. « Apologétique », dans Philippe Levillain (dir.), *Dictionnaire historique de la papauté*. Paris, Éditions Fayard, 1994, pp. 121-127.

Linteau, Paul-André, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard. *Histoire du Québec contemporain. Tomme I : De la confédération à la Crise et Tome II : Le Québec depuis 1930*. Montréal, Éditions du Boréal, 1979, 1989. 660 et 739 pages.

- Mayeur, Jean-Marie (dir.). *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, Tome XII : *Guerres mondiales et totalitarisme (1914-1958)*. France, Desclée-Fayard, 1990. 325 pages.
- Piotte, Jean-Marc. *Les grands penseurs du monde occidental. L'éthique et la politique de Platon à nos jours*. Montréal, Fides, 2005. 637 pages.
- Sigmund, Paul E. « Thomisme. La réflexion morale dans la tradition thomiste », dans Monique Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, Presses Universitaires de France, 2001, pp. 1621-1627.
- Weber, Edouard-Henri. « Thomas D'Aquin saint, docteur de l'Église (1225-1274) », dans Jacques Duquesne. *Dictionnaire de la théologie chrétienne*. Paris, Albin Michel, 1998, pp. 835-843.

Études

- Adler, Gilbert et Gérard Vogeleisen. *Un siècle de catéchèse en France, 1893-1980. Histoire-déplacement-enjeux*. Paris, Beauchesne, 1981. 601 pages.
- Allard, Michel et Bernard Lefebvre (dir.). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998. 707 pages.
- Aubin, Paul. *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*. Québec, GRÉLQ, 2001. 131 pages.
- Allard, Michel, Paul Aubin, Soraya Bassil et Monique Lebrun. « Le manuel scolaire québécois, une mise en exposition » dans Paul Aubin (dir.), *300 ans de manuels scolaires québécois*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, pp. 18-31.
- Bienvenue, Louise. *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*. Montréal, Boréal, 2003. 291 pages.
- Bienvenue, Louise et Christine Hudon. « Pour devenir homme tu transgresseras... » : Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges classiques québécois (1880-1939) », *Canadian Historical Review*, vol. 86, no. 3, 2005, pp. 485-511.
- Brodeur, Raymond. « Acteurs et enjeux de la « régulation » de l'enseignement religieux », dans Raymond Brodeur et Brigitte Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorité et institutions, XVIe-XXe siècles*. Sainte-Foy/Presses de l'Université Laval, Paris/Éditions du Cerf, 1997, pp. 35-54.

- Brodeur, Raymond. « Le mouvement catéchétique : vecteur de la réception de Vatican II au Québec », dans Gilles Routhier (dir.), *Vatican II au Canada : enracinement et réception*. Canada, Fides, 2001, pp. 117-128.
- Brodeur, Raymond et Brigitte Caulier, « L'enseignement religieux, de Rome au Québec : des enjeux européens pour un espace québécois (XVIIe-XXe siècles) », dans Serge Courville et Normand Séguin (dir.), *Espace et culture*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1995, pp. 145-154.
- Caritey, Christophe. « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec, Questions de méthodes », *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, pp. 137-164.
- Caulier, Brigitte et Raymond Brodeur. « Des catéchismes à l'enseignement religieux: le cadre des représentations religieuses », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, 67, 2001, pp. 143-153.
- Caulier, Brigitte, Nive Voisine et Raymond Brodeur. *De l'harmonie tranquille au pluralisme consenti. Une histoire de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval 1852-2002*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002. 364 pages.
- Caulier, Brigitte. « Enseigner la religion dans le système scolaire confessionnel au Québec (XIXe-XXe siècles) », dans Raymond Brodeur et Brigitte Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorité et institutions, XVIe-XXe siècles*. Sainte-Foy/Presses de l'Université Laval, Paris/Éditions du Cerf, 1997, pp.265-284.
- Caulier, Brigitte. « Enseigner sa religion former des maîtres. Les échanges entre la Belgique et le Québec dans la professionnalisation du corps enseignants » dans Brigitte Caulier et Luc Courtois (dir.), *Québec-Wallonie : dynamiques des espaces et expériences francophones*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2006, pp. 254-277.
- Caulier, Brigitte. « Developing Christians, Catholics, and Citizens : Quebec Churches and School Religion from the Turn of the Twentieth Century to 1960 », in Michael Gauvreau et Ollivier Hubert (dir.), *The Churches and Social Order in Nineteenth-Century Canada*. Montréal/Kingston/London/Ithaca, McGill-Queen's University Press, 2006. 316 pages.
- Caulier, Brigitte. « Du livre d'Église au manuel scolaire : les mutations du catéchisme à l'école publique québécoise (1888-1964) », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- Choppin, Alain. « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, vol. 9, 1980. pp. 1-25.

