



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Département d'histoire  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Université de Sherbrooke

**Modèles citoyens proposés à la jeunesse dans les programmes et les  
manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme du secondaire  
catholique public au Québec (1943 - 1967)**

Par Andréanne LeBrun

Mémoire présenté pour obtenir  
la Maîtrise ès arts (Histoire)

Université de Sherbrooke  
Août 2014

## Résumé

Ce mémoire propose de reconsidérer notre compréhension de l'historicité de la notion d'éducation à la citoyenneté au Québec. Pour ce faire, plutôt que de se concentrer sur l'enseignement de l'histoire nationale, il explore les modèles citoyens véhiculés par les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme approuvés à l'intention du secondaire catholique public entre 1943 et 1967 au Québec. Si la volonté de dispenser une formation citoyenne au sein de l'école québécoise est antérieure à 1943, elle revêt un sens nouveau avec l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, car ses contenus rejoignent un nombre croissant d'élèves. Ce mouvement de démocratisation scolaire s'affirme avec le programme de 1956 qui constitue un tournant en revendiquant la reconnaissance des caractéristiques et des besoins psychologiques des adolescents et en prônant une pédagogie citoyenne active. En prêtant attention aux mécanismes d'inclusion et d'exclusion de la citoyenneté à l'œuvre, et en dégageant du coup la recherche de la seule dimension nationale, nous examinons comment les composantes de genre, d'âge, de classe sociale, d'appartenance ethno-linguistique et de capacité intellectuelle modulent les conceptions de la citoyenneté proposées aux élèves. Ce faisant, nous retraçons le passage d'un mode collectif de citoyenneté, où le bien commun prime sur les intérêts individuels, à un mode plus individualiste.

**Mots-clés :** Éducation, citoyenneté, jeunesse, manuels scolaires, programmes, civisme, hygiène, régulations sociales.

## Remerciements

Alors que j'étais encore étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire, je suis entrée un peu par hasard dans le bureau de Louise Bienvenue, que je n'avais jamais rencontré, pour lui demander de diriger mon projet de maîtrise. Je ne réalisais pas à ce moment la chance que ce serait. Avec intelligence, elle a su élargir mes horizons et m'encourager à pousser toujours plus loin mes réflexions. Je la remercie grandement pour la confiance qu'elle m'a témoignée dès le début et les nombreuses occasions d'apprendre qu'elle m'a offertes.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à ma lectrice, Mme Johanne Lebrun. On construit parfois des murs qui n'ont pas lieu d'être entre les diverses facultés universitaires. Je la remercie d'avoir accepté de les franchir. Son intérêt, sa rigueur et ses commentaires toujours pertinents ont été grandement appréciés. Merci également à Harold Bérubé pour sa lecture attentive de ce mémoire.

Merci à Vicky Fleurent et Alexandre Patenaude, complices de la première heure, pour leur amitié. Ce fut un plaisir de travailler avec vous dans les multiples projets qui ont agrémenté notre parcours de maîtrise.

Un merci bien senti à Philippe Legault, bibliothécaire aux Archives nationales du Québec, pour son aide lors de mes premières recherches à la Collection nationale et pour son enthousiasme pour mon projet.

Je suis également reconnaissante au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), au Centre d'histoire des régulations sociales (CHRS) et au département d'histoire de l'Université de Sherbrooke pour leur appui financier.

Je remercie mes parents d'avoir su éveiller en moi la curiosité et le goût de me dépasser. Ce mémoire vous doit beaucoup. Merci aussi à ma sœur, Édith, qui révisa patiemment sa dernière version.

Enfin, je dois une mention spéciale à Carl Rodier qui sauva plusieurs fois ce mémoire d'une mort informatique certaine. Merci pour ton soutien, ton amour et ta douce folie...

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé</b> .....	<b>I</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>II</b>
<b>Liste des abréviations</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>École et citoyenneté : quelques balises historiographiques</b> .....	<b>2</b>
Influence marshallienne .....	4
Revendications et remises en question .....	6
Omniprésence de la « question nationale » .....	8
Diversité culturelle.....	9
Un concept éclaté à circonscrire .....	9
Vers une compréhension plus « active » de la citoyenneté canadienne .....	12
Traitement historique accordé à l'éducation citoyenne au Québec .....	14
Études québécoises sur les programmes et les manuels scolaires en lien avec la formation citoyenne .....	18
<b>Problématique et hypothèses</b> .....	<b>22</b>
<b>Méthodologie</b> .....	<b>24</b>
Quelques considérations sur les manuels et les programmes scolaires .....	25
Sélection d'un corpus principal .....	29
Sources d'appoint .....	33
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>FORMER LES CITOYENS DE DEMAIN</b> .....	<b>36</b>
<b>1.1 (Re)définition de l'espace adolescent</b> .....	<b>36</b>
1.1.1 Démocratisation du système éducatif québécois .....	37
1.1.2 Prolongement de la jeunesse .....	42
1.1.3 Développement d'une expertise autour de l'adolescence .....	46
<b>1.2 Un potentiel à la fois riche et dangereux</b> .....	<b>49</b>
1.2.1 L'adolescence, une menace pour l'ordre social .....	49
1.2.2 L'adolescence, symbole d'espoir dans une société en changement.....	53
<b>1.3 « Comment développer la jeunesse qu'il nous faut ? »</b> .....	<b>54</b>
1.3.1 Une réponse à un diagnostic de déficit civique.....	55
1.3.2 Apprentissage de la liberté.....	57
1.3.3 Former le corps, l'âme et l'esprit des futurs citoyens : regards sur le cours d'hygiène.....	63
<b>1.4 Quelle jeunesse ?</b> .....	<b>64</b>
1.4.1 Portrait de la clientèle du secondaire public catholique au Québec (1943-1967).....	65
1.4.2 Une jeunesse qui influence les modèles citoyens en circulation .....	68
1.4.3 Âges et citoyenneté .....	69

**CHAPITRE II****LA FAMILLE, CELLULE CITOYENNE DE PREMIER PLAN..... 72****2.1 La société familiale : une unité citoyenne intégrée à un ensemble de sociétés ... 72**

2.1.1 Primauté de la société familiale ..... 74

2.1.2 Rapports entre la famille et l'État : l'exemple de l'obligation scolaire ..... 77

**2.2 Le mariage et ses suites comme cadre citoyen ..... 79**2.2.1 La famille, milieu favorable au développement de saines attitudes  
citoyennes..... 82

2.2.2 Rôles citoyens du père et de la mère ..... 88

2.2.3 Compétences au sein de la sphère domestique et citoyenneté ..... 93

**2.3 Individualisation des modèles citoyens dans la sphère familiale..... 97****CHAPITRE III****CITOYENNETÉ ÉCONOMIQUE ..... 101****3.1 Contribuer au bien-être économique collectif..... 102**

3.1.1 Influence de la doctrine sociale de l'Église et de son projet corporatiste .... 104

3.1.2 Solidarité économique et répartition équitable de la richesse ..... 105

3.1.3 Socialisme et communisme, menaces au bien-être économique ..... 108

3.1.4 Droits et devoirs des patrons et des employés ..... 110

3.1.5 Coopératives étudiantes et caisses scolaires ..... 112

**3.2 Le citoyen-producteur ..... 114**

3.2.1 Le travail, pierre angulaire de la citoyenneté ..... 115

3.2.2 Responsabilité économique du père de famille..... 117

3.2.3 Le « féminisme professionnel » ou la question du travail salarié féminin .. 118

3.2.4 Choix de la profession..... 124

3.2.5 Fonction régulatrice du travail : l'exemple du Programme pour les classes  
d'enfants déficients de 1960..... 129**3.3 Le citoyen-consommateur ..... 131**

3.3.1 Encourager l'économie intérieure ..... 131

3.3.2 Gestion du budget familial : une responsabilité citoyenne des épouses ..... 132

3.3.3 Le citoyen et l'État-providence dans la sphère économique..... 134

**CHAPITRE IV****PARTICIPATION POLITIQUE DU CITOYEN ..... 138****4.1 Former des citoyens actifs et éclairés sur leurs responsabilités politiques ..... 138**

4.1.1 Nécessité de l'éducation citoyenne en démocratie ..... 139

4.1.2 Une conception de la formation citoyenne dépassant l'instruction civique. 141

4.1.3 Diffusion d'une pédagogie citoyenne active..... 142

**4.2 Devoirs politiques du citoyen ..... 144**

4.2.1 Respect des lois et de l'autorité publique..... 145

4.2.2 Patriotisme et nationalisme canadien-français ..... 147

4.2.3 Diversité ethnique et religieuse..... 150

4.2.4 « Citoyen du monde » : éducation à la compréhension internationale ..... 152

<b>4.3 Le vote ou les paradoxes de la démocratie .....</b>	<b>154</b>
4.3.1 Voter judicieusement .....	154
4.3.2 Souveraineté du peuple ? Une foi chancelante en l'idéal démocratique.....	156
4.3.3 La qualité avant la quantité des électeurs ?.....	159
<b>4.4 Distinction entre l'égalité politique formelle et réelle des citoyens .....</b>	<b>161</b>
4.4.1 Participation politique des femmes : entre menace et devoir.....	163
4.4.2 Élargissement de la citoyenneté politique : un mode de régulations sociales .....	170
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>173</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>184</b>
<b>ANNEXE : GRILLE D'ANALYSE CATÉGORIELLE.....</b>	<b>203</b>

**Liste des abréviations**

CCCIP : Comité catholique du Conseil de l'instruction publique

CECM : Commission des écoles catholiques de Montréal

JEC : Jeunesse étudiante catholique

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté est au cœur des débats actuels sur l'éducation, comme en témoignent les réactions suscitées par le programme québécois d'histoire nationale de 2006 ou plus récemment par le projet de « renforcement de l'histoire » et le rapport Beauchemin-Fahmy-Eid<sup>1</sup>. Toutefois, peu de recherches ont approfondi l'historicité du concept d'éducation à la citoyenneté au Québec. De surcroît, nous avons souvent tendance à concevoir ce qui s'est fait avant nous en matière éducative comme arriéré, passif, voir « antipédagogique ». Force est pourtant de constater que plusieurs principes mis de l'avant par les programmes actuels en ce qui a trait à la formation des citoyens sont loin d'être nouveaux<sup>2</sup>. Afin de reconsidérer certaines idées reçues sur l'éducation citoyenne au Québec, ce mémoire se propose d'explorer comment elle s'est articulée avant la mythique réforme des années 1960. Plus précisément, il entend situer et caractériser les modèles citoyens destinés à la jeunesse<sup>3</sup> par les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme approuvés par les instances éducatives entre 1943 et 1967 au Québec à l'intention du secondaire<sup>4</sup> catholique public.

---

<sup>1</sup> Pour un aperçu des réactions au programme de 2006, consulter le numéro « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au secondaire » du *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 2 (hiver 2007). *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, novembre 2013, 23 p.; Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid, *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire : Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, février 2014, 64 p.

<sup>2</sup> À titre d'exemple, le pédagogue canadien-français François-Xavier Ross revendique déjà en 1916, bien que timidement, la nécessité d'une pédagogie active centrée sur l'enfant. On ne peut toutefois assimiler ses idées à l'Éducation nouvelle. *Manuel de pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'école normale de Rimouski*, Québec, Charrier & Dugal, 1916, 461 p.

<sup>3</sup> *Le Petit Robert 2014* (édition électronique) définit la « jeunesse » comme le « temps de la vie entre l'enfance et la maturité. » Nous utilisons ce terme pour englober l'enfance, l'adolescence et la jeune vie adulte. Corollairement, par « adolescence » nous désignons la période d'âge située entre l'enfance et la vie adulte. Cela dit, au cours de la période étudiée, les termes « adolescence » et « jeunesse » sont souvent utilisés indistinctement et recourent des périodes d'âge variables. Voir le chapitre 1.

<sup>4</sup> Avant que le terme « secondaire » soit officiellement adopté par le système public en 1956, les collèges classiques revendiquaient le monopole de l'enseignement secondaire. On parlait plutôt pour l'école



Si la volonté de dispenser une formation citoyenne est antérieure à 1943 au Québec, elle revêt un sens nouveau avec l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, puisque les contenus citoyens diffusés par l'école secondaire rejoignent un nombre croissant d'élèves. Ainsi, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, afin de garantir la bonne conduite des citoyens de demain, le corps et l'esprit des adolescents sont l'objet d'une attention et d'une régulation accrues et prolongées par le biais de l'institution scolaire. Cette période coïncide avec une révision en profondeur des représentations de la jeunesse sous l'influence des récentes innovations psychologiques et pédagogiques. Tantôt perçue comme un âge rempli de promesses, tantôt comme une menace potentielle à l'ordre social, l'adolescence apparaît une étape déterminante qu'il convient d'investir afin de favoriser un passage en règle à la vie adulte et au rôle de citoyen. Par un apprentissage progressif de la liberté, les cours d'hygiène, de bienséances et de civisme doivent amener l'élève à gouverner ses pulsions et son individualisme de même qu'à se soumettre volontairement aux principes d'autorité et d'ordre nécessaires au bien commun. À travers les inquiétudes et les espoirs des auteurs étudiés se dessine une adolescence attirée par les attraits de la vie moderne qui cherche à expérimenter, à s'exprimer et à prendre sa place dans une société en pleine effervescence. La borne temporelle supérieure de cette recherche correspond à l'entrée en vigueur des programmes-cadres issus des recommandations du Rapport Parent.

### **École et citoyenneté : quelques balises historiographiques**

Au fil des ans, sociologues, politicologues, philosophes, historiens et pédagogues ont tenté de conceptualiser la citoyenneté, proposant du coup une multitude d'approches

---

publique des cours primaires complémentaire et supérieur. Pour fin d'analyse, nous utiliserons le terme « secondaire » pour regrouper ces deux niveaux d'enseignement public.

et de définitions. Nombre d'auteurs dénoncent d'ailleurs les usages excessifs du terme « citoyenneté » liés au flou conceptuel l'entourant<sup>5</sup>. Pour le philosophe politique québécois Daniel Weinstock, la citoyenneté est un concept surchargé, voire fourre-tout où « chacun [...] met en fonction de ses préférences normatives diverses, ce qu'il veut bien y trouver<sup>6</sup>. » Dans le même ordre d'idées, le didacticien français François Audigier observe que la citoyenneté constitue un « champ théorique et pratique où se traduisent en accords et en désaccords, nos conceptions de la vie sociale et politique »<sup>7</sup>.

Définir d'entrée de jeu un concept opératoire dans une analyse historique peut se révéler un piège. Nous souhaitons nous distancier des travaux interrogeant le passé en s'appuyant sur des *a priori* et où les conceptions de la citoyenneté s'avèrent fortement marquées par des considérations contemporaines. À l'inverse, ceux qui évitent de circonscrire cette notion polémique sont vite rattrapés par un manque de rigueur qui se traduit par nombre de contradictions internes. Pour ces raisons, nous situerons dans cette section les principales approches théoriques concernant la citoyenneté. Ce n'est toutefois qu'au terme de notre démarche que nous pourrions définir les significations successives qu'a revêtues le concept entre 1943 et 1967 au Québec. Notons par ailleurs que cet effort de conceptualisation et de contextualisation n'a pas la prétention de retracer exhaustivement les écrits portant sur la citoyenneté. Considérant la densité de la production scientifique sur le sujet, ce serait chose impossible. Nous nous limiterons aux

---

<sup>5</sup> Entre autres : Dominique Schnapper et Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000, p. 9; Luiza Cortesão, Fernand Ouellet et Michel Pagé, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001, 372 p.

<sup>6</sup> Daniel Weinstock, « La citoyenneté en mutation », dans Yves Boisvert, Jacques Hamel et Marc Molgat, dir., *Vivre la citoyenneté : Identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber, 2000, p. 15.

<sup>7</sup> François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*, Paris, INRP, 1999, p. 6.

travaux publiés depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale qui permettent d'établir le lien entre les notions de citoyenneté et d'éducation<sup>8</sup>.

### ***Influence marshallienne***

En 1949, le sociologue britannique T. H. Marshall présente son essai qui deviendra classique *Citizenship and Social Class* lors d'une Conférence à Cambridge. Pour Marshall, le principe d'égalité est au cœur de la notion de citoyenneté qu'il définit comme :

a status bestowed on those who are fully members of the community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed. There is no universal principle that determines what those rights and duties shall be, but societies in which citizenship is a developing institution create an image of an ideal citizenship against which achievement can be measured and towards which aspiration can be directed<sup>9</sup>.

Dès lors, l'accent est mis sur les droits et responsabilités du citoyen. Marshall propose également trois niveaux historiques de citoyenneté. Selon sa théorie, la *citoyenneté civile* correspond à l'obtention des libertés individuelles telles les libertés de pensée, d'information, de communication, de réunion et de propriété. Pour sa part, la *citoyenneté politique* se caractérise par l'exercice et le contrôle du pouvoir politique qui se traduit par le droit de voter et d'être élu. Enfin, avec l'avènement de la *citoyenneté sociale*, des droits sociaux et économiques, garantis par l'État-providence, sont mis en place afin d'améliorer les conditions de vie du citoyen (droits à la sécurité sociale, à la santé et à l'éducation). Dans la logique chronologique de Marshall, les droits civils et politiques sont préalables à l'obtention des droits sociaux. Une de ses principales préoccupations est de comprendre pourquoi l'expansion de cette citoyenneté égale pour

---

<sup>8</sup> Pour un aperçu des débats antérieurs autour de la notion de citoyenneté en Occident, consulter Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*

<sup>9</sup> Thomas Humphrey Marshall, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950, p. 84.

tous correspond à l'épanouissement du système capitaliste alors que ces deux principes sont en contradiction<sup>10</sup>.

Bien que négligée par la communauté scientifique, la relation entre l'éducation et la citoyenneté est un thème important dans la pensée de Marshall. Il distingue trois phases dans l'histoire de l'éducation en Angleterre. Lors de la première, l'individu a le devoir de développer ses capacités pour répondre aux besoins de la société : l'éducation élémentaire doit fournir une meilleure main-d'œuvre aux employeurs capitalistes, tandis que l'éducation supérieure vise à augmenter le pouvoir d'une nation vis-à-vis de ses compétiteurs industriels. La deuxième phase débute en 1902, lorsque l'éducation secondaire devient gratuite en Angleterre. Les enfants doivent compétitionner pour les places limitées sur les bancs d'école. La troisième s'enclenche avec l'Acte de 1944 qui stipule que le système éducatif doit offrir à tous les chances de réussir. Pour Marshall, les droits individuels prennent alors le dessus sur les droits collectifs. Afin de s'adapter aux caractéristiques de chacun, on crée trois niveaux hiérarchiques d'écoles secondaires : de Grammaire, Technique et Moderne. Compte tenu de cette organisation, Marshall soutient qu'à travers un système éducatif qui prône l'égalité des chances, la citoyenneté opère comme un instrument de stratification sociale<sup>11</sup>. Même s'il s'applique à l'Angleterre, ce point de vue nous amène à réfléchir sur le contexte de formation du citoyen dans le Québec d'après-guerre où cohabitent notamment le secondaire public et les collèges classiques. Puisque le cours classique a pour mission de former l'élite de la société, peut-on affirmer que le système d'éducation québécois<sup>12</sup> de l'époque vise à former différentes

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 110-111.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 107-110.

<sup>12</sup> L'adjectif « québécois » sera utilisé dans son sens géopolitique, c'est-à-dire qu'il réfère au territoire du Québec.

« catégories » de citoyens ? Y a-t-il hiérarchisation des contenus citoyens à enseigner selon qu'on s'adresse au système public ou aux collèges classiques ?

La perspective historique de Marshall connaît un grand succès dans la communauté scientifique, surtout à partir du milieu de la décennie 1960 alors que l'étude du développement de la société moderne devient une préoccupation majeure en sciences sociales. Au moment où il publie ses travaux, considérer les droits sociaux constitue une approche novatrice de la citoyenneté. Toutefois, certains de ses successeurs, tout en reconnaissant son apport majeur, critiquent le caractère linéaire de sa théorie et l'accusent d'être centrée sur l'histoire des hommes anglais. L'essai du pionnier de l'étude contemporaine de la citoyenneté demeure néanmoins une référence incontournable.

### ***Revendications et remises en question***

À partir des décennies 1970 et 1980, la citoyenneté devient un objet de revendications et de militantisme. La question d'égalité des sexes, les aspirations nationalistes et la diversité culturelle grandissante influencent considérablement les façons d'envisager la citoyenneté. Au milieu des années 1980, des travaux réalisés dans une perspective féministe entreprennent d'étendre la définition du politique afin d'inclure tous les espaces où l'action des individus, hommes et femmes, contribue au bien commun. Ils élargissent le débat sur la citoyenneté en revendiquant la nécessité d'une conception qui transcende les différences liées au genre<sup>13</sup>, à l'ethnie, à la sexualité, à la classe sociale et à l'âge. Conséquemment, les études féministes critiquent l'approche marshallienne, toujours en vogue, qu'elles jugent anachronique et androcentrique. Les

---

<sup>13</sup> Selon l'historienne féministe américaine Joan Scott, « le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et [...] une façon première de signifier des rapports de pouvoir. » « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du G.R.I.F.*, no 37-38 (1988), p. 141.

travaux de la spécialiste britannique des politiques sociales Ruth Lister incarnent le renouvellement des questions sur la citoyenneté alimenté par une perspective genrée<sup>14</sup>. Lister insiste sur le fait que la citoyenneté ne se résume pas à sa stricte dimension politico-juridique, puisqu'elle désigne l'arrangement de relations sociales entre l'État et l'individu, de même qu'entre concitoyens<sup>15</sup>. Selon elle, l'utilisation du genre comme critère discriminatoire dans les définitions successives de la citoyenneté aurait fini par réifier des rôles citoyens masculins et féminins. Conséquemment, les femmes accèdent à la citoyenneté en des termes différents de ceux des hommes.

Au Québec, les travaux de la politicologue et sociologue Diane Lamoureux s'inscrivent dans cette mouvance. À l'occasion du 50<sup>e</sup> anniversaire de l'obtention du droit de vote des Québécoises au provincial, Lamoureux publie *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*<sup>16</sup>. Elle y retrace les luttes des suffragistes et s'interroge sur leurs motivations et leurs stratégies. Le dernier chapitre, intitulé « Citoyenneté et Démocratie », constitue une réflexion théorique sur la différence entre l'égalité formelle et réelle des genres. Dans *L'amère patrie*, Lamoureux poursuit sa démarche en montrant la difficile cohabitation entre le féminisme, le nationalisme et la conception moderne de la citoyenneté au Québec<sup>17</sup>. Elle suggère entre autres que l'inclusion progressive des femmes à la notion de citoyenneté correspond davantage à un moyen de gérer le social qu'à une véritable volonté de démocratiser la société. Nous y reviendrons. En somme,

---

<sup>14</sup> Ruth Lister synthétise sa pensée dans *Citizenship : Feminist Perspectives*, New York, New York University Press, 2003 (1997), 284 p. Dans la même lignée : Barbara Hobson, dir., *Gender and Citizenship in Transition*, London, Routledge, 2000, 274 p.; Kathy Bickmore, *What Passes for Citizenship ? Conflict and Feminist Challenges to the Social Studies*, [s.l.s.d.], p. 3-17.

<sup>15</sup> Ruth Lister, « Citizenship : Toward a Feminist Synthesis », *Feminist Review*, no 57 (automne 1997), p. 29.

<sup>16</sup> Diane Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*, Montréal, Remue-ménage, 1989, 195 p.

<sup>17</sup> Diane Lamoureux, *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-ménage, 2001, 181 p.

son analyse théorique et historique pose un regard nouveau sur l'idée de citoyenneté au Québec. Ses travaux ont influencé considérablement ce mémoire.

Pour sa part, l'historienne Denyse Baillargeon a mis en lumière, dans un article observant comment le travail non rémunéré des femmes a adouci les effets de la crise des années 1930 sur le plan économique et sur l'organisation patriarcale de la famille et de la société, le fait que la contribution des femmes, bien qu'invisibilisée, a constitué un facteur de stabilisation sociale en soutenant le régime de citoyenneté alors en place<sup>18</sup>. À travers cette analyse, Baillargeon fait ressortir la dépendance de la société envers les « exclus » de la citoyenneté. Il sera intéressant d'examiner le discours que l'institution scolaire adresse à des individus qui ne sont pas appelés à jouir des pleines prérogatives citoyennes afin de les faire adhérer à une conception de la citoyenneté de laquelle ils seront écartés. Ces pistes seront approfondies dans notre étude.

### ***Omniprésence de la « question nationale »***

À partir des années 1970, nombre de travaux en sciences sociales à l'échelle occidentale utilisent le concept de citoyenneté afin de réfléchir à des enjeux nationalistes. Au Canada et au Québec, cette tendance prend de l'ampleur dans l'effervescence du référendum de 1995, alors que le concept de citoyenneté est mobilisé dans le débat sur la redéfinition de l'identité québécoise. À ce propos, l'historien québécois Ronald Rudin note que le terme « citoyenneté » a rarement été employé dans la littérature scientifique québécoise autrement que pour aborder la question nationale<sup>19</sup>. Pour Rudin, les travaux du sociologue et historien Gérard Bouchard illustrent la propension des historiens

---

<sup>18</sup> Denyse Baillargeon, « Indispensable But Not a Citizen : The Housewife in the Great Depression », dans Dorothy Chunn, Robert Menzies et Robert Adamoski, dir., *Contesting Canadian Citizenship : Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 79-98.

<sup>19</sup> Ronald Rudin, « From the Nation to the Citizen : Québec Historical Writing and the Shaping of Identity », dans Chunn, Menzies et Adamoski, dir., *Contesting Canadian Citizenship*, p. 95-97.

québécois à utiliser l'histoire afin de façonner une citoyenneté plus sympathique à l'idée souverainiste. En ce qui nous concerne, nous souhaitons nous distancier de ces enjeux déjà abondamment traités par l'historiographie, au point où ils ont, à notre avis, envahi l'espace de réflexion québécois sur la citoyenneté au détriment d'autres aspects citoyens qui mettent en relief ses implications dans le quotidien des individus.

### ***Diversité culturelle***

Au cours de cette même période, alors qu'ils observent une diversité culturelle croissante, plusieurs sentent le besoin de réfléchir aux questions d'immigration et de multiculturalisme à travers les lunettes de la citoyenneté<sup>20</sup>. Gérard Bouchard s'inscrit également dans ce courant qui voit en l'étude de la citoyenneté la clé de la cohésion sociale dans un contexte de pluralisme culturel. Ce dernier propose de s'interroger sur les conceptions citoyennes ayant historiquement dominé le paysage québécois, de même que sur « la façon dont les prémisses "nationales" ont été traduites formellement dans les définitions de la citoyenneté »<sup>21</sup>. Pour Bouchard, il importe de considérer la composante identitaire de la citoyenneté qui doit être, pour le Québec, un principe intégrateur.

### ***Un concept éclaté à circonscrire***

Devant l'éclatement des travaux sur la citoyenneté, plusieurs chercheurs ont senti le besoin de recadrer le concept à travers des études théoriques, tentant du coup d'en identifier des dimensions ayant une portée « universelle ». Ce mouvement s'accroît au tournant des années 2000 dans un contexte de mondialisation.

---

<sup>20</sup> Certains travaux dans cette branche semblent considérer que la citoyenneté est synonyme de multiculturalisme. La notion est, de notre point de vue, beaucoup plus large et complexe. Citons en exemple Jean-Michel Lacroix et Paul-André Linteau, *Vers la construction d'une citoyenneté canadienne*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 2006, 247 p.

<sup>21</sup> Gérard Bouchard, « La nation au singulier et au pluriel : L'avenir de la culture nationale comme "paradigme" de la société québécoise », *Cahiers de recherches sociologique*, no 25 (1995), p. 93.



Les travaux de Dominique Schnapper ont grandement contribué à faire reconnaître que les significations de la citoyenneté varient selon le cadre spatio-temporel. Comme plusieurs avant elle, la sociologue française note que la citoyenneté doit être comprise comme un processus d'inclusion et d'exclusion fondé sur des critères discriminatoires tels le genre, l'origine ethnique et l'âge. Elle ajoute que l'inclusion de ces différentes catégories au cadre de la citoyenneté « a toujours constitué une épreuve dans la mesure où [...] l'ordre social, perçu comme naturel donc normal, apparaissait contradictoire avec l'ambition d'inclusion universelle<sup>22</sup>. » Certains ont reproché à Schnapper son attachement au modèle républicain laïque typiquement français. Néanmoins, la sociologue réussit, de notre point de vue, à mettre en évidence les contradictions internes et les nuances de la notion de citoyenneté dans une perspective historique considérant la longue durée.

Selon Schnapper, la conception moderne de la citoyenneté passe par l'école qui doit offrir à tous les capacités nécessaires pour participer à la vie publique et nourrir leur adhésion à la collectivité. Ainsi, « l'École ne dispense pas seulement une idéologie nationale et une mémoire historique communes par le contenu de l'enseignement. [...] [À] l'image de la société politique elle-même, elle forme [...] un espace fictif, dans lequel les élèves, comme les citoyens, sont traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales ou sociales »<sup>23</sup>. En pratique, nous doutons que l'école arrache réellement l'élève à ses caractéristiques socio-économiques lors de la période étudiée, car nos recherches suggèrent qu'elle tend à les reproduire. Il s'agit là pour nous d'un exemple de contradiction entre les ambitions d'une conception de la citoyenneté, exprimées entre autres par les programmes scolaires, et ses formes réelles.

---

<sup>22</sup> Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, p. 146.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 132-133.

En 1999, le didacticien français François Audigier évoque, sans le situer, le passage d'une citoyenneté d'obéissance et d'appartenance à une citoyenneté délibérative, participative et instrumentale. Afin de remédier au « flou conceptuel » entourant la citoyenneté, il identifie la dimension politico-juridique comme étant le noyau dur du concept. Elle s'articule autour de quatre caractéristiques : l'appartenance à une communauté politique, l'exercice et le contrôle du pouvoir politique, la détention de droits et libertés et enfin, la relation identitaire qui « ouvre à une dimension plus subjective, plus affective »<sup>24</sup> de la citoyenneté. Audigier affirme du coup l'importance de ne pas « réduire le politique au seul niveau de l'État et le pouvoir à sa seule dimension institutionnelle »<sup>25</sup>, rejoignant ainsi la pensée de Lister. De fait, il adopte une conception très large de l'éducation citoyenne qui serait par nature transversale : « L'École étant fondée sur un projet civique, toutes les disciplines scolaires ont une dimension civique. D'une façon ou d'une autre, tout ce qui intéresse la vie en société regarde l'éducation à la citoyenneté<sup>26</sup>. » Les dimensions proposées par Audigier sont celles généralement reprises dans les récentes recherches sur l'éducation à la citoyenneté.

Plusieurs auteurs ont conceptualisé la citoyenneté à travers les modèles d'influences républicain et libéral<sup>27</sup>. Le philosophe politique Daniel Weinstock incarne cette tendance. Il distingue trois dimensions de la citoyenneté qui s'apparentent à celles

---

<sup>24</sup> Audigier, *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*, p. 189.

<sup>25</sup> François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », dans Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet, dir., *Éducation à la citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris, PUF, 2006, p. 189.

<sup>26</sup> Audigier, *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*, p. 35.

<sup>27</sup> Entre autres : Michel Pagé, « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans Cortesão, Ouellet et Pagé, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, p. 43; Bjenk Ellefsen, Jacques Hamel et Maxime Wilkins, « La citoyenneté et le droit de cité des jeunes », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, no 2 (1999), p. 89-99; Schnapper, « Qu'est-ce que la citoyenneté », p. 39; Yves Lenoir, « "Le rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 4 (2005), p. 638-668.

d’Audigier<sup>28</sup>. La première est son statut juridique qui se définit par les droits et responsabilités du citoyen. La deuxième correspond à la participation active à la vie des institutions politiques et au bien commun. Enfin, il situe l’importance du pôle identitaire, relatif au sentiment d’appartenance du citoyen à sa collectivité. L’originalité du travail de Weinstock est de proposer une conception dynamique de ces dimensions; leur interaction générerait les modèles de citoyenneté républicain et libéral<sup>29</sup>. Pour Weinstock, la conception républicaine met l’accent sur la participation directe du citoyen à la délibération dans l’intérêt commun. C’est pourquoi, selon lui, on note un fort niveau d’adhésion à la collectivité. Dans le modèle libéral, la dimension juridique prime : l’individu mise sur ses droits pour rechercher le succès dans les sphères économique et privée et s’identifie davantage à sa famille ou à sa profession qu’à l’État. Weinstock précise que la dimension participative est minimale dans ce modèle, l’individu préférant déléguer à des experts la gestion de la sphère civique.

### ***Vers une compréhension plus « active » de la citoyenneté canadienne***

Comme en témoigne ce bilan, la recherche sur la citoyenneté a généré davantage de travaux théoriques que d’études appuyées sur des sources historiques. Récemment, certains chercheurs canadiens ont senti le besoin de contextualiser la citoyenneté à la lumière de l’histoire sociale afin de comprendre la façon dont elle s’est traduite dans le quotidien des citoyens et ainsi, déconstruire la vision statique de la citoyenneté avant la décennie 1960<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Weinstock, « La citoyenneté en mutation », p. 16-18.

<sup>29</sup> Certains associent le modèle libéral à la tradition anglaise et le modèle républicain à l’expérience française. Chez Weinstock, certaines nuances empêchent ce rapprochement. Par exemple, la place qu’il accorde à l’individualisme dans le modèle libéral contredit les idéaux de la tradition citoyenne britannique telle que la conçoit Schnapper.