- Choppin, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation, 1992. 223 pages.
- Choppin, Alain. « Introduction », *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, pp. 1-9.
- Coke, Mary. *Le mouvement catéchétique de Jules Ferry à Vatican II*. Paris, Centurion, 1988. 239 pages.
- Corbo, Claude. *Les jésuites québécois et le cours classiques après 1945*. Québec, Septentrion, 2004. 404 pages.
- Costa, Céline. « Un catéchisme belge au Québec : la collection Témoins du Christ (1945-1970) ». Mémoire de Maîtrise (histoire). France, Université Jean-Moulin-Lyon 3, 1995-1996. 119 pages.
- Crabbe, Brigitte. *Les femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985. 317 pages.
- Croteau, Georges. *Les frères éducateurs 1920-1965, promotion des études supérieures et modernisation de l'enseignement public*. Québec, Cahiers du Québec, 1996. 193 pages.
- Dumont, Micheline et Nadia Famhy-Eid (dir.). *Les couventines : L'éducation des filles dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*. Montréal, Éditions du Boréal Express, 1989. 315 pages.
- Dunnigan, Lise. *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Québec, Conseil du statut de la femme, 1975. 188 pages.
- Daigle, Johanne. « Femmes et histoire : l'autopsie du genre d'une science de l'homme », dans Anne de Cerf (dir.), *Les théories scientifiques ont-elles un sexe ?*. Moncton, Éditions d'Acadie, 1991, pp. 229-265.
- Desjardins, Gaston. *L'amour en patience, la sexualité adolescente au Québec, 1940-1950*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1995. 261 pages.
- Dhôtel, Jean-Claude. *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*. Paris, Éditions Montaigne, 1967. 471 pages.
- Dubois, Carole-Lise. « L'éducation à la sexualité et à la vie familiale au Québec : les manuels pour garçons entre 1930 et 1960 ». Mémoire de Maîtrise (histoire). France, Université Jean-Moulin, 2006. 163 pages.
- Fleurent, Maurice. « L'éducation morale au Petit Séminaire de Québec 1668-1857 ». Thèse de Doctorat (histoire). Québec, Université Laval, 1977. 504 pages.

- Fleury-Potvin, Virginie. « Une double réponse au problème moral et social de l'illégitimité : la réforme des mœurs et la promotion de l'adoption par la sauvegarde l'enfance de Québec, 1943-1964 ». Mémoire de Maîtrise (histoire). Québec, Université Laval, 2006. 170 pages.
- Gagnon, Robert. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*. Montréal, Éditions du Boréal, 1996. 400 pages.
- Gagnon, Serge. *De l'oralité à l'écriture- Le manuel de français à l'École primaire 1830-1900*. Sainte-Foy, PUL, 1999. 236 pages.
- Galarneau, Claude. *Les collèges classiques au Canada français*. Montréal, Éditions Fides, 1978. 287 pages.
- Gauvreau, Danielle. « La transition de la fécondité au Québec, un exemple de transgression de la morale catholique ? », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 70, 2004, pp. 23-39.
- Gauvreau, Michael. *The Catholic Origins of Quebec's Quiet Revolution, 1931-1970*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 2005. 506 pages.
- Gauvreau, Michael. « Vers une nouvelle chronologie de la modernité québécoise : deux révolutions culturelles ? » [note critique sur le livre Gauvreau, Michael, *The Catholic Origins of Quebec's Quiet Revolution, 1931-1970*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 2005], *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no. 3, 2007, pp. 385-389.
- Germain, Élisabeth. *2000 ans d'éducation de la foi*. Paris, Desclées, 1983. 204 pages.
- Gervais, Diane. « Les couples aux marges du *permis-défendu*. Morale conjugale et compromis pastoral à Montréal dans les années 1960 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 70, 2004, pp. 23-38.
- Grootaers (dir.), Dominique. *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Belgique, Éditions du CRISP, 1998. 600 pages.
- Guilbert, Lucille. « Connaissance et modèles de comportements présentés à l'enfant à travers les manuels scolaires » dans Jacques Mathieu, *Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XXe siècle*. Québec, Cahiers du CELAT, 1986, pp. 52-63.
- Guionnet, Christine et Erik Neveu. *Féminins/Masculins : Sociologie du genre*. Paris, Éditions Collin, 2004, 286 pages.

- Hamel, Thérèse. « Les programmes d'études de 1861 à 1923 », dans Michel Allard et Bernard Lefebvre (dir.). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp. 45-65.
- Hamel, Thérèse. *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. La Salle, Hurtubise HMH, 1995. 375 pages.
- Hébert, Pierre et all. *Censure et littérature au Québec, Des vieux couvents aux plaisirs de vivre, 1920-1959*. Montréal, Fides, 2004. 252 pages.
- Hubert, Ollivier. « Féminin/masculin : l'histoire du genre », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, pp. 473-479.
- Hudon, Christine. « Les protestants francophones en Nouvelle-Angleterre, 1855-1910 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 66, 2000, pp. 49-68.
- Hudon, Christine. « Le prêtre, le ministre et l'apostat. Les stratégies pastorales face au protestantisme canadien-français au XIXe siècle », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 61, 1995. pp.81-99.
- Hudon, Christine. «Le Muscle et le Vouloir» Les sports dans les collèges classiques masculins au Québec, 1870-1940», *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 17, no. 2, 2005. pp. 243-263.
- Hudon, Christine et Louise Bienvenue. « Entre franche camaraderie et amours socratiques. L'espace trouble et ténu des amitiés masculines dans les collèges classiques », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no. 4, 2004, pp.481-507.
- Kelly, Stéphane (dir.). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2003. 219 pages.
- Laflèche, Christine et Gilles Routhier. « Le mouvement liturgique au Québec : attentes et espérances de l'aggiornamento conciliaire », dans Gilles Routhier (dir), *Vatican II au Canada : enracinement et réception*. Québec, Fides, 2001, pp. 129-161.
- Lalonde, Jean-Louis. *Des loups dans la bergerie : Les protestants de langue française au Québec, 1534-2000*. Québec, Fides, 2002. 451 pages.
- Lamonde, Yvan. *La philosophie et son enseignement au Québec, 1605-1920*. Lasalle, Éditions Hurtubise HMH, 1980. 312 pages.
- Lanouette, Mélanie. *Faire vivre ou faire connaître. Les défis de l'enseignement religieux en contexte de renouveau pédagogique 1936-1946*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002. 174 pages.
- Lantagne, Caroline. « Pour une éducation populaire des garçons du milieu ouvrier : la formation religieuse et morale dans les patronages des Religieux de Saint-Vincent