<sup>30</sup> S’inscrivant dans cette tendance : Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen’s University Press, 2003, p. 3; voir aussi

L'ouvrage qui rejoint le plus notre perspective est sans contredit *Contesting Canadian Citizenship : Historical Readings*, un collectif conçu sous la direction de Robert Adamoski, Dorothy Chunn et Robert Menzies. Selon ces trois professeurs de criminologie britanno-colombiens, circonscrire la citoyenneté ou tenter d'en extraire des caractéristiques traversant le temps et l'espace est nécessairement « un exercice futile d'essentialisme », puisque « le concept est irrémédiablement fugitif, fragmenté, culturellement constitué et publiquement contesté »<sup>31</sup>. Ils accusent d'ailleurs les principaux écrits sur la citoyenneté de s'être contentés de développer des théories basées sur des exemples et des problématiques leur étant contemporains. Pour ces raisons, Adamoski, Chunn et Menzies revendiquent une conception plus active de la citoyenneté allant au-delà des droits et devoirs. Dans le but de mettre de l'avant les diverses expériences de la citoyenneté à la lumière de l'histoire sociale, les 17 contributions à cet ouvrage étudient les marges de la citoyenneté au Canada. Plus précisément, elles s'intéressent à ceux et celles qui appartiennent et s'identifient à une société, mais qui ne sont pas pleinement admis dans sa conception du citoyen : les réalités citoyennes des femmes, des Premières nations, des immigrants et des enfants sont entre autres analysées.

D'après Adamoski, Chunn et Menzies, une fois l'effet du discours sur la solidarité et le sacrifice de la Première Guerre mondiale dissipé, de même que l'illusion d'une ère de paix et de prospérité, les privilégiés avaient besoin d'un nouveau concept pour asseoir leur autorité, contrôler l'effervescence économique et politique et pour repousser les

---

l'excellente étude de Magda Fahrni qui fait ressortir les liens intimes unissant les sphères domestique et politique dans l'après-guerre. Elle montre, du coup, que les femmes au Québec ont vécu leur citoyenneté plus activement que ce que l'historiographie l'a laissé croire. *Household Politics : Montreal Families and Postwar Reconstruction*, Toronto, University of Toronto Press, 2005, 279 p.

<sup>31</sup> Traduction personnelle. Chunn, Menzies et Adamoski, *Contesting Canadian Citizenship*, p. 12.

éléments « radicaux », dont le socialisme montant<sup>32</sup>. Perçue comme une force unificatrice dans un monde divisé, l'idée de citoyenneté est mise de l'avant. L'éducation devient alors la clé pour construire des citoyens conformes à la conception dominante de la citoyenneté canadienne. En outre, ils conçoivent l'éducation à la citoyenneté comme un processus de régulation morale et de production culturelle. Toujours selon eux, avec le développement de l'État-providence, on assiste à une atténuation du moralisme et à une montée de l'expertise scientifique : la prévention du radicalisme, de la délinquance et du désordre devient un enjeu technique plutôt que de régénération morale. Corollairement, les discours officiels insistent de plus en plus sur les notions d'autocontrôle et d'autorégulation durant cette période. Ces idées sont d'ailleurs fréquemment exposées dans les sources que nous étudions.

En définitive, en considérant comment les pratiques de la citoyenneté ont influencé concrètement la vie quotidienne d'hommes, de femmes et d'enfants de différents groupes ethniques et socio-économiques, de même qu'en soulignant le rôle du conflit social dans le développement des régimes de citoyenneté, ce collectif multidisciplinaire propose une histoire complexe et significative de l'expérience citoyenne au Canada.

### ***Traitement historique accordé à l'éducation citoyenne au Québec***

Si l'éducation à la citoyenneté jouit d'une certaine popularité dans la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation depuis les quinze dernières années, très peu d'études approfondies se sont consacrées à analyser la formation citoyenne dans une perspective longitudinale. La production québécoise portant sur l'éducation à la citoyenneté, stimulée par le débat autour du récent programme d'histoire, n'échappe pas à ce diagnostic.

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 24.

À travers une analyse sociohistorique de l'évolution du système scolaire québécois de 1960 à aujourd'hui, le sociologue et didacticien Yves Lenoir retrace le passage d'une logique française de transmission de connaissances (qui privilégie le savoir encyclopédique entendu comme patrimoine culturel) à une logique anglophone nord-américaine utilitariste (orientée vers l'acquisition de savoirs-être et de savoirs-faire promus par les intérêts économiques néolibéraux)<sup>33</sup>. Cette perspective revêt une pertinence indéniable afin de caractériser les modèles citoyens successivement véhiculés par l'institution scolaire québécoise. Toutefois, pour Lenoir, le Rapport Parent – qui marquerait le début du temps des réformes – constitue le point de départ de l'enracinement de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. Nous nous devons de présenter nos réserves sur ce point compte tenu du nombre important de réformes précédant les années 1960<sup>34</sup>. Qui plus est, nos recherches montrent que des traces du modèle anglophone nord-américain, qui privilégie l'approche pédocentrique<sup>35</sup>, sont observables avant le Rapport Parent. Il semble donc que le cadre temporel adopté dans l'étude de Lenoir mérite d'être revu à la lumière d'une analyse appuyée sur des sources historiques.

Dans un article en réponse aux accusations portées à l'endroit du nouveau programme de formation de l'école québécoise, l'historienne Michèle Dagenais et le didacticien Christian Laville démontrent que l'association entre l'éducation citoyenne et l'histoire n'est pas une idée neuve au Québec, même si ses formes et ses visées ont changé à travers le temps. Ainsi, ils affirment qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, propulsé par la force d'une jeunesse ayant de plus en plus accès à l'éducation,

---

<sup>33</sup> Lenoir, « Le "rapport Parent" », p. 638-668.

<sup>34</sup> Le chapitre 1 s'intéresse à cet aspect.

<sup>35</sup> Où l'élève est placé au centre de ces apprentissages.

l'enseignement de l'histoire passe d'une éducation civique nationale à une éducation à la citoyenneté. Selon les auteurs, c'est à ce moment que l'archétype du citoyen-participant remplacerait celui du citoyen-sujet :

Au citoyen-sujet était enseigné le récit fondateur de la nation et les normes de l'ordre social en place. Ce qui était attendu, c'était d'y faire adhérer. Au citoyen-participant, on cherche plutôt à faire acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour participer à la vie collective<sup>36</sup>.

Dès lors, pour Dagenais et Laville, la formation du citoyen se définit en référence à la démocratie plutôt qu'à la nation. Précisions que Dagenais et Laville ne peuvent que faire l'hypothèse de ce changement de modèle citoyen, puisqu'ils n'ont pas réalisé d'étude systématique sur ce qu'ils avancent. Nos travaux pallieront ce manque.

De leur côté, la professeure en fondements de l'éducation France Jutras et le didacticien de l'histoire Luc Guay situent les transformations connues par l'éducation à la citoyenneté au Québec dans les programmes du secondaire entre 1946 et 2004 le temps d'un chapitre. S'il faut souligner cet effort de contextualisation, notons cependant que pour retracer cette évolution, les auteurs établissent une grille à partir des composantes du programme de 2004, créant ainsi de grandes distorsions dans leur analyse du passé<sup>37</sup>. De plus, Jutras et Guay présentent le Québec des années 1950 comme étant très homogène : « aucune crise identitaire n'existait dans le Québec de l'époque<sup>38</sup>. » L'historiographie récente remet en question cette compréhension monolithique du passé en suggérant que la situation était plus complexe.

---

<sup>36</sup> Michèle Dagenais et Christian Laville, « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 535-536.

<sup>37</sup> France Jutras et Luc Guay, « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui », dans France Jutras, dir., *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, PUQ, 2010, p. 48.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 50.

Dans un bref chapitre de l'ouvrage *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* publié en 2011, l'historien Michel Allard, spécialisé dans l'étude des programmes scolaires, retrace l'évolution de l'éducation à la citoyenneté dans les curriculums québécois de 1873 à 2008. Il y fait entre autres ressortir le caractère transversal de l'éducation citoyenne pour la période que nous étudions, alors que « les tentatives d'insérer l'éducation à la citoyenneté ne se limitent pas à une matière en particulier<sup>39</sup>. » Il centre ensuite son exposé sur la relation entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté pour affirmer que la formation intellectuelle est incompatible avec la formation citoyenne qu'il associe à une instrumentalisation de l'histoire à des fins politiques. Choix plutôt rares, il fait remonter son survol en deçà des années 1960 et considère le programme de 1937 où « l'éducation civique est jumelée avec la bienséance et l'hygiène »<sup>40</sup>. L'analyse d'Allard reste cependant collée aux programmes officiels. Afin d'apporter une interprétation nuancée de l'évolution des conceptions de la citoyenneté proposées à la jeunesse, nous déterminerons si les orientations mises de l'avant par les hautes sphères de l'éducation se manifestent concrètement dans le matériel pédagogique produit.

---

<sup>39</sup> Michel Allard, « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : un impossible mariage », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin, dir., *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, PUL, 2011, p. 419.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 418.



***Études québécoises sur les programmes et les manuels scolaires en lien avec la formation citoyenne***<sup>41</sup>

La production sur les programmes et les manuels n'échappe pas aux différents courants ayant traversé l'historiographie québécoise. Les premiers travaux s'intéressant au contenu des manuels scolaires paraissent au détour des années 1960 et 1970, en pleine période de redéfinition de l'identité québécoise. Influencés par l'idéologie du rattrapage, les auteurs s'emploient surtout à décrier leurs travers nationalistes<sup>42</sup> et religieux. En effet, l'idée de déphasage, selon laquelle le Québec afficherait un retard sur d'autres nations, est très en vogue à l'époque et la recherche s'applique à mesurer ce décalage et à en identifier les causes. Pour cette raison, plusieurs comparent les manuels francophones du Québec à ceux du Canada anglophone<sup>43</sup>. L'*Enquête sur les manuels d'histoire du Canada*, réalisée en 1969 par Marcel Trudel et Geneviève Laloux-Jain à la demande de la Commission royale d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme, incarne cette tendance. Cette étude comparative examine le contenu de manuels d'histoire du Canada utilisés aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial. Elle suggère que les manuels d'histoire anglophones et francophones de la décennie 1960 proposent des modèles

---

<sup>41</sup> Cette section se concentre sur les travaux portant sur les programmes et les manuels scolaires québécois qui touchent aux thèmes explorés dans le cadre de notre étude. Pour un bilan plus exhaustif des travaux sur le manuel scolaire québécois, consulter Paul Aubin, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Sherbrooke, GRÉLQ, 1997, 151 p.; Également, soulignons l'apport de Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, 131 p.; *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*, Québec, PUQ, 2006, 352 p.

<sup>42</sup> Le nationalisme traditionnaliste se définit par « l'exaltation de la spécificité du peuple canadien-français et [...] la volonté d'assurer sa survivance et son épanouissement » par la préservation de sa langue et de sa religion. Paul-André Linteau et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 114.

<sup>43</sup> Robert Sévigny, *Analyse de contenu de quelques manuels d'histoire du Canada*, mémoire de maîtrise (sociologie), Université Laval, 1956, 179 p.; Aimée Leduc, *Les manuels d'histoire au Canada*, Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1966, 137 p.; Richard Douglas Wilson, *An Inquiry into the Interpretation of Canadian History in the Elementary and Secondary Textbooks of English and French Canada*, thèse de maîtrise (histoire), Université McGill, 1966, 92 p.; Shirley Palmer, *A Comparative Analysis of English Canadian and French Canadian Sixth Grade History Texts from 1850-1968*, thèse de maîtrise, Ohio State University, 1969, 110 p.

citoyens distincts; les manuels anglophones miseraient sur la formation politique et sociale du futur citoyen tandis que les manuels francophones insisteraient surtout sur sa formation morale<sup>44</sup>. Nous émettons toutefois des réserves sur cette interprétation sur la base de nos recherches dans les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme de cette période qui font ressortir la diversité des conceptions citoyennes véhiculées par l'institution scolaire. Peu flatteuse pour les auteurs francophones, l'enquête suggère la rédaction d'un manuel d'histoire unique<sup>45</sup>.

Poursuivant ses études sur le sujet, Laloux-Jain se concentre ensuite sur la volonté d'inculcation du sentiment nationaliste dans les manuels d'histoire du Québec et de l'Ontario entre 1867 et 1914. Aux dires de Laloux-Jain, les manuels anglophones considèrent le Canadien anglais comme l'archétype citoyen étant donné son caractère loyal, entreprenant, instruit, indépendant et soumis aux lois. Chez les auteurs francophones, ce sont les Canadiens français qui constituent le type de citoyen idéal : « colons modèles autrefois, ils sont aujourd'hui des citoyens modèles, animés d'un vif désir de voir régner la concorde et la coopération, dociles, loyaux, travailleurs, héroïques et désintéressés. Ceux qui ne répondent pas à la norme ont été expulsés ou bien se sont joints aux "autres" »<sup>46</sup>. En considérant dans son analyse les programmes scolaires en vigueur et les débats en cours lors de la période étudiée, l'auteure est en mesure de mettre en évidence les dissensions internes dans le discours des manuels canadiens-français

---

<sup>44</sup> Marcel Trudel et Geneviève Laloux-Jain, *L'histoire du Canada : Enquête sur les manuels*, Ottawa, Imprimeur de la Reine pour le Canada, 1969, p. 8.

<sup>45</sup> Elle débouche sur la conception par une équipe d'historiens canadiens anglophones et francophones du manuel *Canada : unité et diversité*, initiative qui suscita une vive opposition de la part des milieux nationalistes québécois. Paul G. Cornell, Jean Hamelin, Fernand Ouellet et Marcel Trudel, *Canada : Unité et diversité*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1968, 578 p.

<sup>46</sup> Geneviève Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, Québec, PUL, 1974, p. 222.

qu'elle attribue à la lutte de pouvoir entre l'Église et l'État marquée par des prémisses nationalistes divergentes.

Vers la fin des années 1970, influencée par la montée des revendications des groupes marginaux, la recherche s'intéresse aux représentations alors que des études font ressortir les stéréotypes ethniques et sexuels dans les manuels scolaires québécois. Mentionnons ici le travail des anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand sur les représentations de l'Amérindien dans les manuels scolaires de même que celui de Denis Blondin sur le racisme<sup>47</sup>. Pour leur part, Lise Dunnigan et Monique Jeanmart observent la forte présence de stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires québécois<sup>48</sup>.

Dans un contexte de laïcisation progressive de la société québécoise, certains se sont intéressés au caractère religieux du discours du manuel scolaire pour mettre en valeur ses tensions internes et ses tentatives d'adaptation. Ainsi, l'étude de Danielle Nepveu suggère que l'omniprésence des représentations religieuses dans les manuels scolaires, entre 1950 et 1960, témoigne de la réaction des instances éducatives catholiques face à un monde en changement<sup>49</sup>. Pour sa part, le mémoire de Charlène Paradis étudie les manuels d'éducation morale et religieuse entre 1929 et 1958<sup>50</sup>. L'auteure fait ressortir la volonté d'adapter cette matière aux besoins des adolescents en

---

<sup>47</sup> Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Montréal, Hurtubise, Cahiers du Québec, 1979, 326 p.; Denis Blondin, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Agence d'Arc, 1990, 401 p.

<sup>48</sup> Lise Dunnigan, *Les représentations de l'homme et de la femme dans les manuels scolaires au Québec*, mémoire de maîtrise (psychologie), Université de Montréal, 1975, 188 p.; Monique Jeanmart, *Le discours sur la différenciation sexuelle dans cinq manuels scolaires québécois*, thèse de maîtrise (sociologie), Université de Montréal, 1975, 149 p.

<sup>49</sup> Danielle Nepveu, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire : 1950-1960*, Québec, IQRC, 1982, 96 p.

<sup>50</sup> Charlène Paradis, *L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958*, [En ligne] mémoire de maîtrise (histoire), Université Laval, 2007, <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24962/24962.html>.

encourageant l'affirmation de leur identité personnelle, un élément dont nous devons assurément tenir compte dans notre analyse.

Peu d'études se sont attardées à l'évolution des valeurs pédagogiques et didactiques dans les programmes et les manuels scolaires québécois. Dans son mémoire de maîtrise, Louise Charpentier dénonce cet état de fait : « En ne mettant en relief que le nationalisme, la religion ou le racisme, on a négligé toutes les autres valeurs transmises par cet enseignement<sup>51</sup>. » Par l'étude des manuels d'histoire destinés à l'élémentaire et des programmes leur correspondant, Charpentier se distingue en observant comment les nombreuses innovations pédagogiques mises de l'avant par la réforme de 1948 se sont traduites dans le matériel scolaire en histoire. Selon elle, les procédés soutenus par les manuels d'histoire « visent à développer chez l'enfant l'expression de la pensée personnelle, l'affectivité, la créativité, le raisonnement et la sociabilité<sup>52</sup>. » Cela dit, si pour Charpentier la réforme de 1948 en histoire propose des aspects pédagogiques novateurs, sur le plan des contenus, elle s'inscrit dans la continuité du discours clérical-nationaliste. Puisque nous estimons que les procédés pédagogiques et didactiques soutenus par les curriculums et les manuels officiels peuvent en dire long sur les modèles citoyens qu'ils véhiculent, nous considérerons ces aspects dans ce mémoire.

Comme ce bilan tend à le montrer, ceux qui ont observé les contenus citoyens des programmes et des manuels au Québec se sont surtout penchés sur le cours d'histoire<sup>53</sup>. À

---

<sup>51</sup> Louise Charpentier, *Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948*, mémoire de maîtrise (histoire), Université de Sherbrooke, 1983, p. 2

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>53</sup> Récemment, Thierry Nootens et Cynthia Saint-Louis-Head se sont intéressés aux guides moraux et aux manuels de politesse en circulation au Québec entre 1900 et 1960. Ils y observent notamment des stratégies de distinction sociale visant à préserver les privilèges de naissance des élites dans un contexte de mobilité sociale accrue. « "Ce qu'il y a de moins noble dans votre nature" : classe sociale et genre dans les guides moraux et les manuels de politesse au Québec, 1900-1960 », *Recherches sociographiques*, vol. 54, no 1 (janvier-avril 2013), p. 85-108.

notre connaissance, une seule étude s'est jusqu'à présent intéressée à l'enseignement de l'hygiène au Canada francophone, qui joua pourtant un rôle majeur dans la transmission des règles nécessaires à la formation citoyenne. Il s'agit du travail de l'historien Serge Gagnon qui explore comment, entre 1890 et 1940, cette « nouvelle sphère de normalisation, induite par la médecine savante, s'est [...] installée dans le dispositif scolaire »<sup>54</sup> enlevant ainsi à l'Église son monopole quant à l'inculcation d'un modèle de conduite. Pour cette raison, nous estimons que le cours d'hygiène propose un discours révélateur des mutations citoyennes en cours. La chose est d'ailleurs attestée par l'étude de Sharon Cook qui cible les messages de manuels d'hygiène ontariens entre 1890 et 1960 portant sur la cigarette et l'alcool afin de comprendre les changements dans les prescriptions officielles du « bon citoyen »<sup>55</sup>.

### **Problématique et hypothèses**

Au terme de ce survol historiographique, nous affirmons le caractère novateur et la pertinence de ce projet de maîtrise. Peu de recherches ont approfondi l'historicité de la notion d'« éducation à la citoyenneté » dans le système scolaire québécois et les rares études ayant choisi cette voie se sont essentiellement concentrées sur la présence du thème nationaliste, laissant ainsi dans l'ombre d'autres aspects citoyens importants dans les discours éducatifs. Nos travaux dégageront l'étude de la formation citoyenne au Québec de sa centration sur le nationalisme en mettant de l'avant différentes conceptions de la citoyenneté proposées à la jeunesse par l'institution scolaire entre 1943 et 1967.

---

<sup>54</sup> Serge Gagnon, « Le médecin à l'école : L'enseignement de l'hygiène (1890-1940) », dans *Religion, moralité, modernité*, Sainte-Foy, PUL, 1999, p. 73.

<sup>55</sup> Sharon Cook, « From Evil Influence to Social Facilitator : Representations of Youth Smoking, Drinking, and Citizenship in Canadian Health Textbooks, 1890-1960 », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, no 6 (2008), p. 1-32.

Par ailleurs, alors que plusieurs écrits sur l'éducation citoyenne au Québec ont focalisé sur la Réforme des années 1960, nous privilégierons un cadre temporel plus large afin de faire ressortir l'attention portée aux futurs citoyens au lendemain de la Seconde Guerre mondiale qui consacre la victoire de la démocratie. De plus, cela permet de mesurer l'influence des innovations psycho-pédagogiques sur la formation citoyenne. En reconsidérant la chronologie traditionnelle en histoire de l'éducation, nous pourrons aussi mettre en parallèle les discours scolaires officiels avec des événements ayant redéfini la citoyenneté au milieu du 20<sup>e</sup> siècle : obtention du droit de vote par les femmes, importante vague d'immigration, montée de l'État-providence, Guerre froide, prise de parole de la jeunesse symbolisée par Mai 68, etc. Nous croyons qu'étudier l'évolution des modèles citoyens véhiculés par l'école au cours d'une période active de redéfinition des aspirations du Québec et du monde occidental revêt un intérêt incontestable.

Sur la base de l'historiographie récente, ce projet revendique également la nécessité de prêter attention aux mécanismes d'inclusion et d'exclusion de la citoyenneté à l'œuvre, en examinant comment les composantes de genre, d'âge, de classe sociale, de capacité intellectuelle et d'appartenance ethno-linguistique modulent les conceptions citoyennes proposées aux élèves. En saisissant les significations successives accordées à ces catégories à l'égard de la citoyenneté, nous retracerons la transition d'un mode collectif de citoyenneté (où le bien commun prime sur les intérêts individuels) à un mode plus individualiste (où le citoyen mise sur ses droits pour rechercher le succès dans les sphères économique et privée).

La question qui nous préoccupe est donc la suivante : quelles sont les conceptions de la citoyenneté véhiculées par les programmes et les manuels d'hygiène, de

bienséances et de civisme destinés au secondaire catholique public entre 1943 et 1967 au Québec ?

Nous affirmons que le message sur la citoyenneté qu'ils diffusent ne se réduit pas au seul niveau de l'État et des structures juridiques, mais correspond également à la participation active d'hommes et de femmes au bien commun. Ainsi, au-delà de la participation politique, symbolisée par le droit de vote, les domaines économique et familial apparaissent cruciaux dans la formation du citoyen. En outre, la place centrale accordée à la famille lors de la période étudiée dans les conceptions de la citoyenneté proposées par les sources ciblées nous amène à concevoir que la pratique citoyenne, traditionnellement associée à la sphère publique, repose en grande partie sur la sphère privée.

### **Méthodologie**

L'analyse de contenu sera privilégiée dans le cadre de notre étude. Laurence Bardin définit cette démarche comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages<sup>56</sup>. » Afin de saisir le discours des programmes et des manuels scolaires quant à l'éducation citoyenne dans sa complexité, nous avons opérationnalisé notre problématique en élaborant une grille d'analyse catégorielle. Cette dernière regroupe les catégories suivantes : transition du modèle du citoyen-sujet vers le modèle du citoyen-participant, conceptions collective et individuelle de la citoyenneté, rapport entre la citoyenneté et le genre, traitement de la guerre, diversité ethnique, caractère religieux et perception de l'adolescence. Pour plus de précision, nous avons ajouté des

---

<sup>56</sup> Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2007 (1977), p. 42.

indicateurs pour chacune de ces catégories<sup>57</sup>. Spécifions que nous concevions leurs frontières comme perméables, puisqu'il s'agissait davantage, en début de parcours, de pistes de réflexion que de catégories fermées. D'autres indicateurs sont venus bonifier notre réflexion par la suite. C'est notamment le cas des composantes de classes sociales et de capacité intellectuelle. À l'aide de cette grille, l'information extraite de notre corpus a été classée en vue de l'analyse qualitative. Quatre thèmes majeurs, qui constituent autant de chapitres de ce mémoire, en sont ressortis : l'adolescence (catégorie sociale en redéfinition et destinataire des discours citoyens véhiculés par les sources étudiées), la place centrale de la famille dans les conceptions citoyennes, de même que les rôles économique et politique du citoyen.

### ***Quelques considérations sur les manuels et les programmes scolaires***

Avant d'aller plus loin, il importe de distinguer le manuel du livre scolaire. Les livres scolaires ne sont initialement pas destinés à des fins éducatives, mais sont l'objet d'un usage généralisé à l'école (c'est le cas d'un dictionnaire ou d'un roman), tandis que les manuels scolaires se caractérisent par des intentions didactiques et pédagogiques affichées. De ce fait, le terme « manuel scolaire » inclut le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et le cahier d'exercices<sup>58</sup>. Dans le cadre de nos travaux, seuls les manuels scolaires destinés à l'élève sont considérés, les autres formes étant quasi inexistantes au début de la période à l'étude pour les matières considérées.

D'autre part, plusieurs chercheurs affirment que par le biais des programmes et des manuels, les élites tenteraient de perpétuer leurs valeurs afin de légitimer et de reproduire

---

<sup>57</sup> Voir l'annexe.

<sup>58</sup> Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, p. 5; Chris Stray, « Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, vol. 58 (1993), p. 73; Johanne Lebrun et al., « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context », *Curriculum Inquiry*, vol. 32, no 1 (avril 2002), p. 54-55.



l'ordre en place<sup>59</sup>. Cette approche est généralement adoptée par les chercheurs du manuel scolaire qui se sont accordés, pour la plupart, pour lui reconnaître une grande influence. Ainsi, selon Paul Aubin, le manuel scolaire est « l'un des moyens privilégiés par la société pour transmettre aux enfants et aux adolescents des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc., bref, du comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société<sup>60</sup>. » Le lien entre le manuel et la fonction citoyenne de l'éducation est ici explicite.

De son côté, l'historien français Alain Choppin avance que le manuel scolaire jouit d'une grande influence puisqu'il s'adresse à de jeunes esprits malléables. De ce fait, il estime que son contenu, en particulier ses valeurs, peut marquer l'enfant à jamais. Selon le spécialiste, le manuel serait pour l'État un moyen de contrôle sur l'enseignement donné en ses institutions étant « garant d'une certaine orthodoxie politique, idéologique, scientifique et pédagogique<sup>61</sup>. » À la lumière de l'exemple du système éducatif québécois, qui ne s'est laïcisé que très récemment, nous ajouterions à cette affirmation les qualificatifs « religieuse » et « morale ». De plus, pour Choppin, l'immense tirage du manuel permettrait une certaine uniformisation du message éducatif. Puisqu'ils dominent

---

<sup>59</sup> Alain Choppin, « Introduction », *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, p. 5; Palmer, *A comparative analysis*, p. 1; Richard Venezky, « Textbooks in School and Society », dans P. W. Jackson, dir, *Handbook of Research on Curriculum : A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan, 1992, p. 438; Christian Laville, « Le manuel d'histoire : Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans Henri Moniot, dir., *Enseigner l'histoire*, Berne, Peter Lang, 1981, p. 78.

<sup>60</sup> Paul Aubin, dir., *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Montréal, BAnQ, 2006, p. 27.

<sup>61</sup> Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, p. 22. Certaines idées développées par Choppin ne sont pas sans rappeler les travaux de Georg Eckert, cités dans Rainer Riemenscheider, « La confrontation internationale des manuels scolaires : Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective », dans Moniot, *Enseigner l'histoire*, p. 138. D'autres se sont intéressés à l'autorité du manuel scolaire. Selon Bernard Rey, le manuel scolaire vise la transformation du lecteur, car « l'élève n'est pas le destinataire d'un message, mais l'objet d'une action. » Le théoricien de l'éducation va jusqu'à comparer le manuel à une loi, au sens où « le citoyen doit agir conformément à lui. » « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », dans Yves Lenoir, Bernard Rey, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 27. Poussant encore plus loin ce point de vue, Chris Stray définit les manuels comme « l'imposition autoritaire et commune d'un savoir reçu ». « Quia nominor leo », p. 101.

l'édition depuis qu'ils sont obligatoires, les manuels possèdent également un important pouvoir économique<sup>62</sup>. Nous nuancions la pensée de l'historien en rappelant que, lors de la période que nous étudions, plusieurs manuels sont en circulation au même moment au Québec et qu'ils ne proposent pas de message unique.

Toujours selon Choppin, l'autorité des manuels approuvés par les instances éducatives provient également du fait qu'ils constituent l'expression des programmes officiels. De l'avis de plusieurs chercheurs contemporains, les enseignants emploient les manuels scolaires comme substituts aux curriculums<sup>63</sup>. Si l'on se fie aux propos de Geneviève Laloux-Jain, qui a étudié la période allant de la Confédération à la Première Guerre mondiale, cela ne serait pas nouveau au Québec :

À tort ou à raison, professeurs et élèves s'y cantonnent soit pour gagner du temps, soit par paresse, timidité ou ignorance de la part des enseignants; il arrive même que les plus compétents des professeurs soient forcés d'agir ainsi pour donner à leurs élèves de meilleures chances de réussir à l'examen<sup>64</sup>.

Après avoir longtemps été considérée comme allant de soi, l'influence du manuel scolaire a récemment été remise en question<sup>65</sup>. Christophe Caritey a mis à l'épreuve cette présumée autorité en confrontant le contenu de manuels d'histoire québécois à celui de la mémoire collective. Selon lui, les manuels se contentent de renforcer des idées déjà en présence et travaillent conjointement à des moyens non scolaires de diffusion massive du savoir, tels que la télévision, la radio, les romans, les journaux et la famille. À plus long terme, ajoute l'auteur, l'influence du manuel scolaire serait diminuée par l'oubli des

---

<sup>62</sup> Entre 1965 et 1999, il se serait imprimé 9 159 manuels au Québec seulement, c'est-à-dire 271,6 par année. Aubin, *300 ans de manuels scolaires au Québec*, p. 30.

<sup>63</sup> Venezky, « Textbooks in school and society », p. 437; Vincent Boutonnet, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, thèse de doctorat (didactique), 2013, 185 p.

<sup>64</sup> Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, p. 12.

<sup>65</sup> Laville, « Le manuel d'histoire », p. 80; Riemenschneider, « La confrontation internationale des manuels », p. 127; Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959 : de la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, A. Colin, 1969, 294 p.

connaissances par les élèves<sup>66</sup>. La thèse de Caritey est confortée par les travaux de l'historien Jocelyn Létourneau qui observe que, même si les programmes et les manuels québécois se distancient de plus en plus de la vision dichotomique de l'histoire nationale – caractérisée par l'obsession des thèmes reliés au « nous autres vs eux autres » –, cette interprétation persiste dans les représentations que se font les élèves du récit national<sup>67</sup>.

À notre sens, il serait naïf de croire que les conceptions citoyennes véhiculées par les programmes et les manuels scolaires sont adoptées intégralement et de façon permanente par les élèves. L'intérêt principal de considérer les programmes et les manuels officiels réside, à nos yeux, dans le fait qu'ils évoquent l'image que des groupes dominants, influencés par le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent, désirent transmettre aux futurs citoyens (mais aussi à ceux et celles qui seront exclus de certaines prérogatives citoyennes). Loin d'être consensuels, ces discours traduisent la redéfinition des modèles citoyens en cours dans la société. L'univers normatif des symboles, des valeurs et des règles de conduite qui sous-tendent la citoyenneté n'est donc pas statique, mais plutôt en constante négociation.

---

<sup>66</sup> Christophe Caritey, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique : Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, thèse de doctorat (histoire), Université Laval, 1992, 367 p.

<sup>67</sup> Notons que Jocelyn Létourneau a dirigé la thèse doctorale de Caritey. « "Nous autres les Québécois" : La voix des manuels d'histoire », *International Textbook Research*, vol. 18, no 3 (janvier 1996), p. 269-287; *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Anjou, Fides, 2014, 251 p. Nous insistons sur le fait que leurs recherches portent sur la mémoire collective et qu'à notre connaissance, aucune étude n'a démontré à ce jour l'influence des manuels pour l'adoption de modèles comportementaux et de schèmes de valeurs. Certains ont cependant étudié les modèles de comportements proposés aux élèves par les manuels sans toutefois prouver leur influence. Micheline Champoux, *De l'enfance ignorée à l'enfant-roi : Cinquante ans d'enfants modèles dans les manuels scolaires québécois (1920-1970)*, mémoire de maîtrise (études québécoises), UQTR, 1993, 243 p.; Lucille Guilbert, « Connaissance et modèles de comportements présentés à l'enfant à travers les manuels scolaires », dans Jacques Mathieu, *Étude de la construction collective des Québécois au XX<sup>e</sup> siècle*, Sainte-Foy, Cahiers du Célat, 1986, p. 53-62.

### *Sélection d'un corpus principal*

Forme stabilisée des conceptions de la citoyenneté dominantes, les programmes et les manuels scolaires publiés entre 1943 et 1967 au Québec composent notre corpus principal. Des critères de sélection additionnels ont été établis par souci d'éviter une analyse superficielle d'un vaste corpus. Ainsi, seuls les manuels catholiques du réseau public ont été retenus. Notons que le secteur catholique public est celui rejoignant alors le plus grand nombre d'élèves<sup>68</sup>. Également, nous avons restreint notre corpus aux programmes et aux manuels destinés au secondaire, soit de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ces derniers ont été moins étudiés que ceux du primaire. Est-ce sous prétexte que la fréquentation scolaire y était moindre ? Comme l'instruction devient obligatoire jusqu'à 14 ans en 1943, puis jusqu'à 15 ans à partir de 1961, nous croyons pertinent de considérer ceux du secondaire.

Par ailleurs, nous avons privilégié les manuels largement diffusés, car ce n'est qu'à cette condition que les conceptions de la citoyenneté qu'ils véhiculent peuvent avoir eu une réelle influence sur la société. Au fil des ans, plusieurs chercheurs ont tenté d'obtenir des données sur le nombre de manuels vendus auprès des principales maisons d'édition, sans succès. Afin de contourner ce problème, nous n'avons retenu que les manuels approuvés par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (CCCIP) ou, à partir de 1964, par le ministère de l'Éducation. Les manuels sélectionnés ont pour la plupart été l'objet de multiples réimpressions et rééditions; dans la mesure du possible, nous analysons la première version d'un manuel publiée à partir de 1943.

---

<sup>68</sup> En 1945, des 728 755 élèves du système scolaire québécois, 484 552 fréquentent le secteur catholique public. En 1963, la tendance s'accroît : 1 123 390 des 1 475 168 élèves du Québec y sont inscrits. En 1960, 38 000 élèves fréquentent le collège privé contre 174 692 pour le secondaire catholique public. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, Québec, IQRC, 1989, p. 325-326; Linteau et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 341.