- de Paul à Québec, 1935-1955 ». Mémoire de maîtrise (histoire). Québec, Université Laval, 2002. 142 pages.
- Lebel, Marc. « L'enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec (1765-1880) ». Mémoire de maîtrise (histoire). Québec, Université Laval, 1964. 125 pages.
- Lebel, Maurice. *Évolution de l'enseignement au Québec pendant l'entre-deux-guerres (1920-1940)*. Montréal, Éditions Paulines, 1982. 37 pages.
- Lefebvre, Bernard. « Les programmes d'études, un fil d'Ariane », dans Michel Allard et Allard et Bernard Lefebvre (dir.), *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui*. Québec, Logiques, 1998, pp. 15-20.
- Levasseur, Louis. « L'enseignement dans les collèges classiques au XXe siècle : une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 14, no.1, 2002, pp.35-66.
- Levesque, Andrée. *La norme et les déviantes. Des femmes au Québec pendant l'entre-deux-guerres*. Montréal, Remue-ménage, 1989. 232 pages.
- Mellouki, M'hammed. « L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960 : un cas de rupture idéologique », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 2, no. 1, 1990, pp. 37-58.
- Meunier, E.- Martin. « Les transformations de l'Éthique catholique au XXe siècle : de la mouvance personnaliste à l'esprit du catholicisme contemporain. La contribution française ». Thèse de Doctorat (sociologie). Québec, Université Laval, 2001. 464 pages.
- Meunier É.-Martin. *Le pari personnaliste, modernité et catholicisme au XX^e siècle*. Montréal, Fides, 2007. 369 pages.
- Nepveu, Danielle. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982. 83 pages.
- Piché, Lucie. « La jeunesse ouvrière catholique féminine et la dynamique du changement social au Québec, 1931-1966 ». Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1997. 471 pages.
- Pirotte, Jean. « Une pédagogie religieuse en images pour les adolescents : l'imagerie scout en Wallonie (1930-1965) », dans Raymond Brodeur et Brigitte Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorité et institutions, XVIe-XXe siècles*. Sainte-Foy/Presses de l'Université Laval, Paris/Éditions du Cerf, 1997, pp. 302-329.

- Poucet, Bruno. *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS, 1999. 438 pages.
- Richard, Réginald. *Religion de l'adolescence. Adolescence de la religion*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1985. 174 pages.
- Rouleau, Jean-Paul. « La production du Catéchisme catholique édition canadienne (1951). Une première tentative d'adaptation de l'Église catholique et du catholicisme québécois et canadiens-français à la culture moderne » dans Raymond Brodeur et Jean-Paul Rouleau (dir.), *Une inconnue de l'histoire de la culture : La production des catéchismes en Amérique française*. Québec, Éditions Anne Sigier, 1986, pp. 317-357.
- Routhier, Gilles (dir.). *Vatican II au Canada : enracinement et réception*. Québec, Fides, 2001. 543 pages.
- Sénéchal, Johanne. « Fréquentations et mariage, les représentations de jeunes québécoises à travers l'étude d'un courrier du cœur (1958-1968) ». Mémoire de Maîtrise (histoire). Québec, Université Laval, 2006.
- Stray, Chris. « Quia Nominor Leo : vers une sociologie historique du manuel ». *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, pp. 71-102.
- Thériault, Raphaël. « La christianisation d'une méthode: la formation religieuse des scouts du Petit Séminaire de Québec, 1933-1970 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 67, 2001, pp. 239-250.
- Trépanier, Pierre. « L'étudiant idéal vers 1913 », *Cahiers des dix*, vol. 55, no. 1, pp. 117-148.
- Turcotte, Paul-André. *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970)*. Montréal, Bellarmin, 1988. 219 pages.
- Vallières, Catherine. « Apprendre à bien mourir : les écoliers et la mort au Québec 1853-1963 », *SCHEC, Études d'histoire religieuse*, vol. 65, 1999, pp. 29-51.
- Wiele, Jan Van. « Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec (1900-1950). Continuité et discontinuité par rapport à Vatican II », *Laval théologique et philosophique*, vol. 59, no. 2, 2003, pp. 345-367.