Nous avons évoqué précédemment le caractère transversal de l'éducation citoyenne en regard des différentes matières scolaires. Sur la base de nos observations, nous avançons que des matières scolaires différentes mettent de l'avant des composantes citoyennes différentes. Nous avons toutefois dû restreindre le champ des disciplines considérées étant donné les limites d'un mémoire de maîtrise. Comme la recherche s'est principalement concentrée sur les cours d'histoire et de géographie, nous avons décidé de nous intéresser aux manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme. Nous estimons que ces matières sont les plus indiquées afin de caractériser l'évolution des conceptions de la citoyenneté entre 1943 et 1967 en regard des catégories d'analyse établies.

Puisque les cours d'hygiène, de bienséances et de civisme n'ont pratiquement pas été étudiés jusqu'à présent, nous jugeons nécessaire d'en préciser les contours. Notons que leurs significations varient au cours de la période ciblée, souvent même d'un document à l'autre. Ainsi, un article publié dans *L'Enseignement primaire* en 1945 affirme que « [d]e tous les mots de la langue française, le mot *civisme* est bien le plus riche en synonymes<sup>69</sup>. » Le programme de 1937 adopte d'ailleurs une conception très large du civisme qu'il définit comme « l'ensemble des sentiments et des pratiques qui font le bon citoyen : c'est l'attachement, le dévouement à la cité, à la patrie. Il exige qu'on ait la connaissance de tous les devoirs à l'égard de soi-même, de la famille, des autres hommes, de la cité, de l'état, de la nation, de la patrie et de l'humanité<sup>70</sup>. »

De leur côté, les bienséances recourent les « pratiques de politesse » nécessaires à l'harmonie sociale. Selon Cécile Rouleau, alors directrice de *L'Enseignement primaire*,

---

<sup>69</sup> Anonyme, « Le civisme à l'école primaire », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 2-3 (octobre-novembre 1945), p. 112.

<sup>70</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, Québec, 1937, retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Logiques, 1998, p. 542-543.

« l'enseignement des bienséances s'avère indispensable à la formation sociale et morale du citoyen »<sup>71</sup>. La distinction entre le civisme et les bienséances est parfois floue. Ces deux matières se confondent d'ailleurs dans le programme de 1956 sous la rubrique « Bienséances et civisme ».

Enfin, les premiers manuels d'hygiène sont approuvés au Québec à la fin des années 1880 dans un contexte de structuration de l'appareil sanitaire suite à l'épidémie de variole de 1885. Leur but premier est d'améliorer l'hygiène des milieux ouvriers par la prévention<sup>72</sup>. Au 20<sup>e</sup> siècle, le recul de la tuberculose et de la syphilis entraîne une redéfinition de la discipline. C'est ainsi qu'au détour des années 1940, le terme « hygiène » prend un sens plus large, alors que la matière régule les domaines personnel, familial, social, industriel, vestimentaire et alimentaire<sup>73</sup>. La problématique de l'hygiène mentale est intégrée dans le programme de 1956.

Dans les programmes de 1937 et de 1939, les leçons de civisme font respectivement partie des sections « Instruction religieuse et formation morale » et « Religion et philosophie ». L'hygiène et les bienséances sont l'objet de sections indépendantes. Cependant, ces trois matières sont regroupées en un item, distinct de la formation religieuse, dans la grille horaire<sup>74</sup>. Pour cette raison, un seul et même manuel officiel, au titre évocateur, recoupe leurs contenus à l'époque; il s'agit du *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*<sup>75</sup>. Dans le programme de 1958, ces matières sont réunies sous la bannière « Développement de la personnalité ». En somme, l'hygiène, les

---

<sup>71</sup> Cécile Rouleau, « Bienséances », dans Roland Vinette, *Méthodologie spéciale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1950, p. 712.

<sup>72</sup> Gagnon, « Le médecin à l'école », p. 72-73.

<sup>73</sup> Cook, « From evil influence to social facilitator », p. 2.

<sup>74</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, 1937, p. 598-599.

<sup>75</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, 96 p.

bienséances et le civisme apparaissent intimement liés dans les programmes et les manuels à l'étude.

En ce qui concerne les curriculums officiels à l'intention du secondaire catholique public, pas moins de 18 versions sont successivement en vigueur au cours de la période étudiée<sup>76</sup>. Cela dit, peu proposent de véritables changements aux disciplines ciblées. Pour cette raison, nous nous concentrerons sur le *Programme d'études des écoles primaires complémentaires* de 1937, les programmes d'études des écoles primaires supérieures pour garçons et pour filles de 1939 et sur les programmes d'études des écoles secondaires de 1956 et de 1958.

Trois manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme correspondent aux critères énoncés précédemment pour la période de 1943 à 1967. Il n'est donc pas nécessaire à notre sens de procéder à une sélection plus serrée. Le plus ancien est le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*<sup>77</sup>. Publié en 1938, il est réédité chaque année jusqu'en 1945, bien que son titre varie. Selon la couverture de la dernière édition, au moins 135 000 copies de ce manuel auraient été distribuées. Nous avons analysé l'édition de 1943. Le deuxième est le manuel de civisme *La femme dans la société*<sup>78</sup> de Marcel Clément, professeur à l'Institut de pédagogie familiale de l'Université de Montréal. Il est publié en 1953 et approuvé en 1955. Destiné aux filles, il permet de circonscrire la dimension genrée des conceptions de la citoyenneté alors en circulation au Québec. Le dernier et non le moindre est *Visages de la politesse*<sup>79</sup> de Thérèse Thériault. Ce manuel de civisme et de

---

<sup>76</sup> D'après le catalogue *Manscol*. Paul Aubin, Université Laval, (janvier 2013), *Les manuels scolaires québécois* [site Web], consulté le 4 mars 2014, <http://bibl.ulaval.ca/ress/manscol/programmes/general/>

<sup>77</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 178 p.

<sup>78</sup> Marcel Clément, *La femme dans la société, textes de s.s. Pie XII*, [s.l.], Éditions du bien public, 1953, 178 p.

<sup>79</sup> Thérèse Thériault, *Visages de la politesse : code de savoir-vivre*, Montréal, Fides, 1961, 365 p.

bienséances est publié et approuvé en 1961. Il eut un immense succès commercial : réimprimé à trois reprises, plus de 250 000 exemplaires sont vendus<sup>80</sup>. Ancienne institutrice et directrice d'école, l'auteure est attachée au service du personnel enseignant de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). D'après l'avant-propos, elle est « une des pionnières des groupements professionnels et de plusieurs organisations sociales<sup>81</sup>. »

### ***Sources d'appoint***

Afin de faire ressortir la diversité des points de vue concernant la formation du citoyen et de situer les débats ayant cours à l'époque, nous considérerons également plusieurs sources d'appoint. Notons qu'elles n'ont pas été l'objet d'un dépouillement systématique comme c'est le cas pour le corpus principal. Il s'agit principalement de rapports de commissions d'enquête sur l'enseignement, d'une sélection de traités pédagogiques, de revues pédagogiques telle que *L'Enseignement primaire*, de deux manuels à l'intention des écoles normales (version détaillée des programmes d'études) et de quelques manuels ne correspondant pas exactement aux critères énoncés précédemment. Étudier des discours moins officiels, au sens où ils n'impliquent pas directement les instances éducatives, est intéressant, car leurs auteurs se permettent souvent davantage de liberté. Ainsi, ils abordent à l'occasion des questions laissées en suspens ou volontairement omises dans les documents officiels. Également, certains manuels destinés à d'autres clientèles scolaires que le secondaire catholique public nous permettent de situer son originalité à l'intérieur du système éducatif québécois. En ce qui concerne le chapitre 2, ciblant la dimension familiale des modèles citoyens proposés à la

---

<sup>80</sup> Jacques Michon, *Fides : La grande aventure éditoriale du père Paul-Aimé Martin*, Montréal, Fides, 1998, p. 158-159.

<sup>81</sup> Cécile Rouleau, « Avant-propos », dans *Visages de la politesse*, p. X.



jeunesse, nous réfèrerons à l'occasion aux programmes et aux manuels d'éducation familiale afin de nuancer et de compléter certaines idées avancées pour les cours d'hygiène, de bienséances et de civisme.

Enfin, le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* (1960) et le *Programme d'études pour les néo-canadiens* (1961) s'ajoutent à ce corpus de recherche<sup>82</sup>. Ils proposent un regard particulièrement éclairant en traduisant les discours que l'institution scolaire adresse à des élèves appelés à être exclus, comme nous l'expliquerons plus loin, de certaines prérogatives citoyennes.

Si l'on accepte le principe tant affirmé selon lequel discours éducatifs sont à la fois le reflet de la société qui les produit et son correctif nécessaire<sup>83</sup>, ce que l'on y retrouve, de même que ce qui y est omis, devraient être extrêmement révélateurs des transformations que vit le Québec d'après-guerre, lesquelles influencent inévitablement les conceptions de la citoyenneté proposées à la jeunesse. En étudiant des documents quasi inexploités à ce jour et en mettant en lumière la diversité des points de vue quant à l'éducation citoyenne, ce mémoire apportera un éclairage nouveau et proposera un portrait plus « global » et plus nuancé de l'histoire de l'éducation citoyenne au sein de l'école québécoise.

Le premier chapitre s'intéresse aux destinataires des modèles citoyens véhiculés par les manuels et les programmes du secondaire catholique public entre 1943 et 1967 au Québec. Il observe notamment comment les idées entretenues à l'égard de l'adolescence

---

<sup>82</sup> Aux dires du surintendant de l'Instruction publique Omer-Jules Desaulniers, il s'agit du premier programme officiel destiné aux classes d'enfants déficients, même si ces classes existaient depuis plus de 25 ans. CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, [s.l., s.n.], 1960, présentation; CCCIP, *Programme d'études pour les Néo-Canadiens*, [s.l., s.n.], 1961, 17 p.

<sup>83</sup> Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, p. 18; Guy Rocher, « Le manuel scolaire et les mutations sociales », dans Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, p. 23.

déterminent les orientations quant à la formation des citoyens de demain. Le deuxième montre qu'au cours de la période étudiée, le devoir citoyen de l'individu passe d'abord par le bien-être de sa famille, vue comme la cellule fondamentale de la société. Le troisième fait ressortir l'importance accordée à la contribution économique du citoyen. Enfin, le quatrième et dernier chapitre s'intéresse à la participation politique du citoyen.

Séparer les domaines politique, économique et familial revient évidemment à construire des divisions artificielles tant ils sont interdépendants d'après la conception organique de la société proposée par les auteurs étudiés. Nous considérons que les modèles citoyens que nous dégagerons de chacun de ces chapitres s'interpénètrent. Par ailleurs, il importe de préciser que malgré le poids que la formation citoyenne occupe au sein de notre corpus, elle ne constitue pas l'objet premier des programmes éducatifs au cours de la période sous étude. Nous choisissons de mettre l'accent sur cette composante afin de comprendre les prémisses de ce que nous appelons aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté.

## I. FORMER LES CITOYENS DE DEMAIN

Tout comme la citoyenneté, l'âge est un construit socio-historique en constante redéfinition. Les profondes mutations socio-économiques que connaît l'Occident dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle engendrent un redécoupage des âges de la vie qui influence les significations accordées à la citoyenneté. Ce premier chapitre explore la question du destinataire des discours sur la citoyenneté véhiculés par les manuels et les programmes scolaires du secondaire catholique public entre 1943 et 1967 au Québec afin d'entrevoir dans quelle mesure la révision des représentations de la jeunesse ayant cours à l'époque détermine les modèles citoyens mis de l'avant par les instances éducatives.

### 1.1 (Re)définition de l'espace adolescent

Plusieurs travaux situent l'avènement de la notion moderne d'adolescence à une époque relativement récente<sup>1</sup>. Ainsi, l'historienne française Agnès Thiercé note qu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle en France, le terme « adolescent » désigne des collégiens financièrement dépendants<sup>2</sup>. L'adolescence y est alors une réalité essentiellement masculine et bourgeoise. Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, l'adolescence en vient progressivement à être considérée en tant que catégorie d'âge biologique universelle<sup>3</sup>. Quelles en sont les causes ? Quelles en sont les incidences pour la formation citoyenne ? C'est à ces questions que tente de répondre cette première section. Dans un premier temps, nous observerons que l'accessibilité accrue à l'éducation secondaire entre 1943 et 1967 au Québec favorise la reconfiguration des significations de l'adolescence.

---

<sup>1</sup> Les ouvrages pionniers sur ces questions sont ceux de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960, 502 p.; John Gillis, *Youth and History : Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, New York, Academic Press, 1974, 232 p.

<sup>2</sup> Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*, Paris, Belin, 1999, 329 p.

<sup>3</sup> Par « universelle », nous entendons la construction de l'« adolescence » comme un invariant culturel.

### ***1.1.1 Démocratisation du système éducatif québécois***

L'historiographie québécoise a négligé la période active de réformes scolaires située en amont de la Révolution tranquille. Or, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les gouvernements canadiens et québécois accordent une importance accrue à la jeunesse qu'ils considèrent un vecteur de progrès à condition d'être éduquée. Ce phénomène caractéristique de la plupart des sociétés occidentales d'après-guerre confie à l'école un nouveau mandat de socialisation, à savoir l'éducation, au sens large, des masses. Propulsée par la reprise économique, le développement des sciences, la croissance démographique et l'ouverture sur le monde qu'a entraînés la guerre, l'école devient agente active de transformations sociales et acquiert un poids politique et économique sans précédent. Aux yeux du sociologue Guy Rocher, témoin privilégié des mutations en cours, la démocratisation du système scolaire québécois représente le changement le plus important du 20<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>. Elle est selon nous un facteur déterminant dans la reconfiguration des rapports générationnels, lesquels modulent inévitablement les contours de la citoyenneté.

C'est ainsi qu'afin de mieux répondre aux besoins de la société d'après-guerre, le Québec se lance dans une vaste campagne de réformes scolaires<sup>5</sup>. La question de l'instruction obligatoire retient particulièrement l'attention. Depuis le milieu des années 1930, l'opposition à l'obligation scolaire est moins systématique<sup>6</sup>. Il faut dire qu'en 1929 l'*Encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*, promulguée par Pie XI, se

---

<sup>4</sup> Guy Rocher, « Le manuel scolaire et les mutations sociales », dans Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, PUQ, 2007, p. 14.

<sup>5</sup> Sur la relation entre la politique d'obligation scolaire et les intérêts économiques du Québec, voir Thérèse Hamel, « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, no 1 (été 1984), p. 39-58.

<sup>6</sup> *Le Jour*, *Le Canada*, *La Patrie* et *The Gazette* prennent d'ailleurs position en faveur de l'obligation scolaire. Fernand Harvey, « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 », *Les Cahiers des dix*, no 65 (2011), p. 260.

prononce en sa faveur. Les adversaires de l'instruction obligatoire ne peuvent désormais plus évoquer la doctrine catholique pour justifier leurs réticences. Selon l'Encyclique,

Il appartient spécialement à l'État dans l'ordre du bien commun, de promouvoir de toute sorte de manières l'éducation et l'instruction de la jeunesse. [...] En outre, l'État peut exiger, et dès lors faire en sorte que tous les citoyens aient la connaissance nécessaire de leurs devoirs civiques et nationaux, puis un certain degré de culture intellectuelle, morale et physique, qui, vu les conditions de notre temps, est vraiment requis par le bien commun<sup>7</sup>.

En 1942, le surintendant de l'Instruction publique Victor Doré dévoile les résultats troublants d'une enquête sur la fréquentation scolaire qui révèle que 63 % des enfants quittent l'école entre la 4<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année de l'élémentaire et que, du reste, un grand nombre la fréquentent de façon irrégulière<sup>8</sup>. Après plus d'un siècle de débats enflammés et d'obstruction de la part de l'Église catholique, le gouvernement libéral d'Adélard Godbout rend l'instruction gratuite et obligatoire de 6 à 14 ans en 1943. L'année suivante, l'État affirme sa volonté de démocratiser l'éducation en mettant en place une politique de gratuité du manuel scolaire. Il tente du coup d'assurer un meilleur contrôle et une plus grande uniformité de l'enseignement donné en ses institutions<sup>9</sup>. Selon Guy Rocher, le manuel scolaire est le premier livre à entrer dans nombre de foyers et l'occasion pour bien des parents de s'instruire en même temps que leurs enfants<sup>10</sup>.

La difficile naissance du secondaire public constitue une étape cruciale afin d'offrir une éducation de qualité au plus grand nombre. Telle qu'elle se conçoit en 1923, la

---

<sup>7</sup> Pie XI, *Divini illius magistri* : Lettre encyclique se sa sainteté le Pape Pie XI sur l'éducation chrétienne de la jeunesse, 1929, [En ligne], consulté le 4 novembre 2013, [http://vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_fr.html](http://vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_fr.html).

<sup>8</sup> M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, Québec, IQRC, 1989, p. 89; Pour une analyse des relations entre l'obligation scolaire, le travail des enfants et les allocations familiales, voir Dominique Jean, « Le recul du travail des enfants au Québec entre 1940 et 1960 : une explication des conflits entre les familles pauvres et l'État providence », *Labour / Le Travail*, no 24 (automne 1989), p. 91-129.

<sup>9</sup> Paul Aubin, « Le manuel scolaire québécois entre l'ici et l'ailleurs », dans Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, p. 46.

<sup>10</sup> Rocher, « Le manuel scolaire et les mutations sociales », p. 23.

formation donnée au sein des écoles primaires dites « complémentaires »<sup>11</sup> – les collèges classiques privés insistant pour conserver le monopole de l'appellation secondaire – se veut surtout pratique en vue de préparer les élèves à l'entrée immédiate dans le monde du travail. La création du primaire supérieur en 1929 sous l'impulsion des communautés de frères enseignants et les modifications successives qui seront apportées au curriculum témoignent du désir de permettre l'accès à l'enseignement postsecondaire à ceux qui ne passent pas par les huit années du cours classique<sup>12</sup>. En 1950, le Comité catholique adopte des directives générales concernant l'organisation du primaire supérieur. Aux garçons sont offertes les sections générale, scientifique, industrielle et agricole. De leur côté, les jeunes filles ont la possibilité d'opter pour une section générale, des arts domestiques, commerciale ou ménagère permettant l'accès à l'école normale<sup>13</sup>.

Ce n'est qu'en 1956 que les instances scolaires jumellent le cours complémentaire et le cours supérieur pour donner naissance au secondaire public qui permet d'accéder aux principales facultés universitaires (médecine, droit, théologie) sans passer par le collège classique. L'implantation des nouveaux programmes, ponctuée de nombreuses « mises à jour », se poursuit jusqu'en 1960<sup>14</sup>. Autant de changements créent un climat

---

<sup>11</sup> Entre 1948 à 1956, l'appareil scolaire catholique public comprend la maternelle (facultative), l'élémentaire (1<sup>ère</sup> à 7<sup>e</sup>), le cours complémentaire (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>) et le cours supérieur (10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup>).

<sup>12</sup> Seules certaines facultés universitaires ouvrent alors leurs portes aux élèves du cours public. Néanmoins, certaines commissions scolaires offrent clandestinement des sections classiques dans les années 1940. Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 22. Sur le rôle joué par les frères éducateurs dans création du primaire supérieur : Paul-André Turcotte, « Sécularisation et modernité : les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970 », *Recherches sociographiques*, XXX, no 2 (1990), p. 229-248; Georges Croteau, *Les frères éducateurs au service de la promotion des étudiants dans l'enseignement public au Québec, 1920 à 1960*, thèse (éducation), Université d'Ottawa, 1971, 250 p.

<sup>13</sup> Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*, Sainte-Foy, PUL, 1993, p. 27. Malgré l'ouverture des Instituts familiaux, les jeunes filles restent davantage attirées par les sections générale et commerciale du primaire supérieur : à leur apogée dans les années 1950, les « écoles du bonheur » n'accueillent que 10% des étudiantes. Micheline Dumont, *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*, Ottawa, Société historique du Canada, 1990, p. 19.

<sup>14</sup> Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, tome 2 : 1840-1971, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 272.

d'insécurité dans le milieu scolaire. Dans *Les insolences du frère Untel*, le célèbre frère mariste présente le sentiment de découragement et d'impuissance des enseignants face à l'impression d'improvisation que donnent ces modifications perpétuelles :

Y aura-t-il des 12<sup>e</sup> années, l'an prochain ? Y aura-t-il encore de la philosophie au programme ? On en est là, à se demander si tout effort sérieux n'est pas un effort pour rien. La confusion est telle [...] qu'on n'ose rien entreprendre. [Les] programmes sont remis en question tous les deux ans; les manuels, approuvés et désapprouvés, tous les six mois. Que voulez-vous que l'on fasse ? C'est démoralisés, que nous sommes, par les contrôles abusifs, d'une part; par l'incertitude de l'avenir, d'autre part<sup>15</sup>.

Les problèmes qui secouent l'école québécoise sont tels que des 240 mémoires présentés entre 1953 et 1955 à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, mieux connue sous le nom de Commission Tremblay, 140 portent sur l'institution scolaire. On y dénonce entre autres l'absence de coordination entre les différents organes du système éducatif liée à l'existence de deux réseaux parallèles confessionnels. À cela s'ajoutent la difficulté de financement, le manque de formation du personnel enseignant et la sous-scolarisation des francophones<sup>16</sup>.

Dans l'imaginaire collectif québécois, l'arrivée au pouvoir du gouvernement Lesage en 1960 marque le début du temps des réformes. Il nous paraît plus exact de dire qu'à ce moment, l'État prend les moyens de mettre en pratique à grande échelle les orientations élaborées pour une part non négligeable dans les décennies précédentes. On réaffirme la volonté de généraliser l'enseignement secondaire : en 1961, la Grande Charte de l'éducation porte l'obligation scolaire à 15 ans, contraint les commissions scolaires à assurer gratuitement l'instruction jusqu'à la 11<sup>e</sup> année et accorde des allocations aux

---

<sup>15</sup> Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'homme, 1960, p. 56.

<sup>16</sup> Comme le fait ressortir Arthur Tremblay, le taux de fréquentation des écoles catholiques est nettement inférieur à celui des écoles publiques protestantes, le point de rupture du cheminement scolaire pour les catholiques étant la 6<sup>e</sup> année. *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, annexe 4 : *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1955, 406 p.

parents pour leurs enfants de 16 et 17 ans toujours aux études<sup>17</sup>. Ces mesures coïncident avec l'arrivée des enfants du *baby-boom* sur les bancs de l'école secondaire : entre 1960 et 1970, près de 1 200 000 Québécois atteignent 14 ans<sup>18</sup>. Le point culminant de la réforme des années 1960 demeure pour plusieurs la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, connue sous le nom de Commission Parent. À sa recommandation, la loi du 13 mars 1964 crée le ministère de l'Éducation. Pour la première fois depuis 1875, l'État reprend les rênes en matière éducative. La commission propose également la mixité scolaire, une rupture majeure; désormais, les programmes pour garçons et filles seront les mêmes. Les polyvalentes apparaissent progressivement à partir de 1968, éliminant du paysage québécois les collèges classiques, institutions vieilles de 300 ans<sup>19</sup>. Au cours des années 1960, les programmes d'études subissent quelques modifications, mais il faut attendre la fin de la décennie pour que le curriculum soit mis à jour intégralement<sup>20</sup>.

Le sociologue Guy Rocher écrit en 1973 : « Personne ne sait aujourd'hui ce que sera une société où la majorité des citoyens aura eu au moins dix années de scolarité<sup>21</sup>. » De fait, la démocratisation de l'éducation contribue largement à redessiner les modèles citoyens en circulation. Selon le sociologue anglais T. H. Marshall, le fait qu'un État décide de rendre l'instruction obligatoire en dit long sur ses besoins et sur la nature de sa

---

<sup>17</sup> Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, p. 87.

<sup>18</sup> Paul-André Linteau et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 340-341.

<sup>19</sup> Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 88.

<sup>20</sup> Se voulant mieux adaptés aux particularités individuelles de l'élève, les programmes-cadres présentent les objectifs généraux et les grandes lignes de contenu de chaque matière. Ils ne font toutefois pas l'unanimité : dès leur sortie, parents et enseignants leur reprochent leur imprécision, leur manque d'exigences et revendiquent des programmes plus détaillés.

<sup>21</sup> Guy Rocher, « Éducation et révolution culturelle », dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, dir., *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 1, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, p. 133; tiré de Guy Rocher, *Le Québec en mutation*, Montréal, HMH, 1973, p. 159-187.



conception de la citoyenneté<sup>22</sup>. L'obligation scolaire marque la reconnaissance de la nécessité pour tous d'une formation commune de base. Elle implique par ailleurs l'idée que tous – et non quelques âmes d'élite – doivent bénéficier d'une éducation citoyenne les préparant à participer activement à la vie publique. Ainsi, en 1942, Charles Bilodeau, officier du Département de l'Instruction publique, affirme qu'

une solide éducation générale est la base de toute éducation civique. Des hommes et des femmes au corps sain, à l'intelligence lucide, au caractère trempé, soucieux du bien général, telle est la meilleure contribution que l'école puisse apporter à notre système politique. Des gens peu instruits, mal préparés à la vie, ne peuvent remplir tous les devoirs de citoyens. Tout effort accompli pour améliorer l'éducation générale se trouve donc indirectement à renforcer l'éducation civique<sup>23</sup>.

Adoptant une posture similaire, le pédagogue réformiste Roland Vinette énonce en 1948 dans *Pédagogie générale*, ouvrage destiné aux écoles normales, que l'État a le devoir d'« exiger l'éducation civique [...] et dès lors de faire en sorte que tous les citoyens aient la connaissance nécessaire à leurs devoirs civiques et un certain degré de culture jugé nécessaire à la vie en société<sup>24</sup>. » La prochaine section souligne comment la démocratisation scolaire survenue à cette période favorise l'affirmation de la catégorie « adolescence ».

### **1.1.2 Prolongement de la jeunesse**

Au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, on observe des tentatives de délimiter la jeunesse à travers la mise en place de normes institutionnelles s'appuyant sur le critère d'âge biologique. À titre d'exemple, vers 1930, l'âge légal du mariage passe de 12 à 14 ans pour les filles et de 14 à 16 ans pour les garçons<sup>25</sup>; en 1942, le Québec est la première province à porter

<sup>22</sup> Thomas H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950, p. 81.

<sup>23</sup> Charles Bilodeau, « Éducation et démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 5 (janvier 1942), p. 456.

<sup>24</sup> Roland Vinette, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 97-98.

<sup>25</sup> Peter Ward (2012), « Histoire du mariage et du divorce », *L'Encyclopédie canadienne* [site web], consulté le 21 juin 2013, <http://thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/histoire-du-mariage-et-du-divorce/>.

l'âge de la responsabilité criminelle à 18 ans<sup>26</sup>; en 1963, l'âge électoral au Québec passe de 21 à 18 ans. Ces frontières mouvantes entre les différents âges de la vie laissent deviner une réalité bien complexe.

Le sociologue français Olivier Galland dissocie la définition culturelle de la jeunesse du substrat biologique en retraçant quatre phases marquant le début de la vie adulte : la fin des études, le départ du domicile familial, l'insertion dans le marché du travail et la formation d'un couple. Tous ne franchissent pas ces étapes au même âge et de la même façon, souligne-t-il, puisque les facteurs de genre et de classe sociale modulent significativement ces passages. Galland observe, par exemple, la précocité des étapes du mariage et de la fondation d'une famille dans le modèle féminin d'entrée dans la vie adulte, car les femmes s'établiraient principalement par le mariage. Elles auraient donc la possibilité de « sauter l'étape professionnelle<sup>27</sup>. » L'adolescence est également traversée par des considérations de classe comme l'illustre le fait qu'avant la généralisation de l'éducation, les jeunes des milieux populaires entrent sur le marché du travail à l'âge où les jeunes issus de milieux aisés entament des études secondaires qui les maintiennent dépendants des adultes sur le plan financier.

Dans la logique de Galland, une désynchronisation des phases de la vie entraîne l'allongement de la jeunesse. L'historien Gaston Desjardins note une situation particulière au Québec où ce phénomène survient plus tardivement qu'ailleurs en Occident dû à l'importance du travail des enfants et à l'adoption relativement récente de

---

<sup>26</sup> Bilan du Siècle (s.d.), *Entrée en vigueur de la Loi sur les jeunes contrevenants* [site Web], consulté le 5 juin 2013, <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/22490.html/>.

<sup>27</sup> Olivier Galland, « Qu'est-ce que la jeunesse ? », dans Alessandro Cavalli et Olivier Galland, dir., *L'allongement de la jeunesse*, Arles, Actes du Sud, 1993, p. 14-15.

lois sur la fréquentation scolaire<sup>28</sup>. Il n'en demeure pas moins qu'au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle au Québec, les étapes normatives menant à l'âge adulte sont chamboulées ce qui provoque de nombreuses remises en question.

Parmi les facteurs en cause, le prolongement de la scolarité n'est pas le moindre. Les effets de la mise en place des politiques d'obligation scolaire se font particulièrement sentir dans les milieux populaires, d'autant plus que leur respect devient conditionnel au programme d'allocations familiales du gouvernement fédéral<sup>29</sup>. Corollairement, les jeunes issus de milieux aisés doivent également prolonger leur scolarité afin de préserver leur avantage dans un marché du travail exigeant des qualifications plus élevées. En somme, il est possible d'affirmer que la démocratisation de l'éducation, en retardant l'âge d'entrée à la vie adulte, favorise significativement l'affirmation d'une catégorie d'âge se situant entre l'enfance et l'âge adulte. Elle n'en est toutefois pas l'unique cause. La précarité d'emploi à laquelle font face les jeunes lorsqu'ils quittent l'école pour le monde salarié y contribue aussi grandement. Michael Gauvreau a d'ailleurs fait ressortir comment la pénurie de travail lors de la Grande dépression au Canada prolonge la dépendance économique des jeunes hommes envers leur famille et conséquemment, retarde pour eux l'âge du mariage et de la formation d'un nouveau foyer. Pour Gauvreau, la précarité d'emploi aurait entravé le processus « normal » d'intégration du jeune homme à la société par lequel il devient responsable de la cellule familiale<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Gaston Desjardins, *L'amour en patience : la sexualité adolescente au Québec, 1940-1960*, Sainte-Foy, PUQ, 1995, p. 16. À propos de ce retard, Thérèse Hamel souligne qu'« À la fin de la première guerre mondiale, le Québec est la seule province à ne pas avoir de loi d'instruction publique, à une époque où tous les États américains l'exigent. » « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec », p. 44-45.

<sup>29</sup> Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, Montréal, PUM, 1998, 317 p.

<sup>30</sup> Michael Gauvreau note que la situation affecte davantage les jeunes hommes, car les jeunes filles voient leur pouvoir économique augmenter durant cette période. « The Protracted Birth of the Canadian "Teenager" : Work, Citizenship and the Canadian Youth Commission, 1943-1955 », dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen's

D'après le sociologue québécois Jacques Hamel, l'entrée dans la vie adulte représente « la voie concrète par laquelle se constitue et s'exprime la citoyenneté<sup>31</sup>. » En s'appuyant sur les théories développées par Galland, il suggère que la citoyenneté se compose par étapes, régies par des institutions sociales telles que l'école et le travail<sup>32</sup>. Pour Hamel, lorsque l'individu traverse l'une de ces phases, il intègre les droits et devoirs citoyens qui lui sont relatifs. Poussant plus loin cette logique, nous pourrions concevoir que le prolongement de la scolarité retarde l'appropriation de certains éléments de l'identité citoyenne. Les théories d'Hamel trouvent écho dans la pensée de l'économiste et historien Albert Faucher, qu'il exprime entre 1941 et 1942 dans une série d'articles sur l'éducation civique pour la revue *L'Enseignement primaire*. Selon ce dernier, l'élève acquiert des droits de participation à la vie civique, de même qu'à sa propre vie, à mesure qu'il grandit et s'éduque :

**L'Écolier est un être en voie de citoyenneté.** La famille marque la première étape de cette voie, puisque c'est dans la famille et grâce à la famille qu'on prend place dans la société. L'École en marque la deuxième étape et, à ce titre, il lui incombe de compléter l'œuvre d'éducation civique ébauchée dans la famille; enfin, la vie post-scolaire marque le terme où l'homme nouveau formé à l'*usage de la liberté* voit lui échoir les responsabilités de citoyen<sup>33</sup>.

D'autres facteurs influencent la révision en profondeur des conceptions de la jeunesse en Occident durant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. La section suivante met en évidence le rôle majeur de la psychologie naissante dans la délimitation et la reconnaissance de l'espace adolescent.

---

University Press, 2003, p. 205. Nous traiterons du rôle citoyen du père dans le chapitre 2; nous étudierons le rôle central du travail salarié dans la définition de l'identité citoyenne dans le chapitre 3.

<sup>31</sup> Bjenk Ellefsen, Jacques Hamel et Maxime Wilkins, « La citoyenneté et le droit de cité des jeunes », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, no 2 (1999), p. 93.

<sup>32</sup> Jacques Hamel, « Citoyenneté, jeunesse et exclusion : Lien social et politique à l'heure de la précarité », *Lien social et politiques – RIAC*, vol. 43 (printemps 2000), p. 135.

<sup>33</sup> Nous soulignons. Albert Faucher, « Société civile et Démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 6 (février 1942), p. 475.

### ***1.1.3 Développement d'une expertise autour de l'adolescence***

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, sous l'impulsion des sciences sociales et plus particulièrement de la psychologie, l'adolescence devient objet d'étude. Les théories du psychologue américain Stanley Hall contribuent notamment à populariser une compréhension de l'adolescence en tant qu'expérience universelle déterminée par des fondements biologiques<sup>34</sup>. Ces savoirs psychologiques en vogue consacrent la catégorie adolescente en la faisant progressivement reconnaître comme un âge spécifique avec ses besoins propres. Qui plus est, ils offrent aux parents et aux éducateurs les moyens de gérer cette « nouvelle » phase de la vie en stimulant l'expérimentation de méthodes pédagogiques d'avant-garde et de modes d'intervention auprès de la jeunesse déviante.

Le vocable d'adolescence en tant qu'âge intermédiaire entre l'enfance et le monde adulte ne s'impose véritablement au Québec que dans la décennie 1950. On peut présumer que ce décalage s'explique en partie par l'affirmation tardive de la psychologie comme discipline autonome, symbolisée par la fondation de l'Institut de psychologie de Montréal en 1942 avec à sa tête le père Noël Mailloux<sup>35</sup>. Également, la méfiance d'une partie importante des milieux catholiques envers les nouvelles théories pédagogiques mises au point par des laïques tels que Maria Montessori et Célestin Freinet n'y est pas

---

<sup>34</sup> Selon Stanley Hall, cette période de trouble intérieur se caractérise par une émotivité et une vulnérabilité exacerbées, de même que par l'adoption de comportements à risque. L'influence de ses travaux est tangible dans les manuels et les programmes étudiés. *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, New York, Appleton, 1904, 2 vol. Parmi les travaux précurseurs, citons également Sigmund Freud, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Nouvelle revue française, 1923 (1905), 222 p.; Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, Librairie Alcan, 1909, 250 p.

<sup>35</sup> Toutefois, l'Université McGill possède un département de psychologie depuis 1922 et des cours de psychologie sont déjà offerts dans diverses universités à titre expérimental. Luc Granger (2012), « Psychologie », *L'Encyclopédie canadienne* [site web], consulté le 1 juin 2013, <http://thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/psychologie/>.

étrangère<sup>36</sup>. L'*Encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse* est explicite sur ce point :

En vérité, on n'a jamais, autant que de nos jours, discuté sur l'éducation; aussi les inventeurs de nouvelles théories pédagogiques se multiplient-ils; [...] il leur est aisé de se tromper, car, au lieu de diriger leurs visées vers Dieu, premier principe et fin dernière de tout l'univers, ils se replient et se reposent sur eux-mêmes, s'attachant exclusivement aux choses terrestres et éphémères. [...] Tels sont, ordinairement, ces systèmes modernes, aux noms divers, qui en appellent à une prétendue autonomie et à la liberté sans limites de l'enfant, qui réduisent ou même suppriment l'autorité et l'œuvre de l'éducateur, en attribuant à l'enfant un droit premier et exclusif d'initiative, une activité indépendante de toute loi supérieure, naturelle ou divine, dans le travail de sa propre formation<sup>37</sup>.

Graduellement, des leaders réformistes tels Roland Vinette réclament à leur tour la reconnaissance des particularités des adolescents dans les programmes et le matériel pédagogique de la province en s'appuyant sur les récentes découvertes scientifiques, tout en prenant soin de ménager l'orthodoxie catholique<sup>38</sup>.

Les sources étudiées font état du processus de négociation de l'espace adolescent. Au cours des années 1940, le terme « adolescent » n'y est pratiquement pas employé; il est plutôt question de jeunesse, perçue de manière plus ou moins précise comme le prolongement de l'enfance. D'ailleurs, il n'est pas rare à l'époque qu'un même manuel soit indistinctement utilisé au primaire et au secondaire. Dans la décennie 1950, les représentations de l'adolescence dans le discours scolaire convergent et la notion se précise. Le *Programme des écoles normales* de 1953 contient d'ailleurs un cours de psychologie de l'enfance et de l'adolescence<sup>39</sup>. Le terme « adolescent » apparaît pour la première fois dans un manuel d'hygiène, de bienséances ou de civisme en 1961<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 71. Sur la méfiance de l'Église envers la Pédagogie nouvelle, voir André Hubert, *La pensée des papes sur l'éducation (1929-1978) : continuité et évolution*, Paris, Don Bosco, 2005, 207 p.

<sup>37</sup> Pie XI, *Divini illius magistri*.

<sup>38</sup> À ce sujet, consulter Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, chap. 2.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 368.

<sup>40</sup> Il s'agit de Thérèse Thériault, *Visages de la politesse*, Montréal, Fides, 1961, 365 p.

À cet égard, le *Programme d'études des écoles secondaires* de 1956 marque un tournant, car une section entière (17 pages sur 175) s'y consacre à caractériser l'adolescence sur la base des récentes innovations psycho-pédagogiques. Le programme insiste d'ailleurs sur l'importance pour les maîtres « d'approfondir sans cesse leurs connaissances de l'évolution physiologique et psychologique de l'adolescence »<sup>41</sup>. Roland Vinette, dont l'influence est prépondérante dans l'orientation du programme, souligne ce progrès alors qu'il en fait la promotion :

Plusieurs reprochaient à l'ancien programme des cours complémentaire et primaire supérieurs 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. [L]es 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<sup>42</sup>.

Selon le programme de 1956, l'adolescence est une période qui s'étend de 12 à 20 ans et qui se divise en deux phases qui se compénètrent : « De 12 à 16 ans, l'adolescence est surtout marquée par des difficultés sur le plan de l'émotivité; de 16 à 20 ans, les difficultés se situent davantage sur le plan de l'intelligence<sup>43</sup>. » L'élève quitte l'école secondaire alors que la seconde étape de l'adolescence n'est pas encore terminée. Cette catégorisation est représentative de la tendance générale à théoriser et à compartimenter les phases de la vie au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, alors que plusieurs institutions sociales s'appliquent à déterminer l'âge convenable pour aller à l'école, pour travailler, pour se marier, etc. Notamment, l'Église catholique cherche à établir l'âge approprié pour recevoir chacun des sacrements marquant tour à tour, comme autant de rites de passage, la naissance (baptême), l'enfance (première communion), et l'adolescence

<sup>41</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e et de 9e années*, [s.l., s.n.], 1956, p. 15.

<sup>42</sup> Roland Vinette, « Le nouveau programme des écoles secondaires », *L'Instruction publique*, vol. 1, no 1 (1956), p. 48.

<sup>43</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 18.

(confirmation)<sup>44</sup>. En ce qui concerne l'école, les curriculums standardisent les attentes relatives au développement physique et mental des élèves en fonction de l'âge. L'âge devient alors un marqueur identitaire dominant comme l'observe l'historienne Cynthia Comacchio : « individual age and the group age became useful instruments for sorting and classifying human being, identifying status, civic rights, and duties; and defining the appropriate means and methods of regulations<sup>45</sup>. »

## **1.2 Un potentiel à la fois riche et dangereux**

Avec le développement de discours « scientifiques » sur l'adolescence, les caractéristiques associées à ce groupe d'âge en viennent à être perçues comme des faits et des données observables. Les auteurs des programmes et des manuels étudiés s'affairent à identifier les traits de cette jeunesse qu'il importe de bien connaître. Le portrait ainsi dressé de l'adolescence est celui d'un groupe d'âge rempli de promesses, mais extrêmement vulnérable, voire menaçant, capable du meilleur comme du pire. L'idée d'un âge critique, d'une épreuve qui décide de l'avenir colle à cette étape de la vie. Dans ce contexte, l'éducation apparaît plus que jamais nécessaire afin de favoriser un passage en règle à la vie adulte et au rôle de citoyen.

### ***1.2.1 L'adolescence, une menace pour l'ordre social***

Au cours de la période ciblée, l'adolescence est fortement associée à l'idée de « crise de la jeunesse ». De nombreuses études menées dans la décennie 1940 aux Écoles de service social de l'Université de Montréal et de l'Université Laval font ressortir des problématiques affectant particulièrement la jeunesse, dont l'insécurité financière, la

---

<sup>44</sup> Cynthia Comacchio, *The Dominion of Youth : Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, p. 6.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 21.



pauvreté, les maternités illégitimes, la délinquance et la criminalité<sup>46</sup>. Pour certains observateurs, la condition de l'adolescence serait symptomatique des maux entraînés par la modernité. Ainsi, au moment où s'installe une certaine panique face à la « crise de la jeunesse », on pointe également du doigt les crises de la famille, de l'éducation, de la moralité, de la démocratie, autrement dit, de la société tout entière. D'une certaine façon, l'anxiété envers le futur se personnifie dans les représentations de la jeunesse.

Pour les auteurs des manuels et des programmes considérés, les citoyens en devenir seraient particulièrement vulnérables aux influences néfastes de la société moderne. Il est donc du devoir de l'enseignant de les éloigner des éléments menaçants leur développement. Le programme de 1956 précise néanmoins que le maître doit se garder de réprouver tout ce qui est nouveau : « Il aura plutôt l'esprit ouvert et ne fera la guerre qu'à ce qu'il faut condamner<sup>47</sup>. » De même, il doit « donner à l'enseignement une coloration, une imprégnation qui ne sortira pas l'enfant de son milieu, ni de son siècle, mais qui l'orientent parmi les nouveautés de l'heure présente<sup>48</sup>. » Cela dit, ce qui est perçu comme un rejet du passé chez les jeunes inquiète :

Autrefois, la régularité, l'ordre, l'esprit de devoir, l'amour du travail, la discipline, une louable austérité de vie, le respect de l'autorité, la piété se récoltaient dans le jardin familial à la faveur de circonstances providentielles où vivait notre peuple. Aujourd'hui, le restaurant, les salles de jeu et de cinéma, l'automobile donnent de tout autres fruits ! Avec les « amis » on apprend à « faire son homme » en s'habituant à l'alcool, aux discours malhonnêtes et parfois blasphématoires. Et les mots d'économie, de tempérance, de pureté, d'effort, de sacrifice provoquent la risée. « Faire son homme », n'être plus un enfant, c'est en de telles conditions, mettre en grave péril son éducation

Les jeunes filles se moquent de la réserve et de la prudence. Souvent par goût du risque fou, souvent aussi dans l'inconscience folle des dangers où, par manque de discernement et de

---

<sup>46</sup> Desjardins, *L'amour en patience*, p. 38.

<sup>47</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 29. Selon Paul-André Turcotte, lorsque les frères éducateurs ont défini les grandes lignes du secondaire public, ils auraient opté pour une « réconciliation des Canadiens français avec l'américanité environnante », à la différence des prêtres des collèges classiques qui s'y opposent vertement. « Sécularisation et modernité », p. 234.

<sup>48</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 45.

conviction, leur vertu est exposée à des chutes lamentables, elles bravent. « Il ne faut pas paraître trop jeunes », disent-elles; combien y laissent leur vrai [sic] jeunesse<sup>49</sup>!

De ce discours se dégage aussi la crainte de voir les adolescents adopter trop tôt des comportements adultes. Ainsi, la crise d'indépendance et d'émancipation qui les agitent se traduirait par un « désir de rompre avec l'enfance, de délaisser tout ce qui s'y rapporte et d'afficher des attitudes [...] qui leur donnent l'impression d'appartenir au monde des adultes<sup>50</sup>. » L'insistance sur les dangers d'un passage précoce à la vie adulte pour les jeunes filles porte à croire que, dans l'esprit des auteurs, elles y seraient davantage enclines ou, plus vraisemblablement, qu'elles y auraient plus à perdre considérant les conséquences d'une grossesse indésirable. Derrière ces propos, on devine la volonté de réguler et de contrôler la sexualité afin de prévenir tout risque de déviance, d'autant que l'éveil du cœur à l'adolescence, source de bien des distractions, éloigne l'élève de ses devoirs<sup>51</sup>.

En 1961, dans un chapitre du manuel *Visages de la politesse*, Thérèse Thériault analyse certains types d'adolescents aux comportements problématiques. Parmi eux figurent les « émancipés », adeptes de cinéma, de promenades, de danses et autres « sorties très libres »<sup>52</sup>. Également, l'auteure décrit « les gangs », qui arborent les vêtements portés par leurs héros, « acteur, bandit ou vedette quelconque<sup>53</sup>. » Selon l'auteure, « [c]es jeunes vandales sont un fléau pour un village, une ville, un pays<sup>54</sup>. »

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>50</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 40;48.

<sup>51</sup> Gaston Desjardins a fait ressortir que le développement des notions d'adolescence et de sexualité est étroitement associé. *L'amour en patience*. Sur la question du double standard en matière sexuelle chez les adolescentes (davantage surveillées que les adolescents), voir les travaux de l'historienne Tamara Myers.

<sup>52</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 48.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>54</sup> *Ibid.*

Elle ajoute que les jeunes gens correspondant à ces contre-modèles manifestent un refus d'obéissance et méprisent l'ordre et la justice.

Derrière les inquiétudes des auteurs se cache un groupe d'âge attiré par les charmes de la vie moderne, qui cherche à expérimenter, à se faire entendre et à prendre sa place dans une société en ébullition. Individu coincé entre deux âges, l'adolescent semble déchiré entre une enfance dont il souhaite s'affranchir et un monde adulte auquel on lui refuse l'accès. D'après le programme de 1956, « [l']insécurité où tient leur âme les pousse tantôt à des réactions enfantines tantôt à des hardiesses qui ne conviennent pas à leur âge<sup>55</sup>. » Il serait aussi possible de voir dans ces observations une certaine infantilisation de la catégorie sociale « adolescence », catégorie que l'on impose à une tranche de la population dont la dépendance prolongée envers les adultes était quelques décennies plus tôt, rappelons-le, circonscrite à un nombre plus restreint d'individus en fonction du genre et de la classe. C'est également le constat de Cynthia Comacchio pour qui « [t]he expanded regulation of adolescence – all to the purpose of training the ideal, responsible, conscientious adult citizen – had the ironic effect of extending dependence and infantilizing the young<sup>56</sup>. » Ce phénomène explique en partie la réaction de la jeunesse au tournant des années 1970 symbolisée par Mai 1968.

Dans un autre ordre d'idées, les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme publiés entre 1943 et 1967, dépeignent l'adolescent comme un être gauche, lâche, insécure, hypersensible, irrationnel, têtu, insouciant, individualiste, qui se moque des bonnes manières, n'a pas de volonté et agit sous le coup des pulsions<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 24.

<sup>56</sup> Comacchio, *The Dominion of Youth*, p. 28.

<sup>57</sup> Le programme de 1956 est particulièrement éloquent à cet égard. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 5-37.

De ce discours alarmiste jaillit l'image d'un groupe d'âge « naturellement » porté vers la déviance difficilement compatible avec les idéaux citoyens modernes, à savoir l'indépendance, la responsabilité et la raison. Conséquemment, une formation citoyenne insistant sur la responsabilisation et l'autonomisation et du sujet adolescent est mise de l'avant. Nous y reviendrons.

### ***1.2.2 L'adolescence, symbole d'espoir dans une société en changement***

Étonnamment, au moment même où un vent de panique secoue les conceptions de la jeunesse, on observe également la glorification de cet âge, et ce, sous la plume des mêmes auteurs qui lui font porter – souvent dans le même ouvrage et à quelques pages d'intervalle – le poids de tous les vices de la société. Ainsi, au cours des années 1940 à 1960, « [t]ous les intervenants cherchent à canaliser le dynamisme de la jeunesse pour donner prégnance au projet qu'ils veulent voir triompher<sup>58</sup>. » L'Église catholique, qui joue un rôle clé dans l'encadrement de la jeunesse, et l'État, qui affirme de plus en plus son droit de regard en matière éducative, sont à cet égard des acteurs de premier plan.

Les auteurs étudiés soutiennent que l'énergie de la jeunesse constitue une force pour la société à condition d'être dirigée vers le bien commun. L'adolescence serait selon eux un âge où s'éveille l'enthousiasme, la sensibilité aux problèmes sociaux, le besoin de se sentir accepté par la société et de se mettre au service d'une grande cause<sup>59</sup>. D'après les programmes officiels, il appartient au maître de donner une orientation chrétienne à ces tendances. Dans cet esprit, les mouvements d'action catholique sont fréquemment proposés comme moyen de canaliser l'énergie et les inclinaisons de cette jeunesse bouillante et revendicatrice.

---

<sup>58</sup> Desjardins, *L'amour en patience*, p. 16.

<sup>59</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 21-27.

Derrière cette symbolique se cachent les espoirs de ceux et celles qui voient en l'adolescence la clé de l'harmonisation sociale, ou comme l'exprime Gaston Desjardins, « le lieu à la fois individuel et collectif déterminant dans l'articulation entre l'ancien et le nouveau<sup>60</sup>. » Il est possible de mettre en parallèle ces observations avec l'image d'une société en voie de devenir adulte, très présente dans les décennies 1940 et 1960; idée que la période adolescente, moment déterminant pour l'avenir, métaphorise.

Ces discours oscillant entre la crainte et la célébration de l'adolescence font ressortir la flexibilité des caractéristiques qui lui sont associées. De fait, les auteurs choisissent de mettre de l'avant certains « attributs » des adolescents selon le point qu'ils tentent de prouver. Les adolescents seraient fragiles, facilement influençables et naturellement enclins à la déviance lorsqu'on réclame la nécessité d'une éducation qui facilitera plus tard une transition paisible vers leurs rôles d'adulte et de citoyen; ils seraient dynamiques, enthousiastes et préoccupés par les problèmes sociaux lorsqu'on souhaite afficher sa confiance en la jeune génération, force de changement social en mouvement, appelée à jouer dans un avenir prochain un rôle clé dans la rénovation de l'ordre social.

### **1.3 « Comment développer la jeunesse qu'il nous faut ? »<sup>61</sup>**

Les représentations ambivalentes de la jeunesse entre 1943 et 1967 au Québec déterminent les modifications successives apportées au curriculum quant à l'éducation du citoyen. Pour les instances éducatives, la formation citoyenne serait un remède à la flambée de délinquance juvénile causée par l'individualisme croissant et autres influences

---

<sup>60</sup> Desjardins, *L'amour en patience*, p. 234-235; Sur la symbolique de la jeunesse dans l'après-guerre, voir l'essai classique de François Ricard, *La génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*, Montréal, Boréal, 1992, 282 p.

<sup>61</sup> Expression empruntée à Sœur Saint-Ignace de Loyola, « La formation du caractère », *L'Enseignement primaire*, vol. 2, no 4 (décembre 1942), p. 286.

néfastes associées à la modernité. Elle répondrait également au besoin de l'élève de disposer d'un cadre de vie stricte au moment où ses repères normatifs sont en train d'éclater. C'est ainsi qu'afin de garantir le bon fonctionnement des citoyens de demain, le corps et l'esprit des adolescents deviennent objets d'une attention et d'une régulation accrue et prolongée par le biais de l'institution scolaire. Nous avons fait ressortir précédemment que les caractéristiques négatives associées à l'adolescence entrent en contradiction avec les trois piliers de la citoyenneté que sont l'indépendance, la raison et la responsabilité; la formation citoyenne dispensée à l'école secondaire doit donc favoriser ces qualités chez l'élève.

### ***1.3.1 Une réponse à un diagnostic de déficit civique***

Au début des années 1940, plusieurs observateurs posent un diagnostic de déficit civique et réclament des réformes scolaires afin de redresser la situation. Ainsi, en plein cœur de la Seconde Guerre mondiale, le rédacteur au *Devoir* Léopold Richer signe un article intitulé « L'école et l'après-guerre » :

Nous ne voyons de possibilités d'échapper à un après-guerre plus terrible que le conflit lui-même, que dans une éducation sociale généralisée. [...] C'est donc vers l'école qu'il faut nous tourner en ces heures graves, car elle possède des méthodes efficaces pour développer chez l'enfant, l'homme de demain, le sens social dont l'homme d'aujourd'hui est lamentablement dépourvu<sup>62</sup>.

La guerre, dont l'issue demeure incertaine, consacrera la victoire de la démocratie sur laquelle se fonde désormais la légitimité des États. Comme le bon fonctionnement de la démocratie nécessite la participation réelle des citoyens, l'éducation citoyenne semble plus que jamais nécessaire. Selon Charles Bilodeau, officier du département de l'instruction publique :

---

<sup>62</sup> Léopold Richer, « L'école et l'après-guerre », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 231.

Dans une démocratie, chaque citoyen porte sa part de responsabilité dans le gouvernement de la société. Il faut que chacun reçoive une formation qui lui permette de faire face à cette responsabilité, qui lui donne une idée nette des besoins de la collectivité et qui lui assure les qualités nécessaires à l'exécution de ses devoirs. Autrement, il sera presque impossible de corriger les défauts actuels de notre organisation sociale et d'établir une société vraiment démocratique<sup>63</sup>.

Bilodeau déplore également que les Canadiens français ne manifestent pas le même enthousiasme que les Canadiens anglais pour la vie civique. Cette idée de retard sur le plan civique est récurrente dans les textes. D'après Fernand Chaussé, homme politique et professeur de civisme à l'Université de Montréal, le civisme est une « qualité que l'on rencontre assez souvent chez nos concitoyens anglo-saxons mais, moins souvent hélas ! chez les nôtres. Descendants de Français, peuple individualiste par excellence, nous sommes, par héritage et par instinct, ordinairement plus préoccupés de nos intérêts personnels et immédiats que de l'intérêt commun et général<sup>64</sup>. » Pour sa part, Esdras Minville, économiste, sociologue et fervent défenseur du nationalisme canadien-français, soutient dans *Le citoyen canadien-français : Notes pour servir à l'enseignement du civisme* que la formation civique est la clé pour triompher de l'individualisme comme en témoigne l'exemple des Canadiens anglais<sup>65</sup>.

Afin de contrer la tendance à l'individualisme observée dans la société, l'école doit faire comprendre à l'élève qu'il fait partie intégrante de la société et que son bonheur est étroitement lié au sien. En outre, l'épanouissement de sa personnalité n'est possible qu'à travers sa participation au bien commun. Ce lien à la collectivité entraîne des devoirs et des responsabilités familiales, scolaires, professionnelles, civiles, religieuses, nationales et internationales que les programmes et les manuels détaillent à l'élève. Nous en

---

<sup>63</sup> Bilodeau, « Éducation et Démocratie », p. 455.

<sup>64</sup> Fernand Chaussé, *Le civisme*, Montréal, Service de la librairie de l'U.C.C., 1945, p. 1.

<sup>65</sup> Esdras Minville, *Le citoyen canadien-français : notes pour servir à l'enseignement du civisme*, tome 2, Montréal, Fides, 1946, p. 32.

étudierons les grandes lignes dans les chapitres suivants. Pour le moment, précisons seulement que l'accent est mis sur les devoirs des citoyens et qu'il n'est que rarement mention des droits de ces derniers. Bien que cette interdépendance limite quelque peu la liberté de l'élève, on la lui présente comme nécessaire.

Selon le programme de 1956, à l'adolescence, « [l]e facile et l'agréable priment sur le devoir [...]. La véritable éducation conduit à aimer le devoir et le service »<sup>66</sup>. Quel est le devoir de l'élève dans l'immédiat ? Son devoir envers l'État aujourd'hui est celui de l'étude afin de se préparer à son devoir de demain, soit le travail et le service. L'élève qui néglige son devoir d'instruction est coupable, à l'égard de ses parents qui s'imposent des sacrifices pour le faire instruire, à son propre égard en mettant en jeu son avenir, mais aussi à l'égard de l'Église et de l'État qui sont en droit d'attendre beaucoup des futurs citoyens :

il faut avant tout donner à nos jeunes le sens du devoir, la conscience des responsabilités, la fierté de construire, la joie et la grandeur de servir. Les maîtres sauront leur montrer qu'ils sont l'immense espérance de la nation et de l'Église. C'est par les jeunes que le monde se refait, moins peut-être par leur influence souvent limitée dans leur foyer d'aujourd'hui que par la toute-puissance de leur conviction chrétienne opérant dans leur foyer à eux, celui de demain<sup>67</sup>.

### ***1.3.2 Apprentissage de la liberté***

Nos recherches tendent à montrer que les principales différences à travers le temps dans les discours sur la citoyenneté entre 1943 et 1967 sont relatives aux moyens pédagogiques mis de l'avant afin de développer chez l'élève les comportements civiques jugés adéquats. Ainsi, la volonté de responsabiliser l'adolescent à l'égard de l'exercice de sa citoyenneté est plus explicite au milieu de la décennie 1950 alors que l'influence des récentes innovations psycho-pédagogiques se manifeste davantage dans les programmes

---

<sup>66</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 20.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 26.



et les manuels scolaires. Ces derniers ne se contentent plus d'indiquer les devoirs et responsabilités à inculquer aux élèves, à la façon d'une liste détaillée ou d'une suite de questions/réponses digne d'un catéchisme; ils proposent une pédagogie active qui fait de l'élève l'agent principal de son éducation en misant sur ses intérêts et ses particularités individuelles et en encourageant l'exercice de responsabilités à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école<sup>68</sup>. Comme le note Olivier Galland pour la France, « [o]n passe d'une pédagogie de la culpabilité, à une pédagogie de la confiance [...], d'une pédagogie de l'autorité à une pédagogie de la participation »<sup>69</sup>. L'importance accordée à l'apprentissage de la liberté en est un excellent exemple.

Le concept de liberté est au cœur de la notion de citoyenneté. En 1942, dans un article portant sur le sens à donner à la liberté dans l'éducation civique, Albert Faucher exprime les dangers d'un mauvais usage de la liberté : « La liberté est un peu comme un rasoir, qu'on ne laisserait pas entre les mains d'un fou<sup>70</sup>. » Il ajoute : « Si le bon usage de la liberté nous venait tout naturellement, [...] il n'y aurait pas d'éducation civique; il n'y aurait que l'instruction civique<sup>71</sup>. »

Vers la fin des années 1950, la nécessité de l'apprentissage de la liberté est mise de l'avant par les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme. Pour les auteurs, la liberté, essentielle à l'exercice de la citoyenneté, implique le contrôle de soi. Par un apprentissage progressif de la liberté, le maître doit enseigner à l'élève à gouverner ses émotions et ses pulsions, car « rendre homme », c'est « assurer la

---

<sup>68</sup> Si ces orientations trouvent leur légitimation au secondaire dans le programme de 1956, il importe de rappeler qu'elles ont été élaborées dans les décennies précédentes.

<sup>69</sup> Olivier Galland, *Les jeunes*, Paris, La Découverte, 2009, p. 41.

<sup>70</sup> Albert Faucher, « L'éducation civique à l'école : Qu'est-ce donc que la liberté ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 9 (mai 1942), p. 726.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 729.

domination de l'esprit sur le corps »<sup>72</sup>. L'idéal de l'éducateur est de développer chez ses élèves une personnalité forte parce que bien contrôlée, une personnalité chrétienne, « qui, par un libre choix, pense, juge, agit avec constance et esprit de suite la droite raison éclairée par la foi<sup>73</sup>. » La citoyenneté mise de l'avant est donc une citoyenneté fidèle aux enseignements catholiques. Les rapprochements entre les idéaux citoyens et chrétiens sont récurrents dans les textes tout au long de la période étudiée, le but de l'éducation étant de former « de bons citoyens pour la patrie et de futurs habitants pour le ciel<sup>74</sup>. » L'extrait suivant, tiré du programme de 1956, résume bien l'idéologie citoyenne que l'on souhaite voir diffuser dans les écoles et l'articulation entre les principes de liberté, d'indépendance, de raison et de responsabilité :

L'école secondaire doit offrir au monde des hommes libres, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, sous le regard de Dieu et de l'Église, des hommes équilibrés, éclairés sur leurs devoirs, fortement préparés à rendre service, désireux de prendre la place qui leur revient dans une société qui les attend et qui, par eux, sera meilleure. La formation du sens familial, civique, politique et social est donc l'une des plus lourdes tâches de l'école au niveau du secondaire<sup>75</sup>.

Afin de former des citoyens éclairés, capables de penser par eux-mêmes, le programme de 1956 suggère de cultiver l'esprit de recherche en posant des problèmes à résoudre puisqu'il « s'agit moins de mémoire à charger que de curiosité à éveiller, de jugement à former et de lien à mettre entre les connaissances; il s'agit d'arriver au souci

---

<sup>72</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 15.

<sup>73</sup> On peut percevoir ici l'influence des mouvements d'action catholique et de leur mantra « voir, juger, agir ». *Ibid.*, p. 11.

<sup>74</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2e à 9e année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 67. Soulignons que la présence des référents religieux est plus marquée dans années 1950 alors que chute la pratique religieuse au Québec, ce qui trahit un discours en réaction au changement de mentalité en cours. Sur cette question : Jean Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois*, vol. III : *Le XXe siècle*, tome 1 : *de 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal express, 1984, 426 p.

<sup>75</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 15.

des nuances, à la défiance vis-à-vis des affirmations trop absolues<sup>76</sup>. » Par conséquent, on dénonce l'enseignement misant sur la récitation et la mémorisation.

Les manuels et les programmes étudiés témoignent non seulement de la volonté de former des citoyens éclairés, mais aussi actifs. À cette fin, le programme de 1956 recommande d'enseigner moins par des exhortations que par l'action, puisque « l'apprentissage de la liberté ne peut se faire que par la pratique de la liberté<sup>77</sup>. » Des méthodes de pédagogie active permettent d'exploiter les intérêts nouveaux qui se manifestent à l'adolescence, soit l'enthousiasme, le désir de prendre des initiatives et de se gouverner soi-même. Le travail d'équipe et les débats en classes sont valorisés, de même que des activités telles que les comités étudiants, les visites éducatives, les organisations charitables, les mouvements de jeunesse, la participation à des forums et des enquêtes, les brigades de sécurité, les caisses et les coopératives scolaires.

Dans le même ordre d'idées, la gestion des loisirs est matière à étude dans les cours d'hygiène, de bienséances et de civisme. Ainsi, le programme d'hygiène de 1956 précise qu'il importe de « [c]onnaître la nature et l'importance des loisirs, la nécessité de les varier, d'en user modérément, comme moyens de formation, comme aide dans l'accomplissement prompt et joyeux de son devoir d'état, et non comme fin en soi<sup>78</sup>. » En 1960, les instances éducatives publient un supplément au programme scolaire consacré aux périodes d'activités dirigées, mises sur pied afin de répondre aux besoins nés de l'augmentation des heures de loisir. Elles seraient d'excellentes occasions de « Cultiver le

---

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 11-12.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 31. Nous nous permettons une brève parenthèse afin de souligner sur la base de ces observations que plusieurs des principes sur lesquels se fonde le programme actuel ne sont pas aussi novateurs qu'on l'affirme et que, contrairement à ce que l'historiographie l'a laissé croire, leurs racines sont antérieures à la mythique réforme des années 1960.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 57.

sens des responsabilités », de « Favoriser l'exercice ordonné de la liberté », d'« Habituer les jeunes à reconnaître et à respecter la hiérarchie des valeurs », et de « Contribuer par le travail d'équipe au développement du sens social »<sup>79</sup>.

Dans cette entreprise de normalisation citoyenne, l'école recrée une microsociété qui prépare l'élève à la société dans laquelle il entrera à la fin de ses études. Selon les auteurs étudiés, elle lui permet de vivre un ordre hiérarchique et de réaliser que l'obéissance constitue une condition essentielle à l'harmonie entre « les supérieurs » et les « inférieurs » et donc, à l'ordre social et au bien commun. Suivant cette logique, l'élève doit non seulement se soumettre au règlement scolaire, mais aussi comprendre son bien-fondé afin de faire preuve, une fois adulte, d'obéissance volontaire aux lois de l'État. En d'autres termes, une formation citoyenne visant l'apprentissage de la liberté doit orienter l'élève vers une adhésion consciente aux principes et aux contraintes qui sous-tendent les modèles citoyens qu'on souhaite lui voir intégrer.

On perçoit par moment des incohérences au sein des discours éducatifs qui trahissent les tensions existant entre la valorisation de l'obéissance et de la liberté. Par exemple, en 1948, Roland Vinette invite les éducateurs à expliquer la logique derrière les règlements afin de respecter l'intelligence de l'élève et de développer sa capacité à penser par lui-même, ce qui « n'empêche pas d'habituer l'enfant à se soumettre, même lorsqu'il ne comprend pas et par pur esprit d'obéissance »; « Cela n'est pas contraindre la liberté de l'enfant; au contraire, c'est l'éduquer, c'est la favoriser, puisque c'est lui permettre de s'exercer<sup>80</sup>. » Aussi, l'édition de 1952 de *Pédagogie théorique et pratique* note qu'« il ne faut pas comprimer sa liberté pour en faire un homme seulement bon à être gouverné;

---

<sup>79</sup> CCCIP, *Supplément au programme d'études des écoles secondaires*, [s.l., s.n.], 1960, p. 3.

<sup>80</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 343-344.

d'autre part, il ne faut pas le laisser abuser de sa liberté pour se conduire sans règle, au caprice de ses passions et de ses intérêts inférieurs. Il faut le former à vouloir librement et selon l'ordre<sup>81</sup>. » De son côté, le programme de 1956, soutient que « [q]uand les jeunes s'éveillent à la pensée personnelle, il est sage de chercher à les faire raisonner en droiture et vérité pour leur apprendre à penser personnellement<sup>82</sup>. » Une telle conception de la liberté laisse peu de place à la dissidence.

Aussi paradoxal que cela puisse sembler, aux yeux des acteurs éducatifs de l'époque, l'apprentissage de la liberté passe par l'apprentissage de l'obéissance et de la soumission. Ainsi, l'élève ne peut être libre que si on lui apprend à ne pas être esclave de ses pulsions. La « vraie liberté » doit donc être subordonnée à la raison. À ce propos, le sociologue Jacques Beauchemin invite à revoir notre compréhension du conservatisme – qu'il distingue du traditionalisme – dans la société libérale. Il soutient que la dynamique de libéralisation doit nécessairement s'appuyer sur un discours de contrôle social et de disciplinarisation afin de contenir les poussées émancipatrices qui menacent la régulation des rapports sociaux. En outre, « les contradictions qu'elle doit assumer l'obligent à recourir à un discours de régulation dans lequel l'exhortation à la soumission et au maintien de l'ordre est omniprésente<sup>83</sup>. » En ce sens, l'apprentissage de la liberté vise une réconciliation entre la liberté et l'autorité afin de préserver la stabilité dans une société en ébullition. Les questionnements à ce sujet perdurent au-delà de la période ciblée. En

---

<sup>81</sup> François-Xavier Ross, *Pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1952, 7e éd. adaptée au nouveau programme (1916), p. 151. Bien que publiée sous le nom de Mgr Ross, cette dernière édition, parue après sa mort, serait l'œuvre des Ursulines de Gaspé. Marcel Lajeunesse, « Un manuel de pédagogie marquant au Québec de la première moitié du XXe siècle : La *Pédagogie théorique est pratique* de Mgr Ross », dans Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, [cédérom], p. 4.