Annexe 1- Les manuels scolaires québécois dans écoles secondaires publique, 1930-1960⁶¹⁰

Auteur : E. Terrasse

Titre : Morale : questionnaire

Année : 1930

Approbation du DIP : non, Sœurs du Bon-Pasteur

Facture pédagogique : Questionnaires

Auteur : Régis Jolivet

Titre : Précis de philosophie

Année : 1931

Approbation du DIP : oui

Facture pédagogique : texte continu, caractères gras et numérotations

Auteur : Ernest Savignac

Titre : Manuel d'apologétique à la portée de tous

Année : 1936

Approbation du DIP : oui

Facture pédagogique : texte continu, caractères gras et numérotations

Auteur : Auguste Boulenger

Titre : Manuel d'apologétique, introduction à la doctrine catholique

Année : 1937

Approbation du DIP : non

Facture pédagogique : texte continu et rigoureux, numérotations, notes en bas de pages et références, tableaux-synthèse

Auteur : Arthur Robert

Titre : Leçons de morale

Année : 1934

Approbation du DIP : oui

Facture pédagogique : Texte continu, définitions, numérotations

Auteur : Arthur Robert

Titre : Leçons de logique

Année : 1935

Approbation du DIP : oui

⁶¹⁰ Tous ces manuels scolaires sont disponibles à la Bibliothèque de l'Université Laval.

Facture pédagogique : Texte continu, définitions, numérotations, exemples, tableaux-synthèse

Auteur : Florido Gagné

Titre : Philosophie logique

Année : 1951

Approbation du DIP : non

Facture pédagogique : texte non continu, définitions, caractères gras

Auteur : Philosophie, Psychologie, Morale générale, Morale individuelle

Titre : Florido Gagné

Année : 1951

Approbation du DIP : oui

Facture pédagogique : Texte continu, caractères gras, numérotation, tableau-synthèse

Auteur : Antoine Saint-Pierre

Titre : Apologétique, 11^e année

Année : 1950

Approbation du DIP : non, École supérieure Saint-Stanislas

Facture pédagogique : Texte non continu, énumérations, absence de développement

Auteur : Antoine Saint-Pierre

Titre : Apologétique, 12^e année

Année : 1950

Approbation du DIP : non, École supérieure Saint-Stanislas

Facture pédagogique : Texte non continu, énumérations, absence de développement

Annexe 2- Les exercices d'apprentissage suggérés par les volumes *Témoins du Christ*

QUESTIONNAIRE

- | | |
|--|---|
| <p>167. Citez et expliquez quelques comparaisons au sujet de la prière.</p> <p>168. Qu'est-ce que prier? (169).</p> <p>169. Sommes-nous obligés de prier? (170). Expliquez.</p> <p>170. Pour qui devons-nous prier? (172).</p> <p>171. Comment faut-il prier? (173). Expliquez.</p> <p>172. Expliquez : la prière est une grâce; la prière est un art.</p> | <p>173. Qu'est-ce que la prière vocale?</p> <p>174. Qu'est-ce que la prière mentale?</p> <p>175. Indiquez les espèces de prière mentale. Définissez-les.</p> <p>176. Quelles actions comporte la méditation?</p> <p>177. En quoi consiste l'habitude de la prière? Expliquez. — Quand faut-il prier? (171).</p> |
|--|---|

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

1. Lire un livre traitant de la prière; se procurer un livre de méditation pour jeunes gens et commencer à l'utiliser.
2. En équipe, réunir une collection de reproductions de chefs-d'œuvre représentant Notre-Seigneur, la sainte Vierge, un saint en prière.
3. En équipe, constituer une collection de belles citations relatives à la prière.
4. En équipe, réunir un choix de belles prières d'adoration, de reconnaissance, de supplication.
5. Que pensez-vous de cette idée : « Celui qui chante bien prie deux fois. »
6. A discuter : « La prière est ennuyeuse; on répète toujours la même chose. » — « Ça ne sert à rien ».