<sup>82</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 22.

<sup>83</sup> Jacques Beauchemin, « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet, dir., *Duplessis : Entre la grande noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec/Amérique, 1997, p. 21.

1973, Guy Rocher évoque la pluralité des perspectives quant à l'apprentissage de la liberté :

Devant l'école nouvelle, active, qui centre la pédagogie sur l'élève et ses intérêts plutôt que sur le programme et le bon ordre dans l'école, bien des parents, des administrateurs et des éducateurs réagissent en disant qu'on érige le désordre en système, qu'on remplace l'étude par le jeu, la discipline par le laisser-aller. On regrette l'école d'antan où, dit-on, les élèves étaient soumis à des règles qui leur enseignaient le respect et l'ordre. Mais en même temps, on entendra d'autres [...], ou parfois les mêmes, dire de l'école qu'elle ne favorise pas l'auto-discipline, l'autonomie de la conscience morale, ni non plus l'esprit critique, qu'elle ne fait pas l'apprentissage de la liberté et n'entraîne pas le jeune à se conduire par lui-même et à inventer ses propres normes de comportement<sup>84</sup>.

### ***1.3.3 Former le corps, l'âme et l'esprit des futurs citoyens : regards sur le cours d'hygiène***

Jusqu'à présent, nous avons surtout insisté sur la formation de l'esprit et de l'âme des citoyens idéaux. Le corps n'échappe pas à cette démarche. Cette préoccupation n'est pas nouvelle comme le montrent notamment les travaux des historiennes Élise Detellier et Christine Hudon<sup>85</sup>. Cependant, vers la fin des années 1930, la redéfinition de la discipline hygiénique dans les curriculums scolaires sur la base des récentes innovations scientifiques lui donne une impulsion nouvelle. Le programme de 1937 stipule que l'élève a le devoir de respecter son corps, de le maintenir en bonne santé, de développer ses facultés et de grandir dans la tempérance afin d'être en mesure d'accomplir ses devoirs d'État. À cette fin, on lui détaille les règles d'hygiène à suivre, que ce soit pour l'hygiène corporelle, l'alimentation, les vêtements, l'habitation ou pour l'hygiène des milieux industriels. On suggère également que la pratique de sports encourage le développement d'habiletés citoyennes, car ils endurcissent le corps et favorisent la santé

---

<sup>84</sup> Rocher, « Éducation et révolution culturelle », p. 127. Le chapitre 4 approfondit le sens donné aux notions de liberté et d'autorité afin de former des citoyens aptes à participer à la vie des institutions démocratiques.

<sup>85</sup> Élise Detellier, « "Bonifier le capital humain" : Le genre dans le discours médical et religieux sur les sports au Québec, 1920-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, no 3-4 (2009), p. 473-499; Christine Hudon, « Le Muscle et le Vouloir : Le corps, la gymnastique et les sports dans les collèges classiques masculins au Québec, 1870-1940 », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 17, no 2 (automne 2005), p. 243-263.

en plus d'initier l'élève « à la ténacité, à l'esprit de solidarité, au goût de l'effort, au sens de la responsabilité<sup>86</sup>. »

À partir de 1956, la préoccupation de la santé mentale est introduite dans les curriculums. Si le cours d'hygiène physique de 8<sup>e</sup> présente les avantages d'une bonne santé au point de vue individuel, familial, national, social et moral, le cours d'hygiène mentale de 9<sup>e</sup>, pour sa part, apprend à l'élève à prendre ses propres décisions, à s'affirmer et à contrôler ses émotions violentes<sup>87</sup>. En somme, l'hygiène favorise un « état de complet bien-être : physique (corps sain), mental (esprit équilibré) et social (aptitude à vivre en harmonie avec ses semblables)<sup>88</sup>. » La volonté de former l'homme total en considérant l'esprit, le corps et le cœur du citoyen en devenir est ainsi affirmée.

#### 1.4 Quelle jeunesse ?

Comme ce survol préliminaire l'a illustré, la période à l'étude correspond au développement d'une problématique de l'adolescence au Québec. Perçue à la fois comme un symbole d'espoir et une menace potentielle à l'ordre social, l'adolescence apparaît une étape déterminante pour l'intégration du citoyen à la société. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors qu'un nombre croissant de jeunes envahissent les bancs de l'école, l'institution scolaire se voit attribuer un rôle majeur dans la régulation des comportements citoyens. Les modèles citoyens qu'elle propose à la jeunesse répondent à un constat de déficit civique et s'inscrivent dans une démarche de prévention du radicalisme, de la délinquance et du désordre. Afin d'accéder au statut d'adulte et de

---

<sup>86</sup> « Le civisme à l'école primaire », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 3 (octobre-novembre 1945), p. 113. Les filles ne sont cependant pas soumises aux mêmes standards que les garçons quant à l'exercice physique au début de la période ciblée : les sports non violents, plus conformes à leur nature délicate, sont préférés. Detellier, « "Bonifier le capital humain" », p. 24-29.

<sup>87</sup> La version de 1960 ajoute à cela la nécessité d'apprendre à se confier et à chercher conseil auprès du directeur spirituel, du médecin, des parents, des maîtres, du conseiller d'orientation ou des cliniques de l'enfance. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaire*, 1960, p. 66.

<sup>88</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 51.

citoyen, les élèves doivent intégrer un système complexe de normes que les programmes et les manuels rendent intelligibles. Une question a toutefois volontairement été laissée en suspens : qui sont les jeunes ciblés par la formation citoyenne dispensée au secondaire public catholique entre 1943 et 1967 au Québec ? En effet, si au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle on observe la construction de la jeunesse en tant que catégorie universelle, elle n'en demeure pas moins plurielle; derrière les termes génériques « adolescence » et « jeunesse » se cachent des réalités diverses.

#### ***1.4.1 Portrait de la clientèle du secondaire public catholique au Québec (1943-1967)***

Bien que fragmentaires, les données dont nous disposons pour tracer le portrait des élèves fréquentant le secondaire public du réseau catholique entre 1943 et 1967 permettent de mettre en perspective les discours étudiés. Avec l'instauration de mesures visant à encourager l'accès à l'école secondaire, le taux de fréquentation scolaire progresse tranquillement, mais reste faible. Pour l'année scolaire 1946-1947, 38,2 % des garçons catholiques de la province fréquentent la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>, contre 43,4 % pour l'année 1952-1953. Lorsqu'on considère la 10<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup>, ces taux passent respectivement à 16,2 % et 18,8 %<sup>89</sup>.

Peu de données sont accessibles quant à la fréquentation scolaire des filles au début de la période ciblée, ce que déplore d'ailleurs le Rapport Tremblay en 1955. En colligeant les chiffres avancés par les rares études sur le sujet, il est tout de même possible de percevoir certaines tendances. Si les filles sont sous-représentées dans le secteur catholique du secondaire public dans les décennies 1940 et 1950, on note chez elles une

---

<sup>89</sup> Ces données comprennent tous les garçons inscrits à l'école, toutes institutions confondues : « écoles primaires sous contrôle, écoles primaires indépendantes, collèges classiques réguliers, collèges de communauté, collège secondaire moderne. » Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement*, p. 20-21.



plus grande persévérance scolaire pour le cours complémentaire (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années), du moins en ce qui concerne la CECM : en 1951, 76,8 % des filles diplômées de l'élémentaire entament une 8<sup>e</sup> année, comparativement à 65,8 % des garçons. La tendance s'inverse lorsque l'on considère le cours supérieur : 51,9 % des garçons et 49,6 % des filles diplômés du cours complémentaire optent pour cette voie<sup>90</sup>. L'écart entre la proportion de garçons et de filles au cours complémentaire se rétrécit progressivement à partir des années 1940 pour parvenir à l'équilibre en 1960<sup>91</sup>. Les perspectives sont moins réjouissantes en ce qui concerne le cours supérieur : seulement 35 % de sa clientèle est féminine pour l'année 1940-1941 et ce taux n'atteint que 39,4 % en 1960-1961<sup>92</sup>. Prises dans leur ensemble, ces données confirment que, passé l'âge d'obligation scolaire, le genre est un facteur qui détermine considérablement la persévérance aux études secondaires.

Un phénomène similaire s'observe quant au milieu géographique des élèves comme en témoigne le tableau suivant. Ainsi, à partir de 15 ans, la proportion des jeunes fréquentant l'école dans les milieux urbains en 1951 est largement supérieure à celle des milieux ruraux.

---

<sup>90</sup> Notons que d'autres voies de formation scolaire s'offrent alors à eux, mais dans l'ensemble, la proportion de filles à poursuivre leurs études est supérieure. De fait, 12,3 % des garçons choisissent d'entrer immédiatement sur le marché du travail après l'élémentaire, comparativement à 9,7 % chez les filles; respectivement, ces taux sont de 31,8 % et de 25,1 % pour les diplômés du complémentaire. Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, p. 214.

<sup>91</sup> Pour l'année scolaire 1960-1961, 16 741 filles et 16 540 garçons fréquentent la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année du secondaire public. Dumont, *L'instruction des filles au Québec*, p. 21. Un facteur « collège classique » explique peut-être cet apparent avantage des filles.

<sup>92</sup> Ce taux monte à 44 % en 1960-1961 si l'on considère les filles suivant une formation équivalant au primaire supérieur dans les écoles normales. *Ibid.*

**Tableau 1.1 : Pourcentage de fréquentation scolaire dans la province de Québec d'après le recensement fédéral de 1951 selon le genre et le milieu**

Âges	Milieux ruraux (agricole / non agricole)	Milieux urbains	Total
10-14 ans	H : 89,7 % / 90,6 % F : 89,0 % / 89,0 %	H : 90,2 % F : 88,8 %	H : 90,1 % F : 88,9 %
15-19 ans	H : 17,3 % / 30,7 % F : 21,2 % / 25,7 %	H : 40,0 % F : 29,4 %	H : 32,7 % F : 27,1 %

Source : Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement...*, p. 43.

Encore plus difficiles à trouver sont les données relatives à l'origine sociale des élèves fréquentant le secondaire public catholique. Néanmoins, un mémoire déposé par la Fédération des Collèges classiques à la commission Tremblay suggère une nette surreprésentation des enfants de familles situées en haut de l'échelle socioéconomique et une sous-représentation des familles de milieux populaires<sup>93</sup>.

En somme, il semble que les garçons des milieux urbains et ceux qui sont issus des milieux aisés sont davantage représentés à l'école secondaire catholique publique entre 1940 et 1960, à plus forte raison lorsqu'il est question du cours supérieur. Bien que la démocratisation scolaire réduise progressivement ces différences, gardons-les en tête tout au long de notre démarche, puisqu'elles délimitent le portrait type du destinataire des modèles citoyens étudiés. D'ailleurs, les auteurs sont conscients de ces inégalités. Si certains revendiquent l'accès des masses à une formation citoyenne de qualité, plusieurs insistent sur le fait que l'école secondaire forme l'élite de la société, les chefs de demain. Dans cette optique, les élèves du secondaire doivent être préparés à « être de parfaits citoyens, les meilleurs<sup>94</sup>. »

<sup>93</sup> Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement*, p. 140-145.

<sup>94</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 13; Cette insistance sur la capacité de l'école secondaire à former l'élite de la société est particulièrement marquée dans la décennie 1950, ce qui nous amène à concevoir que ce discours s'inscrit dans le contexte d'une compétition montante entre l'école publique et les collèges classiques pour le recrutement des effectifs scolaires. Il serait d'ailleurs intéressant de comparer les modèles citoyens diffusés par ces deux institutions scolaires.

### 1.4.2 Une jeunesse qui influence les modèles citoyens en circulation

Dans un autre ordre d'idées, les sources retenues traduisent le point de vue d'adultes, plus précisément d'élites adultes, quant aux modèles citoyens à instiller à la jeune génération. L'étude de leurs discours pourrait donner l'impression que la jeunesse subit la formation citoyenne qu'on lui impose. Or, cette jeunesse est loin d'être passive. Par ses revendications, elle contribue à remodeler les modèles citoyens en circulation. L'histoire québécoise nous en offre plusieurs exemples. Notamment, Louise Bienvenue a fait ressortir la prise de parole de la jeunesse dans l'espace public à travers l'étude des mouvements d'action catholique dans les années 1930 et 1950 au Québec, période qu'elle décrit comme un « moment fort d'émergence d'une conscience "jeune" éveillée et autonome<sup>95</sup>. » Ce faisant, elle met en lumière l'influence de ces mouvements pour la défense des intérêts de la jeunesse et la reconnaissance de leur capacité à participer à la vie civique. Citons également l'exemple de la *Canadian Youth Commission* en 1940 sous le gouvernement de Mackenzie King qui représente, selon Cynthia Comacchio, le premier effort concerté pour inclure les jeunes Canadiens en tant que participants actifs dans le développement de l'idéal citoyen moderne<sup>96</sup>. Pour sa part, Karine Hébert a mis de l'avant la lutte des étudiants universitaires montréalais qui revendiquent un rôle citoyen actif dans la société canadienne-française d'après-guerre. La reconnaissance du concept de jeune travailleur intellectuel en 1946 par la Charte de Grenoble aide d'ailleurs leur cause<sup>97</sup>. Ces exemples nous amènent à nous éloigner d'une logique de contrôle social

---

<sup>95</sup> Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p. 12; voir aussi Lucie Piché, *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*, Québec, PUL, 2003, 349 p.

<sup>96</sup> Comacchio, *The Dominion of Youth*, p. 43.

<sup>97</sup> Karine Hébert, « Between the Future and the Present : Montreal University Student Youth and the Post-war Years, 1945-1960 », dans Christie et Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada*,

pour rejoindre une perspective plus souple dite de « régulations sociales » où les destinataires des modèles citoyens diffusés par l'école secondaire, en l'occurrence les adolescents, contribuent à leur façon à transformer les significations de la citoyenneté en obligeant les auteurs à adapter leurs discours à leurs réalités et à leurs besoins.

### 1.4.3 Âges et citoyenneté

À quel âge est-on citoyen ? Roland Vinette suggère que « l'enfant ne doit vivre pleinement sa vie civique qu'une fois arrivé à l'âge adulte »<sup>98</sup>. De son côté, le prêtre Florido Gagné, principal d'école normale, écrit en 1951 dans son manuel à l'usage des écoles normales que l'individu « devient citoyen actif par la majorité réelle ou présumée<sup>99</sup>. » De fait, la redéfinition des frontières arbitraires de la citoyenneté et des âges de la vie au milieu du 20<sup>e</sup> siècle se traduit par certaines contradictions. À titre d'exemple, le droit de vote est accordé à tous les soldats, mineurs ou majeurs, en vertu du *Military Voter Act* de 1917<sup>100</sup>. Par ailleurs, en 1944, la conscription rend l'enrôlement militaire obligatoire à partir de 16 ans, mais l'âge électoral au Québec demeure fixé à 21 ans jusqu'en 1963<sup>101</sup>. Des jeunes dénoncent d'ailleurs l'incohérence qui réside dans le fait d'être considérés trop jeunes pour voter, mais assez vieux pour aller mourir pour leur pays<sup>102</sup>.

---

p. 169. Il est intéressant de souligner que la Charte de Grenoble mise sur la notion de « jeune travailleur intellectuel », donc sur l'apport des étudiants à la production collective, pour revendiquer leur citoyenneté.

<sup>98</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 146.

<sup>99</sup> Florido Gagné, *Philosophie: morale sociale*, [s.l., s.n.], 1951, p. 37.

<sup>100</sup> Ce droit sera retiré aux moins de 18 ans seulement en 1993. Richard A. Preston (8 février 2006), « Loi Du Service Militaire », *L'Encyclopédie Canadienne, Historica Canada* [site Web], consulté le 5 mars 2014, <http://thecanadianencyclopedia.com/fr/article/military-service-act/>.

<sup>101</sup> Linteau, et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 147-149.

<sup>102</sup> « Voter à 21 ans ou 18 ans ? », *20 ans Express*, 2 mars 1963, enregistrement vidéo, Radio-Canada, 1963, [En ligne], 6 min 20 s, son, n. et b., consulté le 5 mars 2014, <http://archives.radio-canada.ca/politique/elections/dossiers/1443-9445/>.

Selon le sociologue français Gérard Mauger, les significations des notions de « jeunesse » et de « vieillesse » et les valeurs qui s’y rattachent sont déterminées par les générations s’opposant pour le pouvoir :

Les « détenteurs » qui sont aussi les plus vieux biologiquement, renvoient les « prétendants » à leur « jeunesse » et associent leur « jeunesse » à un ensemble de représentations propres à les disqualifier. Les « jeunes » rejetés du pouvoir, sont aussi rejetés du côté du diable, du péché, de l’immoralité ou du côté de la nature par ceux qui s’attribuent, de ce fait même, la « sagesse » et (ou) « la culture ». [...] À l’inverse, dans ces conflits engagés pour la succession les plus jeunes biologiquement renvoient les « détenteurs » à leur vieillesse, à la « sénilité » d’hommes « usés », « finis », « dépassés » et prêtant à la « jeunesse » diverses qualités : le courage et la force au Moyen Âge, la créativité aujourd’hui<sup>103</sup>.

Cette idée trouve écho dans la pensée du docteur en sciences de l’éducation Constantin Xypas pour qui la séparation entre l’enfance et l’âge adulte est « fondatrice de la possibilité même de toute démocratie : il faut instituer une frontière – même arbitraire – entre les enfants et les adultes. Car, c’est l’existence de cette frontière qui permet tout à la fois, l’éducation des enfants et l’exercice du pouvoir des citoyens<sup>104</sup>. » Cette dernière fonde le droit des citoyens adultes de disqualifier les jeunes de l’exercice de certaines prérogatives citoyennes dont le droit de vote. Sous cet angle, les discours mis en valeur par notre étude traduisent une gradation de l’expérience citoyenne en fonction de l’âge.

Dans ce contexte, devenir adulte, gagner son statut de citoyen, c’est conquérir son indépendance en adoptant progressivement, à l’aide d’une éducation favorisant l’intériorisation de mécanismes d’autocontrainte et de responsabilisation, les comportements et les valeurs citoyennes nécessaires à l’intégration sociale et au bien

---

<sup>103</sup> Gérard Mauger, « La catégorie de jeunesse : Essai d’inventaire, de classement et de critique de quelques usages courants ou savants », dans Annick Percheron et François Proust, dir., *Les jeunes et les autres : Contributions des sciences de l’homme à la question des jeunes*, tome 1, Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson, 1986, p. 57; cité dans Karine Hébert, *Impatient d’être soi-même : les étudiants montréalais, 1895-1960*, Québec, PUQ, 2008, p. 130.

<sup>104</sup> Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée*, Paris, PUF, 2003, p. X.

commun. L'âge n'apparaît pas la seule catégorie sociale sur laquelle s'opère l'exclusion citoyenne partielle ou totale. Les contours de la citoyenneté sont également dessinés en fonction de considérations reliées à la classe, au genre, à la capacité intellectuelle et à l'appartenance ethno-linguistique. Les chapitres suivants tenteront de comprendre en quoi ces composantes définissent les modèles citoyens proposés à la jeunesse.

## II. LA FAMILLE, CELLULE CITOYENNE DE PREMIER PLAN

Nos conceptions actuelles de la citoyenneté réfèrent principalement à l'espace public. Or, d'après les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme publiés entre 1943 et 1967 au Québec, la citoyenneté s'exerce pour une part non négligeable au sein de l'espace domestique. En effet, le devoir du citoyen y est conçu comme passant d'abord par le bien-être de sa famille vue comme l'unité première de la nation. De nouveaux courants de pensée en progression depuis les années 1930 font cependant craindre à certains milieux la désintégration de la structure familiale et conséquemment de l'édifice social. Afin de contrer cette menace, les autorités sociales et éducatives clament que l'esprit démocratique doit pénétrer tous les aspects de la société et en particulier la famille et l'école, lieux privilégiés de socialisation des citoyens en devenir. En filigrane se dessine un mode de citoyenneté où l'intérêt collectif prime sur l'intérêt individuel. Ce mode semble toutefois s'effriter peu à peu, et de façon plus marquée vers la fin de la décennie 1950, pour faire place à des représentations de la citoyenneté où l'individualité occupe une importance grandissante. Ce chapitre observe comment les nombreuses transformations que connaît la famille au Québec durant cette période induisent un renouvellement de la normativité citoyenne. Il retrace également les tensions et les contradictions que cela suscite au sein des discours éducatifs<sup>1</sup>.

### 2.1 La société familiale : une unité citoyenne intégrée à un ensemble de sociétés

Le terme « société familiale » revient fréquemment dans les textes. Pour saisir ce qu'il implique, il faut se rapporter aux représentations de la structure sociétale véhiculées

---

<sup>1</sup> Avant d'aller plus loin, un petit rappel méthodologique s'impose : afin de compléter notre corpus principal et de traduire le plus fidèlement possible les modèles citoyens véhiculés par l'institution scolaire à l'égard de la famille, nous nous permettrons quelques incursions au sein des programmes et des manuels d'éducation familiale.

par les manuels et les programmes officiels. Selon ces derniers, la « grande société » serait constituée d'un emboîtement de petites sociétés interdépendantes ayant chacune des devoirs propres. Cette conception n'est pas étrangère au projet corporatiste, relayé par la pensée de Pie XI, selon lequel l'unité de base de la société n'est pas l'individu, mais bien les familles autour desquelles gravitent les corps intermédiaires et l'État afin de garantir le bien commun<sup>2</sup>. S'inscrivant dans cette logique, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* affirme en 1943 que « [l]a première forme de vie sociale, c'est la famille; puis les sociétés civile et religieuse : Église, nation, état, tribu, cité, etc.<sup>3</sup> » Pour sa part, le programme de 1956 demande au maître d'inculquer à l'élève ses responsabilités envers les sociétés « familiale, scolaire, professionnelle, civile, religieuse, nationale, internationale »<sup>4</sup>. De fait, tout au long de la période ciblée, la quasi-totalité des programmes et des manuels étudiés tiennent compte de ce groupement de sociétés quoique leur appellation et leur hiérarchisation varient. Toutefois, la société familiale est toujours en tête de liste. Deux constats découlent de cette observation. D'une part, pour les auteurs étudiés, la famille constitue la porte d'entrée du citoyen dans la société. D'autre part, la compréhension des rapports entre l'État et la famille apparaît déterminante pour saisir les conceptions de la citoyenneté prescrites par l'institution scolaire. Examinons de plus près ces principes.

---

<sup>2</sup> Pour comprendre l'articulation du corporatisme canadien-français : Jean-Philippe Warren, « Le corporatisme canadien-français comme "système total" : Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine », *Recherches sociographiques*, vol. 45, no 2 (2004), p. 219-238; Pierre Trépanier, « Quel corporatisme ? (1820-1965) », *Les Cahiers des dix*, no 49 (1994), p. 159-212; Clinton Archibald, *Un Québec corporatiste ? Corporatisme et néo-corporatisme*, Hull, Asticou, 1984, 429 p. ; G.-Raymond Laliberté, « Dix-huit ans de corporatisme militant : L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950 », *Recherches sociographiques*, vol. XXI, no 1-2 (1980), p. 55-96; André-J. Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*, Québec, PUL, 1974, chap. 5.

<sup>3</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 56.

<sup>4</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> années*, [s.l., s.n.], 1956, p. 44.



### 2.1.1 *Primauté de la société familiale*

Pour les auteurs étudiés, la société familiale est antérieure aux autres sociétés. En 1939, un manuel de philosophie<sup>5</sup> à l'usage du secondaire public traduit cette logique : « La société familiale est la première de toutes, chronologiquement et logiquement, et toutes les autres sociétés lui sont de quelque manière subordonnées, en ce sens qu'elles sont moralement ordonnées au bien matériel et moral de la famille<sup>6</sup>. » Un discours similaire est véhiculé dans la décennie 1950 : « La famille, parce qu'antérieure à la société civile en constitue la cellule primitive, si bien que [...] l'État est un groupement, non pas d'individus regardés comme isolés, [...] mais de familles regardées comme déjà organisées<sup>7</sup>. » Pour cette raison, le programme de 1958 définit la société civile comme l'« [u]nion des familles en vue du bien commun<sup>8</sup>. »

Afin que l'élève adhère à cette conception de la citoyenneté, on lui présente que l'être humain est naturellement conçu pour vivre en société. Ainsi, d'après le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, le fait que l'individu naisse dans une famille, la plus petite des sociétés, prouve qu'il a été créé pour vivre en collectivité. Qui plus est, il soutient que « [s]i la société n'existait pas les hommes seraient les plus misérables des maîtres, chacun étant incapable de subvenir à tous ses besoins. [...] Les hommes dépendent tous les uns des autres, personne ne se suffit à lui-même<sup>9</sup>. »

Cette appartenance à une communauté de citoyens implique l'idée de responsabilité face à l'ensemble. Conséquemment, le bon citoyen obéit aux lois pour le bien-être et la

---

<sup>5</sup> Rappelons que le civisme s'inscrit alors dans le programme de philosophie (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>).

<sup>6</sup> Régis Jolivet, *Précis de philosophie*, Laprairie, Procure des frères de l'instruction chrétienne, 1939 (1928), p. 152.

<sup>7</sup> Amable-Marie Lemoine, *Questions de vie familiale*, Montréal, Ministère du bien-être social et de la jeunesse, Enseignement spécialisé, Office des cours par correspondance, 1950, p. 17.

<sup>8</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e, 9e, 10e et 11e années*, [s.l., s.n.], 1958, p. 75.

<sup>9</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 83.

paix des familles qui l'entourent<sup>10</sup>. Dans le même esprit, il sacrifie son intérêt personnel au bien général, car il ne peut être heureux et se développer que si les autres le peuvent aussi<sup>11</sup>. Le programme de 1956 précise qu'afin de « [f]aire réaliser à l'adolescent qu'il fait partie intégrante de la société » et « à quel point il y est personnellement engagé »<sup>12</sup>, le maître doit lui enseigner que chaque individu a un rôle personnel à jouer dans la bonne marche de la société. S'appuyant sur la *Déclaration de l'épiscopat canadien sur la pratique chrétienne du civisme*, le programme de 1958 définit le civisme comme la volonté de subordonner son intérêt personnel au bien commun<sup>13</sup>. Son programme d'hygiène stipule que « la contribution de l'individu au bien commun concourt à l'équilibre de la personnalité et à l'épanouissement de tout l'être; ce qui permet à la société de mieux assurer le bonheur de tous ses membres<sup>14</sup>. » La vie en société apparaît ici nécessaire au développement de la personnalité et à une saine hygiène mentale, individuelle et collective.

En somme, le citoyen tire le sens de son existence dans le bien-être collectif et la famille, fondement et modèle de la société, l'y prépare. Ne perdons pas de vue que, comme le chapitre précédent l'a souligné, si les auteurs insistent autant sur l'idée de bien commun, c'est qu'ils jugent que la société canadienne-française s'enfonce dangereusement dans l'égoïsme et l'individualisme. La *Déclaration de l'Épiscopat canadien sur la pratique chrétienne du civisme* de 1956 est on ne peut plus claire sur le rôle que doivent jouer la famille puis l'école dans le développement du sens civique :

Parce que l'égoïsme est le principal obstacle du civisme, on ne saurait commencer trop tôt à le combattre; c'est d'abord au foyer qu'il faut inspirer aux jeunes le dévouement aux tâches

<sup>10</sup> Thérèse Thériault, *Visages de la politesse*, Montréal, Fides, 1961, p. 205.

<sup>11</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 93.

<sup>12</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 44.

<sup>13</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 75.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 54.

communes, le goût de servir plutôt que d'être servi. L'école, à ses divers degrés, poursuivra ce travail de formation<sup>15</sup>.

L'importance accordée à la famille sur le plan citoyen trouve également ses fondements dans sa fonction reproductrice. Alors qu'il fait la promotion de l'enseignement de l'hygiène à l'école dans *L'Enseignement primaire* en 1941, le docteur Wilfrid LeBlond, chargé de cours d'Hygiène sociale à l'Université Laval et auteur de nombreux traités sur l'hygiène industrielle, déclare que les familles et l'école ont pour mission de faire fructifier ce capital au service de la nation que représentent les citoyens de demain :

Ceux qui ont voulu faire notre inventaire comme peuple, ceux qui ont pris la « mesure de notre taille » nationale nous l'ont montré clairement; de capital-argent nous n'avons ni peu ni prou; nos ressources naturelles ont été aliénées pour des générations à venir, et nous pouvons dire avec ou sans calembour que notre Province est la grande porteuse d'eau aux moulins étrangers. Mais nous gardons toujours une grande raison de vivre et d'espérer une richesse, un capital que nulle puissance ne saurait aliéner, une force irrésistible qu'il ne tient qu'à nous de conserver, de dresser, de diriger; cette raison de vivre, [...] cette force inestimable qui a toujours déconcerté et maintenu en respect nos adversaires ce sont nos enfants; ce sont ces cellules vivantes dans lesquelles l'éducateur dépose à chaque instant du jour, comme l'abeille intelligente et industrielle, l'essence même du savoir, [...] tout ce qui fait de l'homme un être raisonnable, un être social, un être conscient de sa dignité de créature de Dieu, d'homme libre, de citoyen<sup>16</sup>.

Sous cet angle, la primauté accordée à la famille s'appuie également sur une rhétorique nationaliste de « revanche des berceaux »<sup>17</sup>. Les propos de Leblond font écho au *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* selon lequel « la première fonction de la famille [...] est de fournir ce fonds humain sans lequel aucune société ne peut se constituer. C'est en ce sens que la famille fait l'État<sup>18</sup>. » De même, Florido Gagné écrit en 1951 dans son manuel pour écoles normales que « sans la Famille, il n'y aurait pas de

---

<sup>15</sup> « La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien », *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janvier 1957), p. 28.

<sup>16</sup> Wilfrid LeBlond, « Hygiène : hygiène scolaire », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 2 (octobre 1941), p. 151.

<sup>17</sup> À ce sujet, consulter Denyse Baillargeon, « Entre la "Revanche" et la "Veillée" des Berceaux : Les médecins québécois francophones, la mortalité infantile et la question nationale, 1910-1940 », *Canadian Bulletin of Medical History / Bulletin canadien d'histoire de la médecine*, vol. 19, no 1 (2002), p. 113-137.

<sup>18</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 57.

cité, et que l'état ne doit pas l'ignorer dans ses rapports avec les citoyens<sup>19</sup>. » En d'autres termes, la fonction reproductrice de la famille est garante de la prospérité et de la stabilité nationale ce qui en fait le pilier de l'édifice social.

### **2.1.2 Rapports entre la famille et l'état : l'exemple de l'obligation scolaire**

En 1943, une leçon de civisme du *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* vise à faire comprendre aux élèves que la famille « est antérieure à l'état, et elle détient par cela même des prérogatives et des droits stricts. [...] L' tat doit reconnaître les droits souverains de la famille, car lui-même ne peut progresser qu'en les respectant et en les soutenant de sa propre puissance<sup>20</sup>. » Cette inféodation de l'état à la famille, au nom du droit naturel parternel, a d'ailleurs été un argument clé de ceux qui se sont longtemps opposés à l'obligation scolaire.

Dans ce contexte, il est intéressant de voir comment les manuels et les programmes entourant l'entrée en vigueur de l'obligation scolaire en 1943 présentent à l'élève, et à travers lui à ses parents, la relation devant prévaloir entre la famille et l' tat. Des discours contradictoires circulent à ce sujet. Peut-être est-ce afin de convaincre les récalcitrants que le programme de civisme de 1937 comporte l'item « Démontrer la nécessité de l'éducation et de l'instruction<sup>21</sup>. » Pour leur part, les programmes pour garçons et pour filles de 1939 font montre de prudence lorsqu'ils avancent le droit de l'état de s'immiscer dans le domaine éducatif. Ainsi peut-on y lire que « [l]e monopole scolaire est un attentat contre le droit naturel des pères de famille<sup>22</sup> ». Néanmoins, on stipule quelques lignes

<sup>19</sup> Florido Gagné, *Philosophie: morale sociale*, [s.l., s.n.], 1951, p. 20.

<sup>20</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 57

<sup>21</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, Québec, 1937, retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal,  ditions Logiques, 1998, p. 584.

<sup>22</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14.

plus loin que « L'État a le droit de forcer les parents à donner un minimum d'instruction à leurs enfants » et que « les parents sont tenus d'obéir à l'État qui leur impose ce devoir<sup>23</sup>. » Une stratégie similaire est adoptée par le programme de 1956 qui suggère que « [l]'école, à tous les degrés, est l'aide de la famille, première responsable de l'éducation et de l'instruction. Les droits et devoirs de la famille sont inaliénables », mais qu'il arrive parfois « qu'elle l'oublie et néglige son devoir<sup>24</sup>. » Par ailleurs, le programme souligne que « [l]'école, sous la gouverne de l'autorité religieuse, est particulièrement bien placée pour faire connaître aux parents les progrès de la pédagogie, de la psychologie, des sciences sociales mêmes, dont il faut savoir profiter<sup>25</sup>. » Comme le laisse entrevoir cet extrait, le devoir éducatif des parents prend un sens nouveau dans la décennie 1950, car les curriculums les invitent à fonder leurs actions sur les savoirs psycho-pédagogiques. Nous y reviendrons sous peu.

En somme, pour les instances éducatives, il est du devoir des parents de s'assurer que leurs enfants reçoivent une éducation les préparant à la vie en société ce à quoi l'État peut les contraindre s'ils y dérogent. Du reste, même si les instances éducatives prennent bien soin de répéter que les parents sont les responsables premiers de l'éducation des enfants, que leur autorité est incontestable et que l'école (leur alliée) n'est là que pour compléter leur travail, en réalité, elles estiment bien souvent que les parents des classes populaires sont « des incapables qui compromettaient l'éducation de leurs enfants par leur ignorance, leur incurie ou leur parfaite insouciance<sup>26</sup>. » À ce propos, l'historienne

---

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 28.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Denyse Baillargeon, « Éduquer les enfants, discipliner les parents : les rapports famille-école à Montréal, 1910-1960 », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 21, no 2 (automne 2009), p. 51.

Dominique Marshall observe qu'avec l'obligation scolaire en 1943 et l'instauration du programme des allocations familiales en 1945, la responsabilité des problèmes éducatifs, autrefois attribuée à la faute morale des parents pauvres, est imputée aux parents ignorants<sup>27</sup>.

Dans un article où elles analysent les rapports État/famille/Église dans le domaine éducatif au Québec et en France entre 1850 et 1960, Nadia Fahmy-Eid et Nicole Laurin-Frenette affirment que « l'intégration de la famille dans le réseau des appareils de pouvoir », favorisée par l'instruction obligatoire, fait d'elle « un des mécanismes privilégiés de contrôle des populations<sup>28</sup>. » De fait, l'obligation scolaire multiplie les contacts entre la famille et l'État. Au même moment, des modèles précis de jeunesse et de famille s'inscrivent dans la structure de l'institution scolaire<sup>29</sup>. L'école devient ainsi un lieu privilégié de régulations sociales, puisqu'elle permet de rejoindre directement la famille, unité de base de la société. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que la famille contribue également à redéfinir les orientations de l'institution scolaire. La prochaine section approfondit le rôle de la famille dans la transmission et la régulation des comportements jugés adéquats pour les futurs citoyens.

## **2.2 Le mariage et ses suites comme cadre citoyen**

S'appuyant sur les statistiques relatives à l'augmentation du travail salarié des mères, du divorce et de la délinquance juvénile, plusieurs observateurs d'après-guerre

---

<sup>27</sup> Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence : familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, Montréal, PUM, 1998, p. 144.

<sup>28</sup> Nadia Fahmy-Eid et Nicole Laurin-Frenette, « Théories de la famille et rapports famille-pouvoirs dans le secteur éducatif au Québec et en France (1850-1960) », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 34, no 2 (septembre 1980), p. 201.

<sup>29</sup> Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, p. 12.

s'inquiètent de l'éclatement de l'institution familiale<sup>30</sup>. Combinées au spectre communiste, ces transformations génèrent une anxiété accrue. En réponse, les autorités sociales – en particulier les psychologues – tentent de préserver et de solidifier la structure familiale par la diffusion de modèles familiaux teintés des idéaux démocratiques de même qu'en promouvant le culte du mariage et la restauration d'une version idéalisée des rôles sociaux de sexes traditionnels<sup>31</sup>.

Ces modes de régulation animent les manuels et les programmes scolaires officiels pour qui la famille joue un rôle clé dans la formation des citoyens de demain. Cellule reproductive de la société, au sens biologique et éducatif, elle prépare l'enfant, mais aussi le parent, à l'exercice d'une saine citoyenneté en conformité avec les prescriptions politiques, sociales et religieuses en vigueur. En 1950, dans le contexte d'après-guerre où la préservation de la paix devient un enjeu majeur, un manuel affirme que « [l]a famille, élément stabilisateur de paix sociale [...], réalise la paix intérieure, laquelle, généralisée dans chaque foyer, constitue un élément de cette paix sociale; donne à chacun le bonheur possible, évitant de le chercher dans les bouleversements; [...] exerce en chacun la maîtrise sur ses passions, surtout pour l'orgueil, l'impureté, l'appât des richesses qui sont presque toujours à l'origine des troubles sociaux<sup>32</sup>. » Dans le même ordre d'idées, on ajoute que « si la famille est morale [...] la société le sera essentiellement; [...] la famille

---

<sup>30</sup> Gonzalve Poulin, « L'après-guerre : Une menace ou une promesse ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 3 (novembre 1943), p. 195.

<sup>31</sup> À ce sujet, consulter Mona Gleason, *Normalizing the Ideal : Psychology, Schooling, and the Family in Postwar Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, 196 p.; Denyse Baillargeon, « "We admire modern parents" : The École des Parents du Québec and the Post-war Family, 1940-1959 », dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 239-276.

<sup>32</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, 1950, p. 57.

exigera de l'État que soient prises les mesures nécessaires pour que la vie publique ne soit pas occasion de scandale et de perversion »<sup>33</sup>.

Les programmes rappellent au maître « qu'il doit préparer les adolescents pour la vie et que la vie qui attend la plupart des élèves, c'est la vie familiale<sup>34</sup>. » Le mariage, prémisses à la vie familiale, constitue donc en soi un devoir citoyen pour la majorité<sup>35</sup>. Puisque le mariage est présenté comme un gage de stabilité sociale et de bien commun, les manuels et programmes à l'étude s'opposent fortement au divorce. Il est d'ailleurs significatif que la préservation du mariage soit l'élément sur lequel les programmes de civisme entre 1939 et 1951 insistent le plus lorsqu'il est question de la famille. Selon le programme pour garçons de 1939, « [l]e bonheur des enfants, des époux et le bien de la société réclament l'indissolubilité du mariage<sup>36</sup>. » En tant que devoir citoyen, le mariage demande le sacrifice de l'intérêt individuel pour le bien-être collectif comme l'expose Florido Gagné en 1951 :

le mariage [...] doit être régi par la loi du bien commun qui exige le sacrifice du bien particulier. Lors donc que la vie commune [...] devient trop difficile, les citoyens doivent sacrifier ce bien particulier que les divorcés appellent « le droit au bonheur », sorte d'égoïsme qui est leur seul argument. Le divorce s'oppose donc à la loi naturelle parce qu'il est contraire au bien des enfants, des parents, et à celui de la société<sup>37</sup>.

En résumé, dans cette entreprise de normalisation citoyenne, la famille est dépeinte comme un élément de stabilité sociale. Le citoyen a donc pour devoir de la préserver par le mariage et ses suites. Suivant cette logique, les modèles citoyens diffusés par l'école mettent généralement en scène des hommes et des femmes correspondant aux rôles

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 57-58.

<sup>34</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 65.

<sup>35</sup> Un manuel publié en 1939 nuance : si le mariage est « un devoir pour le plus grand nombre, il reste facultatifs à plusieurs. [...] Tous n'ont pas l'aptitude, le goût, les moyens, la santé ou les vertus que demande cet état. D'autres ont des aspirations plus hautes et plus absorbantes vers l'art, la science et surtout la religion et la charité, et leur célibat est non seulement justifié, mais il peut mériter les plus grands éloges. » Il s'agit toutefois d'une exception. Jolivet, *Précis de philosophie*, 1939, p. 151.

<sup>36</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 14.

<sup>37</sup> Gagné, *Philosophie : morale sociale*, 1951, p. 16.



sociaux de sexes traditionnels dans un contexte de mariage hétérosexuel et de famille nucléaire. Nous caractériserons ces modèles à travers l'analyse des rôles citoyens du père et de la mère. Mais d'abord, approfondissons le rôle attribué à la famille dans la formation des citoyens et sa redéfinition alors que les nouveaux savoirs psychologiques lui insufflent une atmosphère démocratique.

### ***2.2.1 La famille, milieu favorable au développement de saines attitudes citoyennes***

Les leçons de morales familiales incluses dans le programme de civisme de 1937 visent à faire comprendre aux élèves que « [l]a famille est une source de biens précieux, le fondement et le modèle de la société<sup>38</sup>. » Elle constitue de ce fait aux yeux des auteurs le cadre idéal pour le développement du civisme : d'une part, les parents seraient les mieux placés pour faire l'éducation citoyenne de leurs enfants; d'autre part, la vie familiale prépare l'individu à son rôle citoyen en lui faisant acquérir le sens des responsabilités, la tolérance, le respect de l'autorité et autres qualités nécessaires à la vie en société. Selon, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, « [l]'homme qui a l'esprit de famille ne peut être égoïste, car la vie en famille lui fait pratiquer le devoir et le sacrifice<sup>39</sup>. » L'article « Le civisme dans la famille », paru en 1946 dans *L'Enseignement primaire*, soutient pour sa part que « [d]e tous les milieux, le milieu familial est le plus favorable à développer le civisme, et les parents sont les mieux préparés à faire acquérir cette belle vertu à leurs enfants<sup>40</sup>. » Dans le même ordre d'idées, on peut lire en 1961 dans un chapitre d'un manuel d'éducation familiale intitulé « La mère et le bien commun de la société » que :

---

<sup>38</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, 1937, p. 583.

<sup>39</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 57.

<sup>40</sup> « Le civisme dans la famille », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 5 (janvier 1946), p. 305.

La famille est la cellule de la société. À ce titre, elle est en quelque façon un modèle pour la société politique, et le développement du sens parental est sûrement la meilleure préparation à l'accomplissement du citoyen. En effet, la famille est pour les parents, une école qui les forme au sens du bien commun, au sens de l'autorité, au sens de la responsabilité. Ne sont-ce pas là les qualités qui font, lorsqu'il les possède, le parfait citoyen<sup>41</sup>?

Ces représentations contrastent avec la valorisation actuelle de la famille comme le lieu par excellence de l'intimité, à l'abri des contraintes de la vie en société. Au contraire, entre 1943 et 1967 au Québec, la famille apparaît une fenêtre ouverte sur la vie en société. Nos yeux de citoyenne du 21<sup>e</sup> siècle sont d'ailleurs étonnés de constater à quel point les sphères domestiques et publiques sont intimement liées à l'époque. L'étude des manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme nous permet de retracer les reconfigurations en cours; la famille en tant qu'unité citoyenne cède progressivement le pas à une famille plus préoccupée de son intimité et de la satisfaction des besoins particuliers et des droits individuels de ses membres. Les traces de cette transformation sont particulièrement visibles à partir du milieu des années 1950 alors que la pénétration des théories psychologiques dans le milieu scolaire favorise cette redéfinition du rôle de la famille.

Dans la décennie 1940, plusieurs sections des programmes et des manuels officiels dictent à l'élève ses devoirs envers ses parents, ses frères et ses sœurs. Le programme de civisme de 1937 et les manuels qui lui sont rattachés affirment que les enfants ont envers leurs parents des devoirs d'affection, de respect, d'obéissance et de reconnaissance<sup>42</sup>. L'intériorisation des notions d'autorité et d'obéissance, essentielles à l'exercice de la liberté, apparaît ici encore cruciale dans la formation citoyenne.

---

<sup>41</sup> Marthe Saint-Pierre, *Éducation familiale de la jeune fille*, Québec, Du pélican, 1961, p. 188.

<sup>42</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires complémentaires*, 1937, p. 584; Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 21.

Les auteurs insistent aussi sur les devoirs de l'élève envers ses frères et sœurs. Selon le programme de civisme de 1937, il doit les aimer, être sincère et solidaire à leur endroit et donner le bon exemple<sup>43</sup>. On précise que le frère doit avoir une attention spéciale pour ses sœurs considérées plus faibles et plus sensibles. Au sein du foyer familial, l'écolier fait l'apprentissage de la vie en collectivité et apprend à faire passer les intérêts des autres avant les siens afin de préserver la paix. Ainsi, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* expose que l'élève doit apprendre à faire abnégation de ses goûts afin de satisfaire ceux de ses frères et sœurs. Également, « [i]l leur fait part de ce qu'il possède, sachant [...] que jouir seul d'un bien qu'on peut partager c'est ne jouir qu'à demi<sup>44</sup>. »

Au fur et à mesure que les nouvelles théories psycho-pédagogiques pénètrent les curriculums et le matériel scolaire, la centration sur les devoirs des enfants à l'égard de leur famille cède le pas à une responsabilisation accrue des parents dans l'éducation de ces derniers<sup>45</sup>. Qui plus est, les textes font place à l'idée que l'autorité parentale doit reposer sur l'amour, l'affection et une plus grande expression des émotions. Un article paru dans *L'Enseignement primaire* en 1946 suggère que « dans la famille les moyens efficaces de former l'enfant au civisme sont : l'exemple des parents, l'acquisition de bonnes habitudes, la formation de la volonté et l'amour réciproque des parents et des enfants »<sup>46</sup>. En 1950, un manuel d'éducation familiale soutient que « l'amour [des

---

<sup>43</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, 1937, p. 584.

<sup>44</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 62-63.

<sup>45</sup> Cynthia Comacchio fait un constat similaire pour le Canada. *The Dominion of Youth : Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, p. 52.

<sup>46</sup> « Le civisme : Formation à l'école », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 8 (avril 1946), p. 579.

parents] pour les enfants et le sentiment de leur responsabilité les poussera à donner le bon exemple et une marque de respect, conduite qu'ils garderont en dehors du foyer<sup>47</sup>. »

L'idéal de la famille démocratique s'affirme avec le programme de 1956 qui insiste sur la réciprocité des devoirs des parents et des enfants. On y soutient que les membres d'une famille doivent savoir se féliciter et s'encourager. Également, il est recommandé de « favoriser les occasions d'être ensemble : repas, soirées, jeux, sorties<sup>48</sup>. » Le programme d'hygiène mentale énonce que la vie familiale favorise l'apprentissage des relations humaines et du sens du compromis nécessaires à la vie en commun<sup>49</sup>. Dans *Visages de la politesse*, Thérèse Thériault indique aux élèves que leur éducation fera d'eux des « parents avertis et compréhensifs, des citoyens dévoués »<sup>50</sup>. La notion d'autorité demeure essentielle à l'apprentissage de la liberté. Cependant, un rapport autoritaire rigide a une connotation négative; les parents doivent respecter les leçons de la Seconde Guerre mondiale et éviter les dérives autoritaristes au sein de la famille qu'on associe au totalitarisme prévalant toujours dans le Bloc soviétique<sup>51</sup>.

Puisque les nouvelles prescriptions psychologiques sont désormais considérées comme les indispensables alliées des parents, les textes proposent qu'ils ont pour devoir de s'en inspirer dans leur mission éducative. L'historienne Mona Gleason a mis en lumière le rôle significatif joué par la psychologie dans l'après-guerre au Canada dans la redéfinition de la normalité familiale et l'action de l'institution scolaire dans la diffusion de ces nouvelles idées. Les autorités sociales suggèrent alors que les parents non

---

<sup>47</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, 1950, p. 58.

<sup>48</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 47.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>50</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, 1961, p. XII.

<sup>51</sup> Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 253.

informés mettent en péril l'hygiène mentale des futurs citoyens<sup>52</sup>. Au Québec, l'après-guerre correspond aussi à une plus grande accessibilité de l'information relative aux méthodes d'éducation moderne des enfants. Selon Gleason, les discours psychologiques au Québec diffèrent en partie de ceux qui sont véhiculés dans le reste du Canada puisqu'ils reflètent et légitiment la doctrine catholique<sup>53</sup>. Denyse Baillargeon a pour sa part fait ressortir le rôle joué par l'École des Parents entre 1940 et 1959 au Québec dans la diffusion de ces savoirs. Elle note qu'au sortir de la guerre, la défense des idéaux démocratiques passe par une responsabilité parentale accrue dans la formation des futurs citoyens, en particulier pour la mère. L'organisation explique aux parents qu'ils ont le devoir d'apprendre à reconnaître les différents stades du développement de l'enfance afin de répondre adéquatement aux besoins psychologiques particuliers de chaque âge<sup>54</sup>.

Cette volonté apparaît dans le programme de 1939 où l'item « Psychologie de l'enfant : Nature et évolution des facultés physiques, intellectuelles et morales »<sup>55</sup> est inscrit dans le cours d'éducation familiale, alors uniquement offert aux filles<sup>56</sup>. À partir des années 1940, les autorités sociales invitent les pères à prendre part à l'éducation des enfants afin de protéger leur famille des influences modernes néfastes<sup>57</sup>. À l'école secondaire, ce changement se traduit avec les programmes de 1956 et de 1958; le cours

---

<sup>52</sup> Gleason, *Normalizing the Ideal*, p. 17.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 4. Gleason ne précise pas en quoi consistent ces différences. Cet aspect serait à approfondir.

<sup>54</sup> Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 250.

<sup>55</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 15.

<sup>56</sup> La dimension psychologique apparaît pour la première fois dans le programme d'éducation familiale de 1929. Son caractère scientifique y est toutefois nettement moins affirmé qu'en 1939; son objectif principal est de comprendre « l'âme de l'enfant ». CCCIP, *Programme d'études des classes primaires supérieures (9ème, 10ème et 11ème années), Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique de la province de Québec (Refondus en 1915 et amendés jusqu'au 1er juillet 1932)*, Québec, [s.n.], 1929; retranscrit dans Allard et Lefebvre, *Les programmes d'études*, p. 503.

<sup>57</sup> Certains problèmes sociaux d'après-guerre, dont la délinquance juvénile, sont imputés à l'éducation donnée par la mère; l'action du père est souhaitable selon les autorités sociales afin de remédier à la situation. Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 252; Gleason, *Normalizing the Ideal*, p. 53.

d'éducation familiale est désormais également destiné aux garçons. Le programme de 1956 précise que « [l]es garçons ont autant besoin que les filles de préparation familiale [...]. Les vies futures trouveront une meilleure assurance de bonheur dans les parents que l'école leur préparera<sup>58</sup>. » Néanmoins, les thèmes à l'étude dans le cours d'éducation familiale de 10<sup>e</sup> année varient selon le genre. De plus, seules les filles de 11<sup>e</sup> bénéficient du cours de pédagogie familiale afin de les préparer « à leur mission providentielle d'éducatrice<sup>59</sup>. » À ce propos, Nadia Fahmy-Eid et Nicole Laurin-Frenette affirment que si l'école est une courroie « de transmission privilégiée dans l'élaboration d'un modèle familial précis », « l'éducation des filles en constitue une (courroie) plus privilégiée encore<sup>60</sup>. » Cynthia Comacchio avance de son côté qu'à ce moment, « [a] modernized motherhood was the woman's badge of citizenship<sup>61</sup>. »

Ces travaux et ces observations font ressortir la prédominance de la pensée genrée au sein des discours éducatifs familiaux d'après-guerre au Québec et au Canada. Selon Gleason, la psychologie, en théorisant les rôles sociaux de sexes traditionnels, en aurait fait la condition essentielle à une saine hygiène. Par conséquent, les autorités sociales et scolaires estiment que les familles qui ne s'y conforment pas encouragent la désorganisation sociale<sup>62</sup>. Soulignons que ces discours normatifs masquent la diversité des familles canadiennes cohabitant à l'époque et la variété de leurs besoins et de leurs préoccupations. Comme l'observe encore Gleason : « the normal family constructed through psychological discourse had fulltime mothers, well adjusted, bright, industrious children, and attentive fathers. [...] Those outside the ideal, such as working-class,

---

<sup>58</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 13.

<sup>59</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 66-67;71.

<sup>60</sup> Fahmy-Eid et Laurin-Frenette, « Théories de la famille », p. 217.

<sup>61</sup> Comacchio, *The Dominion of Youth*, p. 27.

<sup>62</sup> Gleason, *Normalizing the Ideal*, p. 68.

immigrant, or Native families, were not only excluded but pathologized, labelled as "abnormal" and "poorly adjusted" »<sup>63</sup>. Afin de traduire le poids des modes de représentations genrés dans la formation citoyenne, la prochaine section approfondit les modèles citoyens proposés respectivement aux futurs pères et aux futures mères.

### ***2.2.2 Rôles citoyens du père et de la mère***

Les composantes identitaires de la citoyenneté au masculin que constituent les statuts de père, de pourvoyeur<sup>64</sup> et de chef de l'unité familiale sont mises de l'avant dans les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme entre 1943 et 1967. Les auteurs suggèrent qu'à travers ces rôles, les pères contribuent au bien-être de leur famille et de leur collectivité. Le devoir citoyen des femmes semble également lié au bien-être de leur famille. Toutefois, il n'est pas exprimé en des termes aussi clairs que celui des hommes, ce qui nous amène à nous demander à quel point les femmes, dans leurs fonctions de mère, sont considérées comme citoyennes. Afin d'éclaircir ce point, nous aborderons la complexité des rapports entre paternité, maternité et citoyenneté.

Les textes avancent que la citoyenneté des hommes s'exerce en grande partie par leur autorité en tant que chef de la cellule familiale<sup>65</sup>. Tous les auteurs étudiés reconnaissent que l'autorité paternelle est essentielle au bien-être de la famille. Les hommes posséderaient les qualités innées pour ce rôle, étant davantage guidés par la raison et possédant une constitution physique plus solide que celle des femmes. Corollairement, les mères doivent accepter leur place subordonnée dans la hiérarchie familiale et respecter l'autorité du père afin de montrer le bon exemple aux enfants. Les

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>64</sup> Le rôle pourvoyeur du père sera approfondi dans le chapitre 3.

<sup>65</sup> Pour Diane Lamoureux, si l'homosexualité n'a jamais été un motif explicite d'exclusion citoyenne, elle l'a été *de facto*, car le statut citoyen de l'homme est déterminé par celui de chef familial. *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-ménage, 2001, p. 53;58.

discours en circulation sont toutefois loin d'être homogènes; certains sont résolument plus progressistes que d'autres ce qui traduit la redéfinition des rôles sociaux de sexes en cours<sup>66</sup>. D'ailleurs, l'autorité paternelle prend une couleur particulière alors que s'affirment les idéaux du couple marié « égalitaire » et de la famille démocratique<sup>67</sup>. En effet, au détour de la décennie 1950, l'autorité du père s'appuie davantage sur son rôle affectif pour s'exprimer par un amour viril et mesuré. En 1950, on peut lire dans un manuel que l'autorité du chef familial doit « être imprégnée de toute l'affection conjugale et paternelle, donc entraîne un dévouement total »<sup>68</sup>. Un peu plus loin, l'auteur affirme que

Cette autorité paternelle a) est essentielle à la constitution et au bien de la famille; elle ne saurait donc être supprimée; b) ne saurait être tyrannique et arbitraire, mais doit se baser sur le sentiment du devoir et de la responsabilité du père envers la mère et les enfants; [...] n'est pas absolue, doit donc agir en plein accord avec la mère, quoique la décision finale appartient au père<sup>69</sup>.

Si l'idéal d'un couple plus égalitaire est mis de l'avant dans ce manuel, la place privilégiée du père et du mari au sommet de la hiérarchie familiale demeure inaliénable. Une telle conception fait écho à la discrimination inscrite dans le Code civil, remis en cause par les groupes féministes depuis les années 1920-1930<sup>70</sup>. Un manuel d'éducation familiale, publié en 1960, insiste même sur la nécessaire hiérarchie entre les époux et en fait une leçon de civisme : « Dès que deux personnes s'unissent d'une façon stable en vue

---

<sup>66</sup> La psychologue Thérèse Gouin-Décarie dénonce vertement le conservatisme de certains manuels d'éducation familiale quant au rôle sociaux de sexes dans *Cité libre* en 1962. « Les manuels d'éducation familiale... Une fumisterie ? », *Cité libre*, no 49 (août-septembre 1962), p. 11-14.

<sup>67</sup> Nancy Christie identifie un nouvel idéal conjugal dans les années 1950 où la satisfaction émotionnelle et sexuelle des deux époux devient une priorité. « From Interdependence to "Modern" Individualism : Families and the Emergence of Liberal Society in Canada », *History Compass*, vol. 10, no 1 (janvier 2012), p. 88; Mona Gleason parle de mariage démocratique (basé sur l'égalité des époux) et de l'importance accordée à la satisfaction des besoins psychologiques de base des partenaires. *Normalizing the Ideal*, p. 59.

<sup>68</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, 1950, p. 14.

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> Selon Andrée Lévesque, en vertu du Code civil de l'époque, les femmes mariées n'étaient pas considérées comme des citoyennes à part entière. « Le Code civil au Québec : femmes mineures et féministes », dans *Résistance et transgression*, Montréal, Remue-ménage, 1995, chap. 1.



du bien commun, elles forment une société. [...] Dans toute société, quelle qu'elle soit, il est donc indispensable qu'une autorité soit constituée, c'est-à-dire qu'un pouvoir ait légitimement le droit de prendre, en vue du bien commun, des décisions auxquelles tous ont le devoir d'obéir<sup>71</sup>. » D'après Diane Lamoureux, la famille est considérée comme l'unité de base de la société en grande partie parce qu'elle « est la forme simplifiée du mouvement d'unification, à savoir de la fusion de plusieurs individus dans une collectivité<sup>72</sup>. » Sous cet angle, l'institution familiale reproduit l'ordre hiérarchique de la société, préparant le citoyen à prendre la place qui lui est attribuée.

À cette fin, les discours éducatifs encouragent les jeunes hommes à s'affirmer et à devenir des leaders dans leurs fonctions futures de père, de travailleur et de citoyen. Pour sa part, on invite la jeune fille à être respectueuse, docile et à centrer « ses rêves et son action sur la vraie mission de la femme<sup>73</sup>. » Quelle est cette « vraie mission » ? Selon Marcel Clément, professeur à l'institut de pédagogie familiale de l'Université de Montréal et auteur du manuel de civisme *La femme dans la société*, « toujours la fonction propre de la femme en est une de maternité<sup>74</sup>. » De fait, la glorification du rôle des mères est très présente dans les manuels étudiés. On louange la capacité des femmes à donner la vie, laquelle est à la base de la survie de la collectivité. Pour Lamoureux, le discours moderne de la citoyenneté codifie « les rôles sociaux de sexe dans un double registre : les hommes sont virilisés [...], alors que les femmes sont "maternalisées" »<sup>75</sup>. Ce n'est

---

<sup>71</sup> Marcel Clément, *Éducation familiale du jeune homme*, Québec, Du Pélican, 1960, p. 136.

<sup>72</sup> Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 80.

<sup>73</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, 1961, p.50.

<sup>74</sup> Marcel Clément, *La femme dans la société, textes de s.s. Pie XII*, [s.l.], Éditions du bien public, 1953, p. 125.

<sup>75</sup> Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 55.

d'ailleurs pas un hasard si, stratégiquement, les femmes se sont appuyées sur leurs responsabilités de mères pour transgresser la division public-privé<sup>76</sup>.

Les instances éducatives insistent sur l'idée que le père et la mère apportent quelque chose de distinct à l'éducation des futurs citoyens. Une leçon de civisme du *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* indique que les parents « doivent présider ensemble à l'éducation de leurs enfants. [...] Comme le cœur manque à une éducation où la mère n'a pas assez sa part, ainsi il y a hésitation et faiblesse quand le père n'y contribue pas assez<sup>77</sup>. » Florido Gagné abonde en ce sens : « dans l'œuvre de son éducation, le père et la mère ne peuvent se passer de l'autre; tous deux participent aux mêmes responsabilités, et d'une façon plus ou moins prochaine aux mêmes offices. À la mère revient cependant par nature ce qui exige délicatesse et au père tout ce qui exige autorité<sup>78</sup>. »

Si les auteurs affirment que les parents doivent tous deux s'impliquer dans l'éducation des futurs citoyens, ils insistent davantage sur la mission éducatrice des mères. Ainsi, tendre et généreuse par « nature », la mère s'impliquerait davantage dans l'éducation des enfants. Selon une leçon de civisme du *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, « [c]'est à la mère de famille qu'incombe en premier lieu le soin de former le corps, l'intelligence et la volonté de l'enfant<sup>79</sup>. » Un article publié en 1943 dans *L'Enseignement primaire* affirme que les mères sont « celles qui servent le mieux la patrie quand elles nous inculquent les vertus propres à faire de nous de bons chrétiens et

---

<sup>76</sup> Voir entre autres, Ruth Lister, *Citizenship : Feminist Perspectives*, New York, New York University Press, 2003 (1997), p. 147.

<sup>77</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 112.

<sup>78</sup> Gagné, *Philosophie : morale sociale*, 1951, p. 21-22.

<sup>79</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, 1943, p. 57.

des citoyens intègres<sup>80</sup>. » Trois ans plus tard, un autre article, intitulé « Le civisme dans la famille », déclare que « [l]’éducation du cœur est surtout l’œuvre de la mère. Elle consiste d’abord à détruire l’égoïsme, le "moi" qui existe dans l’âme de tout enfant, pour y cultiver la générosité, le don de soi, le dévouement au prochain et la charité au sein de la famille<sup>81</sup>. » En 1951, alors qu’il expose les devoirs des parents, Florido Gagné, précise que « [p]our le corps et la santé de l’enfant, les obligations de la mère sont plus pressantes et plus prochaines que celles du père [...]. Les obligations maternelles précèdent la naissance. L’enfant a le droit de naître avec un corps sans défaut et des prédispositions avantageuses, et c’est de sa mère surtout, ou par elle, qu’il tient naturellement ses choses<sup>82</sup>. » Puisque les mères ont le devoir de transmettre aux futurs citoyens un corps sans tare, *Visages de la politesse* stipule que les règles de bienséances sont plus exigeantes à leur égard et leur déconseille la cigarette<sup>83</sup>.

Quel est l’apport particulier des pères à la formation citoyenne des enfants, outre leur autorité ? Les travaux de Baillargeon suggèrent que les hommes s’impliqueraient davantage dans l’éducation des enfants plus vieux afin de leur apprendre à interagir avec le monde extérieur<sup>84</sup>. Pour leur part, les discours psychologiques étudiés par Gleason révèlent que lorsque l’enfant atteint un certain niveau de maturité, il revient aux pères de les ouvrir à la pensée logique et au jugement rationnel<sup>85</sup>. En ce sens, nous pourrions croire que c’est par le père que se transmettent les caractéristiques associées à la citoyenneté (indépendance, responsabilité et raison), tandis que la mère se charge plutôt

---

<sup>80</sup> « Éducation nationale à l’école : Nos devoirs envers la patrie », *L’Enseignement primaire*, vol. 3, no 1 (septembre 1943), p. 17.

<sup>81</sup> « Le civisme dans la famille », *L’Enseignement primaire*, vol. 5, no 5 (janvier 1946), p. 306.

<sup>82</sup> Gagné, *Philosophie : morale sociale*, 1951, p. 20.

<sup>83</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, 1960, p. 26.

<sup>84</sup> Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 264.

<sup>85</sup> Gleason, *Normalizing the Ideal*, p. 69.

d'inculquer les principes moraux qui sous-tendent la vie en société tout en veillant au bien-être physique des futurs citoyens. Nous ne pouvons toutefois qu'en faire l'hypothèse, puisque les sources consultées ne se positionnent pas clairement sur ce point. Que signifie ce silence ? L'historien Vincent Duhaime a fait ressortir que les autorités sociales d'après-guerre considèrent qu'éduquer les hommes à la vie familiale de façon trop directive remet en question leur autorité en tant que chef de famille et va à l'encontre de certaines caractéristiques « masculines » telles le libre-arbitre, le jugement et l'autonomie, associées à la citoyenneté. Pour cette raison, les autorités sociales restent vagues quant aux devoirs familiaux des hommes, contrairement aux femmes à qui l'on expose dans les moindres détails ce qui est attendu d'elles<sup>86</sup>. On peut supposer qu'il en est de même en ce qui concerne le rôle spécifique des pères dans l'éducation des futurs citoyens.

### **2.2.3 Compétences au sein de la sphère domestique et citoyenneté**

Un autre élément qui ressort des manuels et des programmes officiels et qui nous apparaît particulièrement pertinent pour comprendre les conceptions citoyennes véhiculées par l'école, concerne le lien entre la compétence parentale et l'exercice de la citoyenneté. Nos recherches nous amènent à postuler que les aptitudes et la responsabilité démontrées par le parent au sein du foyer familial déterminent en grande partie sa valeur en tant que citoyen<sup>87</sup>. La *Déclaration de l'Épiscopat canadien sur la pratique chrétienne du civisme* de 1956 affirme d'ailleurs que « celui qui prend au sérieux ses responsabilités

---

<sup>86</sup> 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. 552-553.

<sup>87</sup> Nous rejoignons ainsi les travaux de Dominique Marshall et de Magda Fahrni qui suggèrent qu'au fur et à mesure qu'on constate une certaine expansion de ce qui est considéré relatif à la sphère publique, les citoyens misent sur leurs compétences au sein de la famille afin de réclamer leur droit de participation à l'espace citoyen. Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*; Fahrni, *Household Politics : Montreal Families and Postwar Reconstruction*, Toronto, University of Toronto Press, 2005, 279 p.

familiales a plus de chances d'être un bon citoyen<sup>88</sup>. » Voyons en quoi les champs de compétences respectifs des pères et des mères influencent les modèles citoyens proposés à la jeunesse par l'institution scolaire québécoise.

Les auteurs suggèrent fréquemment que la vie familiale prépare les hommes à l'exercice de leurs devoirs citoyens. Ainsi, le chanoine Arthur Robert déclare en 1940, dans son manuel pour écoles normales, que « [l]e père d'une nombreuse famille [est] plus intéressé à avoir de bons députés que son voisin qui n'a pas ou peu d'enfants »<sup>89</sup>. Cela revient à dire que l'autorité et la responsabilité des pères face à leur famille motivent leur participation à la vie publique, car ils auraient particulièrement intérêt à ce que l'État veille au bien commun. Aussi peut-on lire dans *L'Instruction publique* en 1958 que « pour être un bon membre d'une unité plus considérable, il faut d'abord être un bon membre d'une unité plus petite; par exemple, un individu sans idéal de vie personnelle ne saurait être ni un bon père, ni un bon citoyen<sup>90</sup>. » De plus, un manuel publié en 1950 prétend que la famille « apprend au père le sens de l'autorité et de la responsabilité que normalement il transportera dans ses relations sociales entre employeurs et employés<sup>91</sup>. » En d'autres termes, l'autorité exercée par les pères dans leur famille les aide à prendre leur place dans la société. Cela suggère en outre que la conduite des pères dans l'espace privé est guidée par les mêmes normes que dans l'espace public<sup>92</sup>. En est-il de même des mères ?

---

<sup>88</sup> « La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien », *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janvier 1957), p. 25.

<sup>89</sup> Arthur Robert, *Leçons de morale*, Québec, Librairie de l'Action Catholique, 1940, p. 107.

<sup>90</sup> Frère Charles, « Les manuels d'histoire du Canada, f.é.c. », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 3 (novembre 1958), p. 256-258.

<sup>91</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, 1950, p. 57.

<sup>92</sup> Nous rejoignons ainsi les idées développées notamment par Duhaime. « "Les pères ont ici leur devoir" », p. 549.