VIE PERSONNELLE

1. Examiner ma prière : Est-ce que je prie bien? Quelles sont mes intentions Ai-je vraiment fait effort pour parvenir à bien prier?
2. Me faire un programme de piété et le soumettre à mon conseiller spirituel.

Annexe 3- Exemple d'annotations inscrites par une étudiante dans les marges du volume *Jésus-Christ notre Maître*

Notre Guide { doi } ^{notre} ^{son sens} ^{supernaturelle} ^{Prophètes} ^{Abraham} ^{Messe} ^{amour de Dieu} ^{des prophètes}

72 { volonté de Dieu } ^{sur} ^{divine} ^{poésie} ^{Messie (J.C.)} **CHAPITRE IX**

Coscience

1^o Dieu

2^o L'Église { entrepri } ^{précise} ^{adapte} ^{édite} ^{sur} ^{des} ^{textes}

3^o L'État { Principe } ^{et} ^{caractère} ^{international} ^{national} ^{provincial} ^{municipal} ^{social} ^{familial} ^{respect} ^{absolues} ^{sur}

Mettant pour moi dans la balance
Les opprobres, les clous, la lance,
Vos incomparables douleurs,
Vos larmes de sang, vos langueurs,
Et par un dévouement insigne,
Mourant pour moi, pécheur indigne.
Quand vous m'aimez jusqu'au trépas,
Comment donc ne vous aimer pas?
Ce n'est pas, mon Dieu, que je pense
Aux peines, à la récompense;
Non! d'un pur et parfait amour
J'entends vous aimer sans retour,
Ainsi que vous m'aimez vous-même :
Pour vous seul, ô mon Roi suprême,
Parce que toujours en tout lieu,
Vous êtes le vrai, le seul Dieu!

Ainsi soit-ill

(Traduit d'un auteur espagnol).

Le choix capital
(Personne ne peut servir
à maîtres)

avec et pour Dieu { état de grâce } ^{vertus}
ou contre Dieu { pièces }

Introduction { Est ce } ^{tard} ^{les} ^{hommes} ^{sont} ^{appelés} ^à ^{devenir} ^{les} ^{enfants} ^{adoptifs} ^{de} ^{Dieu} { l'aptes } ^{enfants} ^{nés} ^{dans} ^{une} ^{famille} ^{crois} ^{conté} ^{parents}

appel au fond des cœurs

1- Les actions bonnes de l'homme { peu } ^{de} ^{la} ^{grâce} { moralment } ^{bonnes} ^{ag}

2- Avec Dieu, tendre au but! l'action { constructive } ^{et} ^{meritoire}

Dieu agit avec nous - { J.C. notre } ^{force} { Dieu et nous } ^{avec} ^{amateur}
Nous agissons avec Dieu - { J.C. collabore } ^{avec} ^{nous} { avec } ^{amateur}
Dieu agit avec nous - { ns devons } ^{faire} ^{sa} ^{volonté} { ns devons } ^{agir} ^{par} ^{amour} ^{pour} ^{Dieu}

Dieu agit avec nous - nous agit - { ns rendons } ^{gloire} ^à ^{Dieu} { la } ^{vie} ^{personne} ^{se} ^{développe} ^{en} ^{nous} ^{ns} ^{collaborons} ^à ^{l'accroissement} ^{du} ^{corps} ^{mystique} ^{ns} ^{méritons} ^{le} ^{Ciel}

Annexe 4- Les annotations inscrites par une étudiante dans les marges du volume *Jésus-Christ notre Maître*