En 1961, Marthe Saint-Pierre, auteure du manuel *Éducation familiale de la jeune fille*, soutient que « le père qui se tourne vers les problèmes politiques, peut s’efforcer, avec un jugement libre, d’appliquer son expérience du milieu familial au milieu social, et d’agir, de parler, de voter en conséquence. La mère qui sait tenir une maison pour le bien de chacun a une idée claire du bien social, de l’économie de la cité, qui n’est au fond qu’une famille agrandie<sup>93</sup>. » Pour l’auteure, les compétences domestiques déterminent celles de la sphère publique. Toutefois, elles varient en fonction des rôles sociaux de sexe; les notions de liberté, de jugement, d’action, de vote sont ici associées au masculin, tandis qu’on mise plutôt sur les compétences économiques et de gestion des mères pour revendiquer leur droit de se prononcer sur les affaires publiques<sup>94</sup>. La légitimité de s’impliquer dans la sphère publique que leur confèrerait leur statut de mère fait-elle pour autant d’elles des citoyennes à part entière ?

Une section du programme d’éducation familiale pour garçons de 1958 s’intitule : « La paternité, achèvement du citoyen ». Dans le programme pour filles, l’item correspondant est « La maternité, salut de la femme, richesse du pays »<sup>95</sup>. Il n’est pas anodin que la maternité ne soit pas explicitement associée à la citoyenneté comme l’est la paternité. Si le rôle des mères dans la formation des futurs citoyens est si valorisé, pourquoi ne retrouve-t-on pas la mention « la maternité, achèvement de la citoyenne » ? Il est souvent difficile de distinguer le genre qui se cache derrière le terme générique « les citoyens ». Cependant, nulle part n’avons-nous trouvé le terme « citoyenne » dans notre corpus; les seules fois où les femmes sont explicitement comprises dans l’idée de citoyen,

---

<sup>93</sup> Saint-Pierre, *Éducation familiale de la jeune fille*, 1961, p. 186.

<sup>94</sup> Les travaux de Magda Fahrni et de Dominique Marshall ont mis en lumière la reconnaissance de la citoyenneté économique des femmes durant la période étudiée. Le chapitre 3 cible cet aspect. Fahrni suggère, en outre, que les femmes se définissent elles-mêmes comme citoyennes dans l’après-guerre.

<sup>95</sup> CCCIP, *Programme d’études des écoles secondaires*, 1958, p. 66;67.

c'est lorsqu'il est question des deux genres... De ce fait, les associations explicites « mère-citoyenne » sont très rares.

Les mères ne sont pourtant pas totalement exclues des modèles citoyens proposés à la jeunesse par les manuels et les programmes officiels. La perception de leur place dans la société varie grandement d'une source à l'autre, ce qui témoigne des débats en cours. En 1961, un manuel propose que « chaque personne, et de façon spéciale [...] chaque mère de famille a une responsabilité politique. Elle doit être au moins celle du citoyen "de base", qui consiste à suivre les questions municipales, provinciales, fédérales, à se faire une opinion raisonnable et à en inspirer son vote<sup>96</sup>. »

La citoyenneté moderne est associée à l'indépendance, la responsabilité et la raison. Or, dans les manuels et les programmes étudiés, ces caractéristiques renvoient explicitement au masculin, par opposition à la nature fragile et émotive des femmes dominées par le sentiment, l'imagination et les pulsions. Il est intéressant de constater que ces modes de représentations genrés excluent les femmes de certaines prérogatives citoyennes en se basant sur la même rhétorique qui en écarte les adolescents<sup>97</sup>. Diane Lamoureux note avec finesse qu'il s'agit cependant d'une situation transitoire pour les garçons<sup>98</sup>. Le père serait ainsi le seul membre de la famille dont les attitudes correspondent aux caractéristiques modernes de la société.

En résumé, l'autorité et la responsabilité des pères face à leur famille assurent la stabilité de l'ordre social et déterminent le caractère essentiellement masculin de la citoyenneté. Il nous semble toutefois difficile de définir clairement le rôle citoyen des mères à travers le prisme des responsabilités familiales. Néanmoins, comme le note

---

<sup>96</sup> Saint-Pierre, *Éducation familiale de la jeune fille*, 1961, p. 177.

<sup>97</sup> Voir le chapitre 1.

<sup>98</sup> Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 55.

Baillargeon, « [e]n liant l'éducation familiale à la formation citoyenne et même à la défense de la démocratie, le discours des psychologues souligne [...] la portée sociale et même politique des fonctions maternelles ce qui contribue à leur valorisation<sup>99</sup>. » Les chapitres suivants, consacrés aux aspects économique et politique de la citoyenneté, nous permettront d'analyser les diverses couches qui composent les modèles proposés respectivement aux futures citoyennes et aux futurs citoyens.

### **2.3 Individualisation des modèles citoyens dans la sphère familiale**

Comme le note Nancy Christie, la famille intervient dans le processus de production des valeurs publiques et citoyennes, tout comme ces dernières trouvent leur validation dans le domaine domestique<sup>100</sup>. Ainsi, la famille, conjointement à l'école, prépare le citoyen à la vie en société en lui faisant intérioriser un schème complexe de valeurs, de symboles et de normes relatives aux conceptions dominantes. Ce chapitre a mis en lumière la place centrale qu'occupe la famille dans les conceptions de la citoyenneté en circulation au Québec entre 1943 et 1967, plus précisément dans celles que l'école secondaire catholique publique choisit de transmettre aux futures générations. Unité première de la société, l'institution familiale se pose comme intermédiaire entre l'individu, à qui l'on reconnaît progressivement des besoins et des spécificités propres, et l'État qui s'immisce de plus en plus dans la sphère privée notamment en indiquant aux parents comment éduquer leurs enfants. En effet, si un mode collectif de citoyenneté prime dans les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme à l'étude, celui-ci fait progressivement place à un mode plus individualiste.

---

<sup>99</sup> Denyse Baillargeon, *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, 2012, p. 169.

<sup>100</sup> Christie, « From Interdependence to "Modern" Individualism », p. 90.



Pour le sociologue français Pierre Rosanvallon, il n'y a « [p]as de citoyen [...] sans une nouvelle approche de la famille et de l'autorité parentale. À la famille comprise comme une société organisée et hiérarchisée, impliquant durablement ses membres sous l'autorité paternelle, s'oppose désormais l'idée de famille comme espace d'éducation et d'apprentissage<sup>101</sup>. » Bien que l'auteur fasse ici référence à la redéfinition de la citoyenneté survenue avec la Révolution française, ces propos expriment à nos yeux l'essence des bouleversements que vit la famille sur le plan citoyen entre 1943 et 1967 au Québec. Revoir la chronologie traditionnelle en histoire de l'éducation du Québec permet de mesurer la pénétration des théories psychologiques dans l'école d'après-guerre, alors que ses programmes en viennent à insister sur la responsabilisation des parents et une certaine démocratisation des rapports familiaux. Par un contrat renouvelé entre les familles et l'école, l'éducation doit favoriser l'intégration du principe de respect de l'autorité chez les futurs citoyens.

Afin de combattre les tendances individualistes observées au sein de la société et de renforcer l'unité familiale, la famille et l'école deviennent les lieux de déploiement d'une « technologie démocratique » par laquelle on reconnaît les spécificités et les besoins de chaque membre de la famille. En ce sens, une éducation citoyenne faisant la promotion de la démocratisation des modèles familiaux apparaît à la fois comme le correctif et l'agent accélérateur du fractionnement de la cellule familiale. La famille en tant qu'entité

---

<sup>101</sup> Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen*, Paris, Gallimard, 1992, p. 114; cité dans Marie-Blanche Tahon, « La citoyenneté des femmes et l'expérience historique », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 52.

citoyenne fait place à une famille plus préoccupée de son intimité, du bien-être du couple qui en est le socle et de la satisfaction des besoins individuels des enfants<sup>102</sup>.

Cette redéfinition de la sphère familiale a pour conséquence de réviser en profondeur les contours de la citoyenneté. Le programme de 1960, qui est essentiellement le même que celui de 1956, comporte une modification lourde de sens. Alors qu'il est question du rôle de l'individu dans la collectivité, il distingue ses devoirs en tant que « membre de la famille » de ceux de « citoyen »<sup>103</sup>. Cela aurait été inconcevable dans l'esprit des programmes précédents.

Dans leur conception collective, les modèles citoyens proposés à la jeunesse seraient exclusifs, c'est-à-dire qu'ils disqualifient plusieurs catégories sociales de l'exercice de la citoyenneté au nom du bien commun. Avec la transition vers un mode plus individualiste, diverses catégories de citoyens sont progressivement extraites de l'unité familiale pour être intégrées aux différentes facettes de la citoyenneté<sup>104</sup>. Ainsi, des groupes sociaux tels que les jeunes, les étudiants, les femmes et les chômeurs tentent consciemment de s'extraire du contexte collectif de la famille afin de revendiquer leur citoyenneté<sup>105</sup>. C'est en outre en faisant reconnaître leur individualité que les femmes en seraient arrivées à dissocier leur statut de citoyenne de celui de mère<sup>106</sup>. Le prochain chapitre s'intéresse d'ailleurs entre autres à la représentation des célibataires et des

---

<sup>102</sup> Michael Gauvreau note que cette reconnaissance des besoins éducatifs et psychologiques individuels des membres de la famille cible particulièrement les épouses et les adolescents. « The Family as Pathology : Psychology, Social Science, and History Construct of the Nuclear Family, 1945-1980 », dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, *Mapping the Margins: The Family and Social Discipline in Canada, 1700-1975*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 386.

<sup>103</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, [s.l., s.n.], 1960, p. 65.

<sup>104</sup> Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 53;58.

<sup>105</sup> Gauvreau, « The Family as Pathology », p. 389.

<sup>106</sup> Anne-Marie Daune-Richard, « Homme, femme, individualité et citoyenneté », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 39-50; Tahon, « La citoyenneté des femmes et l'expérience historique ».

femmes sur le marché du travail de même qu'à l'impact de la montée de l'État-providence dans la redéfinition de la citoyenneté économique.

### III. CITOYENNETÉ ÉCONOMIQUE

En 1944, le père Georges-Henri Lévesque, sociologue, fondateur de la faculté des Sciences sociales de l'Université Laval et promoteur de l'accessibilité à l'éducation, affirme dans *L'Enseignement primaire* que la citoyenneté politique est vaine si elle ne s'accompagne pas d'une citoyenneté économique<sup>1</sup> :

On veut avoir la démocratie politique. Mais que peut-elle sans la démocratie économique ? À quoi servirait pratiquement au peuple de posséder un droit de vote exercé tous les quatre ans sans le pouvoir réel d'influer sur la prospérité du pays par une participation efficace à sa vie économique. Le pouvoir économique n'est-il pas la condition d'efficacité du contrôle politique<sup>2</sup>?

Pour sa part, Esdras Minville situe en 1946 dans *Le citoyen canadien-français* l'importance du domaine économique dans la formation citoyenne : « l'économie et le social occupant aujourd'hui dans la vie collective une telle place, pèsent un tel poids sur la politique elle-même qu'un citoyen ne saurait juger sainement celle-ci s'il n'est pas en état de juger celle-là<sup>3</sup>. » Il ajoute que « [l']activité économique du citoyen ressortit à la fois à sa vie privée et à sa vie publique<sup>4</sup>. » Lévesque et Minville mettent ainsi de l'avant une composante majeure des modèles citoyens proposés à la jeunesse par les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme entre 1943 et 1967 au Québec, à savoir la participation économique. Ce chapitre explore les éléments définissant la responsabilité économique du citoyen vis-à-vis l'ensemble national à un moment où la recherche de solutions aux incapacités du système capitaliste révélées par la Grande dépression se conjugue à l'urgence de se réinventer au sortir de la guerre afin d'éviter de sombrer à nouveau dans le marasme économique. Il s'intéresse également aux discours

---

<sup>1</sup> Nous référons ici aux droits et devoirs relatifs à la participation effective du citoyen à la vie économique.

<sup>2</sup> Georges-Henri Lévesque, « L'idée coopérative », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 824.

<sup>3</sup> Esdras Minville, *Le citoyen canadien-français : notes pour servir à l'enseignement du civisme*, tome 1, Montréal, Fides, 1946, p. 12-13.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 109.

éducatifs visant à disqualifier les courants de pensée qui menacent la stabilité économique du pays. Il en ressort une conception de la citoyenneté très hiérarchisée où chacun possède des droits et des devoirs clairement définis en vertu de son statut professionnel. Ce faisant, ce chapitre met en lumière la fonction régulatrice du travail qui canalise les énergies de chacun pour les diriger vers le bien commun. Enfin, il observe comment l'intervention accrue de l'État dans l'économie remodèle la façon de concevoir l'exercice de la citoyenneté.

### 3.1 Contribuer au bien-être économique collectif

En plein cœur de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs articles de *L'Enseignement primaire* réfléchissent à l'après-guerre et aux moyens de préparer une transition harmonieuse vers une économie de paix. Plus que tout, on souhaite éviter de revivre les affres de la Crise. Pour Léopold Richer, rédacteur au *Devoir*, l'après-guerre sera une épreuve déterminante : « Après la guerre, le salut viendra d'une génération plus sociale que la nôtre ne l'a été, ou la société connaîtra des déchirements et des explosions<sup>5</sup>. » Il ajoute que ceux ayant tout sacrifié lors de la guerre – l'auteur ne mentionne à cet égard que des hommes – exigeront un monde meilleur fondé sur des valeurs d'égalité et de justice :

Les millions d'hommes qui auront combattu pour que le monde fût meilleur et plus juste, [...] ne toléreront pas que la société continue d'être la protectrice des puissants et l'exploiteuse des faibles. Ils désireront que les sacrifices qu'ils auront acceptés pendant la guerre, leur rapportent une plus large mesure de sécurité sociale. Les soldats, les ouvriers, les agriculteurs qui auront appris l'importance de leur rôle dans la bataille, ne consentiront pas à redevenir les victimes d'un régime politico économique qui les tient pour qualité négligeable et méprisable<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Léopold Richer, « L'école et l'après-guerre », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 231.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 230.

En vue de reconstruire un monde plus humain, les auteurs avancent la notion de démocratie économique. Cela n'est pas rien, car depuis la Crise au Québec, la démocratie a souvent été accusée d'être un manège servant de caution à un capitalisme outrancier. En outre, les institutions démocratiques libérales auraient prouvé leur incapacité à répondre aux besoins des groupes socialement, économiquement et politiquement marginalisés. À présent que les pays alliés combattent sous l'étendard de la démocratie, il convient de l'appivoiser et de la réhabiliter en lui donnant une orientation chrétienne. Ainsi, l'économiste et historien Albert Faucher demande en 1941 à ce que l'école accorde une plus grande importance à cet idéal afin de faire « de la vie économique un tout hiérarchique au service de la personne humaine<sup>7</sup>. » Pour Jean-Pierre Després, secrétaire à la Faculté des Sciences sociales de l'Université Laval, la guerre a provoqué une prise de conscience quant au virage social que doit adopter l'économie et cela doit se répercuter dans la formation des citoyens de demain :

Chose étrange, il a fallu la guerre, c'est-à-dire la destruction de milliers de vies humaines, pour mettre en évidence toute la valeur du capital humain, son rôle essentiel dans la mobilisation économique comme dans la mobilisation militaire. Heureusement, il semble que, dans l'après-guerre, l'homme sera davantage le centre de la politique économique et sociale. [...] La démocratie politique est une vaine formule si elle n'achemine pas les citoyens vers la démocratie économique<sup>8</sup>.

C'est donc vers un nouvel ordre économique démocratique, fondé sur des valeurs de justice et de charité, que tendent les discours éducatifs. Dans cet esprit, les programmes et les manuels insistent sur l'importance que le bon citoyen doit accorder au bien-être économique collectif. Le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* définit d'ailleurs la solidarité économique comme « la dépendance mutuelle entre les hommes,

---

<sup>7</sup> Albert Faucher, « L'éducation civique à l'école : Un ordre démocratique, qu'est-ce ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 4 (décembre 1941), p. 317.

<sup>8</sup> Jean-Pierre Després, « Éléments de sécurité sociale », *L'Enseignement primaire*, vol. 4, no 6-7 (février-mars 1945), p. 395.

qui fait que les uns ne peuvent espérer être heureux que si les autres le peuvent aussi<sup>9</sup>. » D'après les auteurs étudiés, la démocratie économique doit s'appuyer sur la cellule intégrante de la citoyenneté, la famille. En effet, dans un mode de citoyenneté caractérisé par une conception organique de la société, parler de bien-être économique revient nécessairement à parler de bien-être familial, moral, national, bref de la société dans son ensemble.

### ***3.1.1 Influence de la doctrine sociale de l'Église et de son projet corporatiste***

Cet idéal de solidarité puise à la doctrine sociale de l'Église. L'influence de l'Encyclique *Quadragesimo Anno* sur la restauration de l'ordre social se fait grandement sentir au sein des discours éducatifs. Promulguée en 1931 par Pie XI en réponse à la Crise, elle réfère notamment au corporatisme social qui se veut une troisième voie entre l'égoïsme capitaliste et le danger communiste. Afin de favoriser l'harmonie sociale, la doctrine corporatiste suggère que les patrons et les employés d'un même secteur se regroupent au sein d'une corporation et travaillent de concert à la poursuite du bien commun. Elle se présente donc comme un instrument de solidarité, d'ordre et d'unité sociale. À travers le corporatisme s'expriment certains traits fondamentaux du nationalisme traditionalisme, soit le besoin d'ordre, la croyance en l'autorité comme principe organisateur et la méfiance envers l'ingérence de l'État<sup>10</sup>.

Au sortir de la guerre au Québec, plusieurs textes éducatifs réaffirment la pertinence de la pensée de Pie XI. Entre autres, le prêtre Charles-Omer Garant, professeur à l'Université Laval et futur évêque auxiliaire de Québec, fait la promotion du projet de

---

<sup>9</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 93.

<sup>10</sup> Paul-André Linteau et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 119; Jean-Philippe Warren, « Le corporatisme canadien-français comme "système total" : Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine », *Recherches sociographiques*, vol. 45, no 2 (2004), p. 233.

corporatisme social dans *L'Enseignement primaire* : « L'organisation professionnelle à base chrétienne, mettant en pratique la doctrine sociale de l'Église et soutenue par l'État, voilà la planche de salut des sociétés menacées par le conflit du capital et du travail<sup>11</sup>. » Les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme s'inscrivent aussi dans cette tendance. On y souligne que l'Église ne condamne pas le capitalisme, mais souhaite limiter ses abus en insufflant les valeurs chrétiennes de charité et de justice dans l'économie. En 1943, une leçon de civisme du *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* renvoie à l'Encyclique : « Que dit le Pape au sujet de la répartition des richesses ? Il faut, dit-il, mettre tout en œuvre afin que la part des biens qui s'accumulent aux mains des capitalistes soit réduite à une plus équitable mesure et qu'il se répande une suffisante abondance parmi les ouvriers<sup>12</sup>. » Un peu plus loin, ce même manuel développe la logique de l'organisation professionnelle, « remède tout à la fois au développement du prolétariat et au progrès du socialisme d'État<sup>13</sup>. » Si les traces de la doctrine corporatiste s'atténuent progressivement au sein de notre corpus, le programme d'éducation professionnelle et civique de 1960 y fait toujours allusion<sup>14</sup>.

### **3.1.2 Solidarité économique et répartition équitable de la richesse**

Tout au long de la période étudiée, mais de façon plus prononcée dans les décennies 1940 et 1950, les manuels et les curriculum officiels proposent aux élèves que

---

<sup>11</sup> Charles-Omer Garant, « L'Encyclique Rerum Novarum », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 2-3 (octobre-novembre 1945), p. 109. Selon Xavier Gélinas, l'« organisation professionnelle » est à l'époque un synonyme courant du corporatisme. *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*, Québec, PUL, 2007, p. 226

<sup>12</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 64.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>14</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, [s.l., s.n.], 1960, p. 76. Ces observations tendent à confirmer la thèse de Clinton Archibald selon laquelle le corporatisme aurait survécu aux années. *Un Québec corporatiste ? Corporatisme et néo-corporatisme*, Hull, Asticou, 1984, 429 p. Cela dit, Pierre Trépanier soutient qu'au Québec, si le corporatisme a occupé un large place dans les débats intellectuels, il est « resté un projet auquel n'a jamais correspondu une réalisation achevée et de quelque envergure ». « Quel corporatisme (1820-1965) ? », *Les Cahiers des dix*, no 49 (1994), p. 182.



le bien-être individuel et collectif passe par la solidarité économique et une répartition équitable de la richesse en conformité avec la doctrine sociale de l'Église. Parmi les devoirs qu'ont les hommes entre eux, le programme de 1937 mentionne la solidarité économique et nationale<sup>15</sup>. L'analyse de notre corpus révèle d'ailleurs que c'est lorsqu'il est question d'économie que le thème nationaliste est le plus présent. Au cours de cette période, le nationalisme économique se veut un contrepied au libéralisme économique et au marxisme perçus comme étrangers<sup>16</sup>. En outre, des intellectuels, Esdras Minville et Victor Barbeau en tête, dénoncent l'infériorité économique des Canadiens français et font du redressement de la situation un enjeu de survie nationale<sup>17</sup>. S'inscrivant dans cette mouvance, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* invite en 1943 les Canadiens français à prendre en main leur destin économique en faisant preuve de solidarité :

À nous entendre, notre race serait incapable de solidarité et manquerait de sens pratique. Ce sont des propos fantaisistes propagés par des Étatsuniens et que nous acceptons. Si nous voulons cesser de glisser vers l'abîme, si vraiment nous aspirons à notre indépendance économique et nationale, il nous suffira de nous redresser, d'avoir confiance, de "désapprendre à servir", de travailler pour soi en travaillant pour la collectivité<sup>18</sup>.

Le devoir de solidarité implique pour le citoyen de payer l'impôt. C'est d'ailleurs, pour l'ensemble des auteurs étudiés, le principal devoir du citoyen avec celui de voter. Toujours dans ce manuel, une leçon de civisme propose que l'« impôt est la part contributive de chaque citoyen aux dépenses d'intérêt public » de même qu'« une dette de justice que chacun doit acquitter en retour des avantages que la société lui procure et

---

<sup>15</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, 1937, retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Logiques, 1998, p. 584.

<sup>16</sup> Gilles Routhier, « L'ordre du monde : Capitalisme et communisme dans la doctrine de l'École sociale populaire, 1930-1936 », *Recherches sociographiques*, vol. 22, no 1 (1981), p. 40.

<sup>17</sup> Victor Barbeau, *Mesure de notre taille*, Montréal, Imprimé au Devoir, 1936, 243 p.; Sur la pensée économique d'Esdras Minville, voir Dominique Foisy-Geoffroy, « Esdras Minville et le nationalisme économique, 1923-1939 », *Mens : revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, vol. I, no 1 (automne 2000), p. 51-68.

<sup>18</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 93.

pour rendre possible la continuation de ces avantages<sup>19</sup>. » Cinq ans plus tard, le pédagogue réformiste Roland Vinette écrit que les devoirs « ont toujours des répercussions sur d'autres citoyens ou sur l'État lui-même. Ainsi, le défaut de payer les impôts prive l'administration de pays des revenus nécessaires et fait retomber le fardeau sur d'autres citoyens qui devront payer pour ceux qui ne paient pas<sup>20</sup>. » Pour Thérèse Thériault, auteure de *Visages de la politesse*, le bon citoyen verse « sa part d'impôts [...] afin de ne pas alourdir la part des autres »<sup>21</sup>. Soulignons que le citoyen doit payer *sa part* d'impôt, et non *ses* impôts comme le veut l'expression répandue de nos jours, ce qui témoigne d'une conception collective de la citoyenneté où l'individu se sent solidaire de l'ensemble.

L'hygiène n'est pas en reste. Plusieurs textes officiels insistent sur ses avantages économiques. En permettant d'éviter les dépenses occasionnées par la maladie, elle augmenterait considérablement le rendement de l'industrie. L'apprentissage des règles élémentaires d'hygiène est donc un important devoir envers la collectivité<sup>22</sup>.

Entre 1943 et 1967, les manuels et les curriculums officiels promeuvent la liberté de travail, de réunion et d'association. À titre d'exemple, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* affirme que l'ouvrier « a le devoir et le droit de tendre au progrès et de se rendre meilleur, et l'association est le moyen le plus efficace pour atteindre ces fins<sup>23</sup>. » Par ailleurs, Vinette suggère qu'« [a]vec l'influence grandissante des organisations ouvrières et professionnelles sur les gouvernements [...], chacun de nous

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>20</sup> Roland Vinette, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 66-67.

<sup>21</sup> Thérèse Thériault, *Visages de la politesse*, Montréal, Fides, 1961, p. 307.

<sup>22</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, 1937, p. 594; Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 51;100.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 97.

participe de plus en plus à la vie civique<sup>24</sup>. » Toutefois, comme met en garde Marcel Clément dans le manuel de civisme *La femme dans la société*, il faut veiller à ce que le syndicalisme ne se transforme pas en instrument de lutte des classes<sup>25</sup>.

### **3.1.3 Socialisme et communisme, menaces au bien-être économique**

Au cours de la période étudiée au Québec, la Guerre froide, la Guerre de Corée, de même que la propagande anticommuniste favorisent la marginalisation de la gauche malgré sa relative avancée depuis les années 1930<sup>26</sup>. Afin de s'assurer que les citoyens de demain soient prémunis contre ces courants de pensée menaçant la cohésion sociale et la stabilité économique du pays, le milieu scolaire est investi. L'éducation citoyenne doit repousser ces périls comme l'exprime en 1951 Gustave Poisson, sous-ministre du Bien-Être Social et de la Jeunesse : « À l'heure où se répandent des systèmes politiques d'autant plus dangereux qu'ils se cachent sous des dehors attrayants, il est de plus en plus nécessaire que les jeunes s'initient tôt aux principes de civisme et développent en eux les qualités qui font des bons citoyens<sup>27</sup>. »

Dans la décennie 1940, le milieu scolaire est fortement mobilisé dans la propagande anti-communiste. Par ailleurs, bien qu'on dénonce ses abus, les textes ne s'opposent pas au capitalisme dont les fondements, la propriété privée et la liberté d'entreprise, sont jugés nécessaires à l'ordre social. Lorsqu'il aborde en classe la question sociale, le maître est invité, conformément aux programmes pour garçons et pour filles de 1939, à comparer les solutions des socialistes et de l'Église catholique. Il doit présenter à l'élève « les fausses doctrines » qui nient le droit de propriété et lui montrer que ce système est

<sup>24</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 67.

<sup>25</sup> Marcel Clément, *La femme dans la société, textes de s.s. Pie XII*, [s.l.], Éditions du bien public, 1953, p. 120.

<sup>26</sup> Sur la rhétorique anti-communiste : Routhier, « L'ordre du monde », p. 7-47.

<sup>27</sup> Gustave Poisson, *Question de vie politique*, Ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, Enseignement spécialisé de la province de Québec, Office des cours par correspondance, 1951, p. 10.

une utopie qui risque de compromettre gravement leur liberté<sup>28</sup>. Le chanoine Arthur Robert, auteur du manuel pour écoles normales *Leçons de morales*, divise les socialistes en collectivistes, « partageux » et communistes, ces derniers étant les plus dangereux. Selon lui, leur système mène le monde à sa perte, car « [p]ersonne, en effet ne sera encouragé au travail en songeant qu'il peine pour satisfaire les appétits de son voisin<sup>29</sup>. » La solidarité économique a donc ses limites dans une démocratie capitaliste.

En 1945, Antonio Perreault, ancien professeur à la Faculté de droit de l'Université de Montréal et ancien bâtonnier de la province, rappelle dans *L'Enseignement primaire* que l'Encyclique *Quadragesimo Anno* condamne le socialisme et le communisme. Il est impossible selon lui d'être à la fois un bon catholique et un vrai socialiste<sup>30</sup>. La même année, Charles-Omer Garant attaque le « faux remède du socialisme » qui mène la famille à sa perte en éliminant la propriété privée et du coup, empêche le père d'assurer son rôle de pourvoyeur<sup>31</sup>. Pour Florido Gagné, le communisme nie les principes soutenant l'ordre social, sauf le principe d'autorité dont il abuse<sup>32</sup>. Pour sa part, Fernand Chaussé, homme politique et professeur de civisme à l'Université de Montréal, affirme que le socialisme retire à l'individu la liberté d'initiative et « affaiblit en lui le sens de la responsabilité et de la dignité et produit à la longue un ensemble de citoyens diminués<sup>33</sup>. »

En somme, dans la décennie 1940 et jusqu'au milieu des années 1950 au Québec, ne cédant aucunement à la tentation de la main tendue, les discours éducatifs condamnent

---

<sup>28</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14.

<sup>29</sup> Arthur Robert, *Leçons de morale*, Québec, Librairie de l'Action Catholique, 1940, p. 67-68.

<sup>30</sup> Antonio Perreault, « Directives pontificales : Quadragesimo Anno », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 4 (décembre 1945), p. 205-209.

<sup>31</sup> Garant, « L'Encyclique Rerum Novarum », p. 102-103;109.

<sup>32</sup> Florido Gagné, *Philosophie: morale sociale*, [s.l., s.n.], 1951, p. 80.

<sup>33</sup> Fernand Chaussé, *Le civisme*, Montréal, Le service de la librairie de l'U.C.C., 1945, 188 p.

catégoriquement le communisme et le socialisme<sup>34</sup>. À l'école, l'élève apprend que ces dangereux courants de pensée menacent l'ordre socio-économique, car ils s'opposent à la famille, à la religion, à la liberté, au droit de propriété et prônent la violence. À partir du milieu des années 1950, en pleine Guerre froide, les programmes et les manuels officiels semblent toutefois moins se préoccuper de la question, ce qui coïncide avec l'apparition du thème de la « compréhension internationale »<sup>35</sup>.

### ***3.1.4 Droits et devoirs des patrons et des employés***

Éviter les conflits de classes est une préoccupation majeure des manuels et des curriculums officiels qui souhaitent convaincre les élèves qu'une organisation du travail hiérarchisée est bénéfique à tous. Puisqu'on estime que l'harmonie passe par la reconnaissance des droits et des devoirs des « supérieurs » et des « inférieurs », les textes exposent clairement aux citoyens en devenir les responsabilités respectives des ouvriers et des patrons. Ce souci s'apparente à l'idéal collaboratif du corporatisme qui veut réconcilier les intérêts opposés par la découverte des liens réciproques.

En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* énonce que le patron doit remplir son devoir envers son employé en lui payant un salaire suffisant pour assurer la subsistance de sa famille. En contrepartie, l'ouvrier a pour devoir « de ne pas tuer soit par les grèves, soit par sa paresse ou son incurie au travail l'industrie dont il a besoin pour survivre<sup>36</sup>. » Selon le programme de 1956, qui prétend former l'élite de demain, les maîtres doivent veiller à ce que l'esprit des élèves « s'ouvre progressivement à la lumière de la doctrine sociale de l'Église, à ce que leur cœur progressivement s'éprenne du bien-

---

<sup>34</sup> À la même époque, une faction de la gauche catholique française se prononce en faveur d'une collaboration avec les communistes. Simon Lapointe, *L'influence de la gauche catholique française sur l'idéologie de la CTCC-CSN de 1948 à 1964*, Montréal, collection du RCHTQ, 1996, p. 17;80-81.

<sup>35</sup> Voir le chapitre 4.

<sup>36</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 64.

être social de ceux dont ils auront la charge comme patron ou contremaître<sup>37</sup>. » Une section de son programme de bienséance et de civisme demande aussi au maître de présenter en classe les devoirs entre « supérieurs » et « inférieurs »<sup>38</sup>.

En 1961, *Visages de la politesse* reprend le thème du juste partage des droits et des devoirs entre patrons et employés. Dans un chapitre intitulé « La joie du travail », Thérèse Thériault exprime que « [d]e toutes les vertus, la justice est peut-être celle que l'on désire le plus pour soi et que l'on respecte le moins chez autrui. Celui qui détient l'autorité, qu'il soit un homme ou une femme, a un strict devoir de justice à exercer et à faire observer<sup>39</sup>. » Elle insiste sur le droit légitime des employés d'attendre de leur patron la sécurité et la paix. L'employé doit en échange « fournir sa part même si cette part comporte des peines, des sacrifices et des ennuis<sup>40</sup>. » Fait nouveau, l'auteure recommande aux patrons d'encourager « l'employé qui s'impose des sacrifices pour compléter ses études en vue d'améliorer sa situation<sup>41</sup>. » À ses yeux, cet esprit de collaboration doit imprégner tout le milieu scolaire : « l'école est à l'image de la vie où les classes sociales ne sont pas divisées, mais groupées, pour le bien de la communauté<sup>42</sup>. » Bref, qu'il soit au sommet où la base de la hiérarchie sociale, le travail détermine les droits et devoirs du citoyen et le prépare à la vie commune en lui faisant intégrer les principes d'autorité, de justice et d'unité.

---

<sup>37</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e et de 9e années*, [s.l., s.n.], 1956, p. 14.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>39</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 83.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 60.

### 3.1.5 *Coopératives étudiantes et caisses scolaires*

Un autre exemple de cette conception collective du bien-être économique réside dans l'idée que l'épargne ne doit pas être privée, mais plutôt mise en commun pour profiter au plus grand nombre et garantir la stabilité socio-économique du pays. À cet égard, les coopératives étudiantes et les caisses scolaires constituent, selon les textes éducatifs, des moyens privilégiés pour sensibiliser les écoliers aux vertus de l'épargne collective. Ce mouvement aurait vraisemblablement pris son envol dans les écoles de la province au début des années 1940, encouragé notamment par la Jeunesse étudiante catholique (JEC) et le Conseil supérieur de la coopération. Selon Linteau et *al.*, le mouvement coopératiste aurait recruté de nombreux adeptes chez les néo-nationalistes ayant délaissé depuis la guerre le programme corporatiste<sup>43</sup>. Le sociologue Jean-Jacques Simard souligne pour sa part la parenté idéologique entre le corporatisme et le coopératisme<sup>44</sup>.

En 1944, *L'Enseignement primaire* consacre un numéro entier à l'éducation au coopératisme afin de souligner le centenaire de la coopérative de Rochdale en Angleterre, considérée fondatrice du mouvement. Le père Georges-Henri Lévesque y définit le coopératisme comme « une forme démocratique de collaboration poursuivant directement des fins économiques et indirectement des fins sociales<sup>45</sup>. » D'après le dominicain, en étant le « juste milieu entre l'individualisme égoïste et le socialisme accapareur », il

---

<sup>43</sup> Linteau et *al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, p. 357.