Texte du volume <i>Jésus-Christ notre maître</i>	Annotations de l'étudiante
<p>1- page couverture : Jésus-Christ notre maître</p> <p>2- Table des matières</p> <p>3- Chapitre 3 : La voix de la conscience</p> <p>4- Ma responsabilité devant la vie</p> <p>5- Le devoir</p> <p>6- D'où proviennent les tentations ?</p> <p>7- Chasteté</p> <p>8- Amour des hommes</p> <p>9- Les lois de l'Église</p> <p>10- Toute notre vie, une offrande</p> <p>11- Service de Dieu</p> <p>12- Le respect du non du Seigneur</p> <p>13- Devoir pascal</p> <p>14- La vie religieuse</p> <p>15- Services du prochain</p> <p>16- Les biens du prochain</p> <p>17- Soins du corps et culture physique</p> <p>18- L'éveil de l'amour</p>	<p>1- Celui qui enseigne, Quelqu'un de qualifier pour diriger, commande, a l'autorité, Bons principes, Celui qui connaît et qui donne ses connaissances, capable de comprendre</p> <p>2- Jésus indique le But de la route : personnalité chrétienne et sainteté. Jésus nous éclaire sur la condition du voyageur <u>libre</u>, la tentation et le devoir. Jésus <u>aide</u> le voyageur : il est son modèle, sa force, son guide. Jésus <u>éclaire le chemin</u> du voyageur – service de Dieu, service du prochain, épanouissement de soi et [soit?] dans tous les milieux.</p> <p>3- conscience : aide à observer les commandements de Dieu et de l'Église</p> <p>4- Dieu auteur de la vie –La jeune fille doit s'habituer aux conséquences de ses actes – il faut s'astreindre à des exercices- s'habituer à réfléchir avant d'agir et à prévoir les effets de ses actes – pas capables d'avouer certaine chose pas capable de prendre ses responsabilités- Tentation de l'adolescence : la légèreté</p> <p>5- L'Étudiant doit se plier aux exigence [sic] de son supérieur – Ma tâche quotidienne souvent austère et monotone- Tout pour la plus grande gloire de Dieu – Le décalogue, ensemble des lois de Dieu</p> <p>6- moi, le monde, le diable</p> <p>7- vertu de la chasteté : prudence, pudeur, modestie- celui qui pense à ses fin dernière [sic] jamais ne péchera</p> <p>8- Celui qui prétend aimer Dieu et qui n'aime pas son prochain c'est un menteur et même séducteur- Un mot aimable à une personne peut échauffer un homme pour trois jours</p> <p>9- Si vous ne faites pas pénitence vous périrez tous</p> <p>10- Tous les commandements sont des sources d'épanouissement</p> <p>11- Pascalisant : celui qui fait ses Pâques; messolisant : celui qui va à la messe, deux devoirs principaux –La vie chrétienne est orientée vers le service de Dieu avant tout – Ce culte se réalise plainement [sic] par la messe qui renouvelle et continu – La négligence :ça nous fait mal – Faire de sa vie une messe, n'est-ce pas merveilleux, O mon Dieu, j'aurais à vous dire</p> <p>12- positif : sermont[sic], vœu; négatif : balsphème, sacrilège, superstition, orgueil</p> <p>13- mercredi des cendres jusqu'à la Quasimodo</p> <p>14- c'est une invitation à un don total inspiré par l'amour, congrégation, institut</p> <p>15- La vie = le mouvement, la chaleur, la force ou l'affectivité – Guerre, Révolution, accident de circulation, la boxe, Boisson – Eugénisme – génocide –Saint-Vincent de Paul – Centre Notre-Dame du Bonsecours – Les chômeurs, Centre sociale [sic]</p>

19- L'étudiante dans son milieu	16- Communisme- capitalisme – socialisme – l'argent – droit de s'appropriier – corporatisme – usure – malice dans le sabotage [sic] 17- La beauté d'un corps est une route qui conduit à la beauté de l'âme – il faut manger pour vivre et non vivre pour manger 18- La littérature – les chansonnettes- les films- tendance à nous [ramener?] 19- on ne peut pas contenter tout le monde mais il s'agit de contenter les meilleurs
---------------------------------	--

Annexe 5- Les soulignements d'une étudiante dans les pages du volume *L'Église notre Mère*

Les extraits soulignés dans le volume *L'Église notre mère*

1. Sainteté chez les religieux
2. Le degré de fidélité à l'Église, mesure de la sainteté
3. Les faiblesses visibles de l'Église
4. L'Église [...] conduire la créature à Dieu, elle agit.
5. Un minimum de confort est nécessaire au corps. Bien plus, la pratique normale de la **vertu** suppose réalisées certaines conditions matérielles. Souvent l'immoralité règne dans les taudis.
6. Plus que tout autre, **le catholique se réjouit des merveilleux progrès** réalisés depuis un siècle et demi. **Il en saisit toute la portée.**
7. Un pays colonisateur ver une colonie
8. L'Église **oriente le progrès matériel vers le but suprême de la vie.** Elle nous **apprend** à considérer les biens matériels comme des moyens qui doivent servir à l'épanouissement humain de la personne, à l'union des cœurs et des esprits, à la gloire de Dieu. Et surtout, elle nous **donne la force** d'en faire bon usage en mortifiant l'appétit déréglés des biens matériels.
9. **l'encyclique « Rerum Novarum », encyclique « Quadregesimo anno »**
10. Civilisation matérielle [...] développe physiquement, moralement, religieusement
11. **Toute vérité nous rapproche de Dieu**
12. L'Église est la championne [...] du savoir humain
13. Dès ses origines, **l'Église a enseigné les vérités naturelles et révélées, qui sont à la base spirituelle de la société; elle a exhorté les hommes à se conduire d'après ces normes et leur en a donné la force. Ses fils et ses filles les plus fidèles à son esprit se sont magnifiquement dévoués à l'instruction et à l'éducation des humbles.**
14. Elle [l'Église] révèle à la femme sa dignité et la grandeur de sa mission
15. L'Église n'est pas autre chose que la communauté des fils adoptifs unis au Père et au Fils dans l'Esprit Saint.
16. La sainteté de l'homme réside dans son union avec Dieu.
17. Ainsi constitués « ministre de Jésus-Christ », les « anciens » veilleront au bon ordre dans les communautés, conformément aux instructions rédigées par l'apôtre. Pouvoir d'enseigner – L'Évangile est un trésor à transmettre intact – pouvoir de sanctifier [...] en leur administrant les sacrements.
18. À cette hiérarchie, les fidèles doivent un grand respect, une soumission complète. Elle prolonge pour eux et chez eux le groupe des Douze serrés autour du Christ. Elle est l'intermédiaire obligé, le moyen indispensable pour recevoir la vérité et la garder, pour bénéficier du salut apporté par Jésus.
19. **La primauté de Pierre et la papauté à Rome. La prééminence du siège romain vient qu'autrefois il a été occupé par le prince des apôtres**
20. Pouvoir **sacerdotal ; docteur** – pouvoir **doctrinal ; chef-** pouvoir **pastoral** ou de **gouvernement.**
21. Détenteur de l'autorité. La hiérarchie de juridiction. Il y a donc, d'une part, ceux qui détiennent leur autorité en vertu d'une institution établie par le Christ (de droit divin) et, d'autre part, ceux qui détiennent une autorité en vertu d'une disposition de l'Église.
22. L'Église est **toujours infaillible**
23. la **liturgie prière publique de l'Église** [...] est un des principaux organes de la transmission de la révélation.
24. Il est bon de se confesser auparavant si on peut le faire. En général pour éviter toute anxiété, il faut s'habituer à user d'une grande sincérité envers soi-même et ouvrir sa conscience à un confesseur.
25. Le jeûne eucharistique
26. L'homme naît privé de la vie divine ; il naît pécheur.
27. Aucun homme n'est obligé de recevoir l'ordre