<sup>44</sup> Jean-Jacques Simard, « Exposé de Jean-Marc Simard sur la démocratie de participation », dans *L'antilibéralisme au Québec au XXe siècle : Les séminaires Fernand-Dumont*, Montréal, Nota Bene, p. 123.

<sup>45</sup> Lévesque, « L'idée coopérative », p. 820.

s'impose comme un remède au problème social, puisqu'il fait « naître chez le peuple des habitudes de compréhension, d'entr'aide et d'action concertée »<sup>46</sup>.

Gérard Pelletier, alors président-général de la JEC, signe un article sur le réseau des coopératives scolaires qui compte à ses dires une centaine d'écoles au Canada. Il ne tarit pas d'éloges quant aux résultats spectaculaires obtenus par les pays occidentaux, principalement la France, ayant intégré les coopératives étudiantes à leurs curriculums et vante leur valeur pour former des « chrétiens lucides en matière économique. »

Des écoliers s'éveillent au problème économique, y travaillent concrètement, obtiennent des résultats et rêvent de servir mieux encore le bien commun de l'école. Ils font des rêves désintéressés pour leurs successeurs... N'est-ce pas énorme ? Or, c'est là qu'infailliblement on obtient de l'écolier, quand on cesse de le considérer comme une machine à réciter, quand on ose lui laisser prendre des initiatives d'homme libre<sup>47</sup>.

Un autre article, signé par l'inspecteur régional du Bas du Fleuve Épiphan L'Italien, énonce que le mouvement coopératif serait en train de transformer l'économie de la province en l'affranchissant du despotisme des grands syndicats financiers. Afin de poursuivre dans cette voie, il suggère d'imprégner l'enseignement des idéaux de la coopération afin de générer chez les élèves « de solides convictions qui les rendent plus capables, devenus citoyens, d'exercer envers leurs semblables les grands devoirs de la charité sociale<sup>48</sup>. » Pour sa part, le Révérend Père Albert, capucin, voit dans les coopératives scolaires la possibilité de canaliser les inclinaisons de la jeunesse :

Ils y verront un sûr moyen d'affirmer leur personnalité, de jouer eux-mêmes un rôle avantageux au groupe auquel ils appartiennent, d'exercer leur initiative [...]. Ils y verront le moyen de satisfaire leurs instincts combattifs. La perspective de l'effort et de la lutte pour un idéal grise facilement l'enfant bien-né. [...] Si l'éducateur sait transposer ces idées et ces sentiments dans un plan supérieur, il pourra faire voir à ces élèves que la coopération est apte à assurer l'émancipation économique d'un grand nombre de nos familles<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 821;824.

<sup>47</sup> Gérard Pelletier, « Les coopératives scolaires », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 859-860.

<sup>48</sup> Épiphan L'Italien, « Comment organiser une coopérative à l'école », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 862.

<sup>49</sup> R. Père Albert, « Comment coopérer ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 872.



L'exemple des coopératives et des caisses scolaires illustre le déploiement d'une pédagogie citoyenne active au sein de l'école québécoise d'avant 1960. Pour apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes et à prendre action, le milieu scolaire doit donner libre cours à leur initiative en leur offrant l'espace nécessaire pour expérimenter la solidarité économique et sociale. Le numéro anniversaire cite d'ailleurs le Conseil supérieur de la coopération pour qui la « coopération est un mouvement d'éducation en même temps qu'un mouvement économique. Elle apprend à ses membres à devenir des êtres agissants, conscients de leurs responsabilités, en fait, des citoyens éclairés »<sup>50</sup>. Ces idées font leur chemin; douze ans après la publication de ce numéro, elles intègrent les directives officielles du secondaire catholique public. En effet, le programme de 1956 est le premier à faire référence aux coopératives et aux caisses scolaires comme moyens permettant d'exploiter les intérêts nouveaux qui se manifestent à l'adolescence, dont le désir de prendre des initiatives et de se gouverner soi-même<sup>51</sup>. Cela correspond au moment où la promotion d'une pédagogie citoyenne active devient une priorité dans les curriculums.

### **3.2 Le citoyen-producteur**

Dans *École et société au Québec*, Pierre Bélanger et Guy Rocher exposent la relation d'échange unissant le système éducatif et le système économique dans la société moderne : l'école a pour mission de former une future main d'œuvre répondant aux intérêts du marché en vertu de quoi le système économique y investit d'importantes sommes. Conséquemment, l'école doit contribuer à l'accroissement et à la diffusion des

---

<sup>50</sup> Calendrier du Conseil supérieur de la coopération, mars 1943; cité dans *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 835.

<sup>51</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 45.

connaissances et des techniques, donc de la production<sup>52</sup>. Cette fonction est également soulignée dans les manuels et les curriculums officiels de la période que nous étudions, particulièrement dans le programme de 1956 pour qui « [l']école secondaire doit fournir nombre de travailleurs de l'esprit et les meilleurs des travailleurs manuels dont la société a besoin<sup>53</sup>. » Examinons les diverses facettes des modèles de citoyens-producteurs proposés à la jeunesse par l'école secondaire catholique publique entre 1943 et 1967.

### ***3.2.1 Le travail, pierre angulaire de la citoyenneté***

De l'avis de plusieurs sociologues occidentaux, le travail serait la pierre angulaire de la citoyenneté puisqu'il commande la scolarité jusqu'à la fin de l'adolescence, marque l'indépendance face aux parents et détermine les droits et obligations envers l'époux et les enfants<sup>54</sup>. L'étude des manuels et des programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme révèle que les pourtours du rôle citoyen sont fortement associés à la fonction productrice de l'individu. À titre d'exemple, le programme d'éducation professionnelle et civique de 1958 soutient que « l'exercice d'une profession » est un « devoir d'état » et « un service au bénéfice de la collectivité<sup>55</sup>. »

Afin de convaincre les futurs citoyens que leur participation à la vie économique est essentielle, les textes éducatifs signalent que personne ne peut se suffire à soi-même. En 1941, dans un article consacré à l'éducation citoyenne, Albert Faucher explique que les citoyens, « tendent à contribuer et à communier au bien de tous et de chacun par

---

<sup>52</sup> Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, dir., *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 1, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, p. 151-152.

<sup>53</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 12.

<sup>54</sup> Bjenk Ellefsen, Jacques Hamel et Maxime Wilkins, « La citoyenneté et le droit de cité des jeunes », *Sociologie et sociétés*, vol. XXXI, no 2, p. 93; Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994, 228 p.

<sup>55</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e, 9e, 10e et 11e années*, [s.l., s.n.], 1958, p. 74.

différentes fonctions. Les uns sont agriculteurs, les autres, instituteurs, etc...<sup>56</sup> » De même, pour le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, l'individu ne peut subvenir seul à ses besoins : « Il doit avoir recours au médecin, au menuisier, au cultivateur, etc...<sup>57</sup> » Notons que lorsque les auteurs énumèrent les fonctions économiques permettant de contribuer au bien commun, ils réfèrent essentiellement au travail masculin. En échange de sa participation économique, la société doit assurer au citoyen un minimum aussi haut que possible de bien-être matériel<sup>58</sup>. Ces constats tendent à donner raison à la sociologue française Dominique Schnapper qui observe que l'idéal démocratique concentre la vie collective autour de la production et de la répartition de la richesse<sup>59</sup>.

Qui plus est, nos recherches nous portent à croire que le rôle de producteur détermine, en grande partie, la valeur du citoyen. À titre d'exemple, le programme de 1956 invite l'élève à « [f]aire un succès de sa vie [...] en s'imposant à l'attention des hommes par sa valeur professionnelle »<sup>60</sup>. Rappelons que jusqu'en 1936 le droit de vote au provincial se fonde entre autres sur des critères de possession; les hommes n'ayant pas un niveau de fortune suffisant pour prouver leur compétence économique en sont exclus<sup>61</sup>. On observe à la même époque une certaine opposition au droit de suffrage des chômeurs<sup>62</sup>. En outre, les femmes obtiennent le droit de vote au municipal en 1941 à

---

<sup>56</sup> Faucher, « L'éducation civique à l'école : Un ordre démocratique, qu'est-ce ? », p. 315.

<sup>57</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 56.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 64; Amable-Marie Lemoine, *Questions de vie familiale*, Montréal, ministère du Bien-Être social et de la jeunesse, Enseignement spécialisé, Office des cours par correspondance, 1950, p. 56.

<sup>59</sup> Schnapper, *La communauté des citoyens*, p. 11.

<sup>60</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 26.

<sup>61</sup> Directeur général des élections du Québec (2013), *Évolution du droit de vote au Québec de 1791 à 1989* [site Web], 28 novembre 2013, <http://www.electionsquebec.qc.ca/francais/provincial/medias/vote.php?n=2/> Sur la symbolique du droit de suffrage en vertu de critère de possession : Anne-Marie Daune-Richard, « Homme, femme, individualité et citoyenneté », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p.39-50.

<sup>62</sup> André-J. Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*, Québec, PUL, 1974, p. 101.

condition d'être propriétaire ou signataire de bail<sup>63</sup>. Ces observations rejoignent la pensée du sociologue québécois Jacques Hamel pour qui le droit d'être citoyen est largement défini par le travail salarié :

La hiérarchie qu'il suscite ainsi que la propriété qu'il permet d'acquérir trouvent leur légitimité sous forme de droits et de devoirs qui débordent largement l'espace où se réalise le travail. [...] Le travail [...] se conçoit donc comme l'action en vertu de laquelle se tissent les principaux liens entre individus, c'est-à-dire l'interaction sociale qui les dote d'un statut, de devoirs et de droits non seulement à titre de travailleurs, mais également comme partie de l'ensemble qui donne raison d'être à une association de nature politique comme la communauté ou la nation<sup>64</sup>.

Dans une société où la hiérarchie est un principe organisateur de la vie collective, le statut professionnel détermine en grande partie le rôle citoyen de l'individu et ses droits et devoirs. À ce propos, l'historien Michael Gauvreau avance que les politiques canadiennes ciblant la jeunesse dans la décennie 1940 associent travail productif et citoyenneté. Ainsi, au sortir de la guerre, estimant que le renouveau économique ne peut se concrétiser que par des citoyens responsables, dont les actions sont guidées par le travail et la volonté d'assumer leurs obligations familiales, l'État fédéral instaure une série de politiques visant à instiller à la jeunesse un modèle de comportement productif<sup>65</sup>.

### **3.2.2 Responsabilité économique du père de famille**

Le modèle du citoyen-producteur revêt un sens particulier pour les pères dont la responsabilité économique vis-à-vis leur famille détermine en grande partie l'exercice de leur citoyenneté. Paradoxalement, les programmes et les manuels que nous étudions réfèrent peu au modèle de père-pourvoyeur, insistant plutôt sur le devoir commun des

---

<sup>63</sup> Diane Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*, Montréal, Remue-ménage, 1989, p. 94-95.

<sup>64</sup> Jacques Hamel, « Brèves remarques sur le travail comme vecteur de citoyenneté », *Revue canadienne de sociologie/Canadian Review of Sociology*, vol. 38, no 1 (février 2001), p. 5.

<sup>65</sup> Cette volonté n'est pas nouvelle puisque déjà en 1936 le *Canadian Youth Congress* tenu à Winnipeg établit le lien entre la sécurité d'emploi, la possibilité de fonder une famille et le fait d'être un bon citoyen. Michael Gauvreau, « The Protracted Birth of the Canadian "Teenager" : Work, Citizenship and the Canadian Youth Commission, 1943-1955 », dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 207.

parents de veiller au bien-être matériel de leurs enfants. Le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* fait exception. Il énonce que l'ouvrier a pour devoir « de vivre par son travail, d'assurer la subsistance de sa femme et de ses enfants »<sup>66</sup>. Cela dit, en mettant quasi exclusivement de l'avant des métiers associés au masculin et en focalisant sur la priorité de la vocation maternelle chez les femmes, les discours éducatifs sous-entendent que la responsabilité économique particulière des pères repose sur leur rôle pourvoyeur. Les programmes d'éducation familiale sont encore plus formels sur ce point; le programme pour garçons de 1958 comprend les items « la préparation économique en vue du rôle familial » et « la profession du père et les charges familiales »<sup>67</sup>, tandis que son équivalent pour filles ne comporte aucune référence explicite au travail des mères hors du foyer ni même à leur fonction économique.

### ***3.2.3 Le « féminisme professionnel » ou la question du travail salarié féminin***

Si au cours de la période étudiée au Québec le travail salarié est un élément clé de l'identité citoyenne parce qu'il lie l'individu à la collectivité, qu'en est-il des femmes que les rôles sociaux de sexes traditionnels confinent au foyer ? Comme l'a illustré le chapitre précédent, en réponse aux problèmes sociaux d'après-guerre, les autorités sociales tentent de solidifier le foyer familial en promouvant une vision idéalisée des rôles sociaux de sexe traditionnels. Or, la présence accrue des femmes sur le marché du travail encouragée par la croissance économique, l'accessibilité aux études et l'idéal familial démocratique – ne cadre pas avec cette image. Il en résulte plusieurs contradictions au sein des discours éducatifs.

---

<sup>66</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 64.

<sup>67</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 67.

Au début de la période étudiée, les curriculums accordent une attention considérable au féminisme. Ainsi, le programme pour filles de 1939 demande au maître de distinguer le vrai du faux féminisme, de même que les féminismes intellectuel, familial, économique, social et civique, sans toutefois les définir<sup>68</sup>. Notons que cette rubrique est absente du programme de civisme pour garçons, malgré un contenu pour le reste identique. Des discours moins officiels, au sens où ils n'impliquent pas directement les instances éducatives, développent davantage la question. Par exemple, en 1940, un chapitre du manuel pour écoles normales *Leçons de morale* est entièrement consacré au féminisme qu'il définit comme :

le mouvement en faveur de l'émancipation de la femme au point de vue familiale [sic], intellectuelle, économique et civile. Cette expression est souvent prise au sens péjoratif. Avouons que c'est exagéré. Car, il y a une émancipation de la femme qui ne saurait être condamnée, que l'Église accepte et encourage. [...] Le vrai féminisme est l'amélioration du sort de la femme en différents domaines, amélioration qui ne la soustrait point à son rôle essentiel de mère de famille [...]. Le faux féminisme est 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 subordonnée à lui pour la régie de la famille et du foyer. Ce féminisme porte atteinte à la maternité, et donc, il est contre nature et anti-social<sup>69</sup>.

On comprend qu'une certaine émancipation des femmes est tolérée à condition qu'elle s'inscrive à l'intérieur des cadres sociaux traditionnels. Or, le travail féminin à l'extérieur du foyer représente une sérieuse menace pour ses détracteurs considérant le rôle crucial des mères dans l'éducation des futurs citoyens. Toujours dans *Leçons de morale*, le chanoine Arthur Robert se penche sur la question du « féminisme professionnel ». Puisque la participation des femmes au marché du travail, même une fois mariées, lui apparaît inévitable, il suggère de l'encadrer et de l'orienter vers des métiers compatibles avec leur fonction maternelle :

Il y a des milliers de jeunes filles qui s'adonnent à une profession avant le mariage; en dehors du mariage, un grand nombre de célibataires doivent gagner leur vie; même dans le

<sup>68</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 14.

<sup>69</sup> Robert, *Leçons de Morale*, p. 92.

mariage, de gré ou de force, beaucoup de femmes continuent l'exercice d'une profession. Certaines de ces professions, comme dans le petit commerce, sont compatibles avec le devoir de la mère de famille. Et le bon féminisme de ce côté doit tendre à une politique du travail féminin; [...] écarter les métiers insalubres ou fatiguants, [...] le travail de nuit, [...] écarter ce qui met en danger la moralité ou la santé de la femme [...] le salaire, « à travail égal salaire égal », est une formule de justice. Encore de ce côté bien des abus nuisibles à la femme elle-même et à la race dont elle assure la vitalité [sic]<sup>70</sup>.

Ces propos sont publiés en plein cœur de la Seconde Guerre mondiale, alors qu'on sollicite la main-d'œuvre féminine pour remplacer les hommes au front. Après la guerre, plusieurs mesures sont mises en place afin de convaincre les femmes de retourner au foyer<sup>71</sup>. Dans ce contexte, certains textes éducatifs dénoncent les conditions inhumaines qui contraignent bon nombre de mères des familles ouvrières à abandonner leurs enfants pour travailler hors du foyer<sup>72</sup>. Les mères occupant un emploi sont ainsi posées en victimes. Il est possible d'y voir une négation de la volonté des femmes de jouir d'une certaine indépendance économique et par extension, de revendiquer leur citoyenneté économique.

En 1951, le très conservateur Florido Gagné se prononce à son tour sur le travail salarié féminin. Il s'agit pour lui d'« une calamité, et il répugne à la raison que l'on réclame pour la femme un droit à ce malheur<sup>73</sup>. » Pourtant, comme le soulignent les travaux féministes, l'autonomie financière a une signification particulière pour plusieurs femmes, car la dépendance économique a traditionnellement miné leur citoyenneté<sup>74</sup>. Gagné considère même que la perte d'autonomie économique des femmes lors du mariage est nécessaire au bien commun et compare cette perte d'individualité à celle

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>71</sup> Cela indique, comme le notent judicieusement Micheline Dumont et Louise Toupin, que l'utilisation de la main-d'œuvre féminine en temps de guerre s'est effectuée sans qu'il y ait de reconnaissance officielle du droit au travail des femmes. *La pensée féministe au Québec : anthologie, 1900-1985*, Montréal, Remue-ménage, 2003, p. 273.

<sup>72</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, p. 71.

<sup>73</sup> Gagné, *Philosophie : morale sociale*, p. 58.

<sup>74</sup> Ruth Lister, « Citizenship : Toward a Feminist Synthesis », *Feminist Review*, no 57 (automne 1997), p. 29.

vécue par tout autre membre de la société qui se soumet à l'autorité dans l'intérêt collectif.

Marcel Clément voit les choses autrement. En 1953, il insiste dans le manuel *La femme dans la société* sur le principe d'équité salariale. Pour l'auteur, puisque le travail salarié féminin est là pour rester, aussi bien mettre en place des mesures atténuant ses impacts néfastes sur la famille. Du reste, il ne s'y oppose pas, pourvu que la famille demeure le centre de la vie de la mère<sup>75</sup>.

On ne retrouve aucune référence explicite au féminisme professionnel – ni même au féminisme tout court – dans le programme de 1956, ce qui est étonnant puisqu'il est largement plus étoffé que ses prédécesseurs. Serait-ce un sujet trop délicat pour un document officiel à cette époque ? Ou alors, cela s'explique peut-être du fait que, comme le suggère Francine Barry, les années 1950 représentent un « temps d'arrêt dans la discussion sur le travail féminin [...] marqué par l'absence de positions catégoriques<sup>76</sup>. »

La décennie 1960 coïncide avec un regain d'intérêt pour la question. Malgré la prédominance du mouvement d'opposition, des discours divergents s'affirment à nouveau<sup>77</sup>. En 1961 dans *Visages de la politesse*, le travail féminin n'apparaît plus seulement une réponse à une nécessité, mais devient une possibilité :

Au siècle de la bombe atomique, les femmes et les hommes se retrouvent dans toutes les sphères de l'activité humaine. Les courants actuels d'idées et les nécessités de la vie économique ont ouvert aux femmes des domaines jadis réservés aux hommes. Les femmes évoluent maintenant dans le monde des affaires et celui de l'éducation aussi bien que dans le commerce, l'industrie et la politique. Elles travaillent au laboratoire, dans les cliniques et les salles de chirurgie. On voit même ces "Dames du Palais" et le cas échéant, à la guerre<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Clément, *La femme dans la société*, chap. VII.

<sup>76</sup> Francine Barry, *Le travail de la femme au Québec : l'évolution de 1940 à 1970*, Montréal, PUQ, 1977, p. 50.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 52-53.

<sup>78</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 102.



Si Thérèse Thériault affirme que les femmes se retrouvent dans tous les domaines, les exemples qu'elle propose plus loin dans le manuel suggèrent toutefois que les hommes profitent de postes mieux rémunérés, davantage reliés au pouvoir et qui requièrent une instruction plus poussée que leurs collègues féminines confinées au secteur tertiaire et aux emplois subalternes<sup>79</sup>. Néanmoins, la fonction productrice des femmes ne semble plus circonscrite à la sphère privée.

Le traitement accordé aux célibataires est éloquent sur ce point. Dans la décennie 1940, les programmes et les manuels étudiés n'y font pas référence, comme s'il était impensable pour la jeune fille d'aspirer à autre chose qu'à fonder une famille (ou à entrer en religion). Le célibat semble davantage accepté dans les années 1950, mais demeure illégitime s'il est choisi afin de suivre ses passions et fortement associé à l'égoïsme<sup>80</sup>. En 1961, Thérèse Thériault écrit que les femmes peuvent désormais être considérées utiles à la collectivité en dehors du rôle de mère et même de celui d'épouse :

Le statut de la femme célibataire s'est élevé depuis un demi-siècle. Elle a maintenant la possibilité de choisir une profession et de la pratiquer, de s'installer dans un commerce, de travailler selon ses goûts, ses aptitudes [...]. Bref, d'être une femme de carrière, de mener une vie indépendante, intéressante et utile. Ses responsabilités face à ses semblables ne diffèrent pas de celles de l'homme. [...] La célibataire qui sait partager ses jours entre les joies d'une vie professionnelle bien organisée et celles d'une vie sociale équilibrée est une femme heureuse<sup>81</sup>.

Ces propos traduisent-ils le biais d'une auteure jouissant elle-même d'un certain succès professionnel ? Selon les instances éducatives, l'école secondaire doit préparer les jeunes filles à leurs rôles d'épouse et de mère alors que, dans les faits, un nombre croissant de jeunes filles désirent accéder au marché du travail au cours de la période

---

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 83 et *suiv.* Ces observations correspondent aux conclusions de l'enquête réalisée auprès de familles québécoises dans les années 1960 par le sociologue Marc-Adélar Tremblay. « Modèles d'autorité dans la famille canadienne-française », *Recherches sociographiques*, vol. 7, no 1-2 (1966), p. 228.

<sup>80</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, p. 20. À ce propos, Diane Lamoureux note qu'alors qu'on observe une plus grande ouverture au célibat féminin, il apparaît fortement balisé. *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-Ménage, 2001, p. 100.

<sup>81</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 209-210.

étudiée. Déjà en 1939, le programme pour filles reconnaît que « nombreuses sont les élèves qui, pressées par la nécessité de gagner leur vie, désirent se spécialiser dans les matières commerciales » et qu'un groupe plus restreint, mais important, s'oriente vers l'université et milite « de concert avec leurs parents, leurs professeurs et certaines commissions scolaires, pour que le latin soit mis au programme au moins comme matière facultative<sup>82</sup>. » Vers 1960, l'instruction des filles mène de plus en plus au marché du travail<sup>83</sup>. Non seulement une grande majorité de femmes travaillent-elles avant le mariage, mais un nombre croissant d'entre elles conserve leur emploi une fois mariées<sup>84</sup>.

Que pensent les jeunes, cibles des discours étudiés, du travail féminin ? En 1967, les sociologues Marcel Rioux et Robert Sévigny publient les résultats d'une enquête menée auprès de citoyens âgés de 18 à 21 ans originaires des quatre coins de la province et venant récemment d'obtenir le droit de vote. La grande majorité d'entre eux dit s'opposer au travail féminin à l'extérieur du foyer. On note toutefois d'importantes variations; ceux provenant de Montréal de même que les jeunes filles de façon générale y sont davantage favorables. À la question « Quel est le meilleur métier pour une femme ? », la réponse la plus populaire est « mère de famille » ou « ménagère ». Cette tendance est plus forte du côté des jeunes hommes<sup>85</sup>.

À la lumière de ces observations, il semble qu'au cours de la période étudiée au Québec, le droit au travail des femmes est subordonné à leurs responsabilités familiales. Il est toutefois possible de percevoir une certaine individualisation des modèles citoyens

---

<sup>82</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 1.

<sup>83</sup> Micheline Dumont, *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*, Ottawa, Société historique du Canada, 1990, p. 21.

<sup>84</sup> 86 % de la main d'œuvre féminine est célibataire en 1941 et 46 % en 1971. Barry, *Le travail de la femme au Québec*, p. 20.

<sup>85</sup> Marcel Rioux et Robert Sévigny, *Les nouveaux citoyens : enquête sociologique sur les jeunes du Québec*, Montréal, Service des publications de Radio-Canada, 1967, p. 32.

en circulation au fur et à mesure que l'on admet le travail salarié des femmes comme une réalité incontournable et qu'on conçoit qu'elles peuvent ressentir le besoin d'être utiles à la collectivité autrement qu'en tant que mères.

### **3.2.4 Choix de la profession**

Étant donné l'importance accordée à la fonction productive du citoyen, le choix de la « vocation » est l'objet d'une attention particulière dans les textes éducatifs. Au détour des années 1940, l'orientation professionnelle fait de timides percées au sein de l'institution scolaire québécoise<sup>86</sup>. Il faut toutefois attendre le programme de 1956 pour qu'elle devienne une matière scolaire officielle sous l'appellation « Renseignements sur les écoles et les professions »<sup>87</sup>. Ce n'est pas un hasard si l'orientation scolaire obtient ses lettres de noblesse au moment où l'école québécoise reconnaît les goûts et les intérêts particuliers des adolescents dans ses programmes sous l'influence de la psychologie. Par ailleurs, le développement de l'orientation scolaire correspond à une période où l'on prête une attention soutenue aux jeunes sans emplois, réputés augmenter le taux de criminalité<sup>88</sup>. Pour ses adeptes, l'orientation professionnelle se veut un moyen de rétablir l'ordre social en assurant à tous un emploi<sup>89</sup>. En ce sens, nous pouvons voir dans la structuration de l'orientation scolaire l'affirmation du droit au travail, ce qui est lourd de signification si l'on considère que le travail est garant de l'insertion sociale et citoyenne de l'individu.

---

<sup>86</sup> À ce sujet, voir M'Hammed Mellouki et Mario Beauchemin, « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 48, no 2 (1994), p. 213-240.

<sup>87</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 58 et suiv.

<sup>88</sup> Cynthia Comacchio, *The Dominion of Youth : Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, p. 29.

<sup>89</sup> Notons que l'orientation professionnelle prend réellement son envol à la suite de la crise des années 1930. Mellouki et Beauchemin, « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec », p. 216.

Selon les discours éducatifs, il est important de bien choisir sa profession; le bonheur futur de l'élève en dépend, car c'est à travers elle qu'il pourra être utile à sa famille et à la société. En 1941, un article faisant la promotion de l'orientation professionnelle indique que « [l']apport le plus considérable d'un homme à la vie sociale tient dans une large mesure au genre de travail professionnel qu'il exerce »<sup>90</sup>. D'autre part, l'article préconise que ceux qui paraissent « inaptes au travail de l'étude ou à la conduite des affaires » soient dirigés vers des carrières manuelles ou techniques : « Le problème de l'orientation professionnelle n'est pas de faire que tous parviennent au premier plan de la vie sociale, mais d'essayer que chacun soit mis à la place qui lui convient. [...] [Ainsi,] notre éducation rendra un service plus grand à la société canadienne<sup>91</sup>. » Ici encore, les principes de hiérarchie et de bien commun organisent la vie professionnelle. Il importe de rappeler que ce discours concerne le secondaire catholique public; il aurait été impensable d'adresser pareil propos aux collègues classiques réputés former l'élite.

En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* soutient que les écoles ont été fondées pour « donner à l'enfant une formation aussi complète que le comportent son âge, sa situation sociale et le rôle qu'il est destiné à remplir »<sup>92</sup>. La mobilité sociale, rendue possible grâce à la démocratisation de l'éducation, n'est pas encouragée dans cet extrait. En effet, selon le principe d'égalité des chances fondant l'obligation scolaire, la hiérarchie sociale doit reposer, non sur les avantages de naissance, mais sur les capacités, la motivation et l'effort. Or, comme l'indique la citation précédente, des considérations

---

<sup>90</sup> Ces représentations excluent les femmes du marché du travail. Alphonse Giroux, « L'orientation professionnelle : son importance », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 247.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 248.

<sup>92</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 67.

de classes guident l'orientation professionnelle. D'autre part, alors qu'il est question de liberté de choix, ce même manuel insiste fortement sur l'idée que la division du travail dans la société est principalement régie par la loi de l'offre et de la demande. Probablement souhaite-t-on que les futurs travailleurs soient conscients de cet équilibre à atteindre afin d'éviter le taux catastrophique de chômage projeté pour l'après-guerre.

Le développement de l'orientation professionnelle au Québec répond également à des préoccupations nationalistes. Ses promoteurs la considèrent nécessaire afin que les Canadiens français prennent leur place dans l'économie<sup>93</sup>. Plusieurs textes éducatifs déplorent qu'ils occupent des emplois subalternes. Les autorités scolaires catholiques désirent renverser cette tendance en formant les chefs de demain, une volonté particulièrement affirmée dans le programme de 1956 : « Plusieurs des diplômés du secondaire seront entraînés par leur savoir et leur savoir-faire, dans leur milieu de vie; il est important d'insister sur cet aspect dans leur vocation<sup>94</sup>. » C'est d'autant plus vrai pour les privilégiés dont les aptitudes invitent à poursuivre leurs études au-delà des deux premières années du secondaire : « Leurs dons intellectuels déjà les distinguent. Les conditions de vie familiale et sociale leur permettent de plus en plus l'exploitation de ces dons de nature. [...] C'est parmi de tels étudiants que se recruteront, pour une large part, les chefs de demain. Leur influence dans le milieu professionnel et social et le rayonnement de leur personnalité doit se préparer par l'étude et la discipline<sup>95</sup>. » Notons que le talent et l'intelligence sont souvent perçus comme innés à l'époque<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> Mellouki et Beauchemin, « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec », p. 213-240.

<sup>94</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 6.

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Renouveau pédagogique, 2005, p. 163.

Cette insistance sur la capacité de l'école secondaire publique à former l'élite de la société s'explique en partie par la forte concurrence avec les collèges classiques pour le recrutement des effectifs scolaires. Il importe également de souligner que ce discours est nouvellement possible, car il correspond à l'extension du cours secondaire dans le secteur public. Enfin, avec la montée de l'État-providence, l'école publique doit aussi former des fonctionnaires compétents. Toutefois, malgré ces belles paroles, les programmes et les manuels officiels continuent également de véhiculer l'image de l'ouvrier humble, soumis et laborieux à cent lieues de l'entrepreneur. Le secondaire catholique public doit ainsi former les travailleurs à la tête, mais aussi à la base de l'échelle des occupations.

Toujours en 1956, dans *L'Enseignement primaire*, Mgr Paul-Émile Gosselin, alors secrétaire général du Conseil de la vie française en Amérique, décrit la nécessité pour la jeunesse canadienne-française de s'affirmer dans le monde économique pour garantir la survie de la nation et renverser son infériorité économique à l'heure et où les peuples sont de plus en plus interdépendants économiquement. Ainsi, selon lui,

il faut orienter les élèves en fonction des besoins économiques du pays. Le citoyen doit être le serviteur du bien commun. [...] Le problème se pose d'une façon particulièrement grave pendant les années de formation, alors que le corps se développe, que l'intelligence s'enrichit, que la volonté s'affermir, que les inclinaisons se précisent. Le droit qu'a chacun d'organiser sa vie ne saurait être un prétexte à l'égoïsme, à un individualisme néfaste qui ramènerait les préoccupations de l'adolescent, de ses parents, de ses maîtres à un cercle étroit de pensées et d'ambitions<sup>97</sup>.

Comme l'indique cet extrait, l'école n'est pas l'unique conseillère des élèves dans le choix de leur profession. Florido Gagné énonce en 1951 que les parents doivent diriger et guider leurs enfants dans le choix d'une profession « en tenant compte de leurs aptitudes, de leurs goûts et des besoins de la société<sup>98</sup>. »

---

<sup>97</sup> Paul-Émile Gosselin, « Notre situation économique », *L'Enseignement primaire*, vol. XV, no 8 (avril 1956), p. 583.

<sup>98</sup> Gagné, *Philosophie : morale sociale*, p. 21.

Sur quels critères le maître doit-il se baser pour orienter le choix professionnel de l'élève ? Le programme de 1956 soutient qu'il ne peut considérer le seul critère intellectuel; il doit aussi considérer les goûts, les aptitudes, les conditions familiales et les conditions économiques de l'élève.

Les intérêts de la région, les offres possibles de travail peuvent orienter les jeunes vers un genre bien particulier d'études. [...] Il arrivera, parfois, que le milieu, familial ou géographique, provoquera une certaine répulsion, amènera l'élève, parce qu'il en connaît trop les misères, les difficultés, à désirer autre chose que ce qui s'offre facilement à lui. Après avoir tout considéré et avoir bien pesé les facteurs responsables de tels sentiments, le maître, en sage orienteur, devra, selon ce qu'il jugera le meilleur pour le bien commun et le bien particulier, soit redresser de telles répugnances, soit parfois les faire accepter<sup>99</sup>.

Encore une fois, l'idée de mobilité sociale ne semble pas totalement assumée. Selon Thérèse Thériault, « [l]e travail diffère selon le sexe, les talents, l'habileté, l'instruction, l'éducation et la santé de la personne qui l'exerce. [...] Il diffère surtout par l'intention qui anime le travailleur, par la conscience qu'il a de la responsabilité et la fierté qu'il éprouve, non pas à gagner simplement sa vie, mais à s'incorporer par son travail à l'humanité laborieuse<sup>100</sup>. » Le lien entre le travail et l'intégration à la collectivité est ici explicite.

En résumé, pour les auteurs des programmes et des manuels étudiés, le maître doit guider l'élève dans le choix d'une profession ou d'un métier qui lui permettra de contribuer au meilleur de ses talents à la société tout en lui assurant un maximum de bonheur. Selon le sociologue britannique T.H. Marshall, à travers un système éducatif qui prône l'égalité des chances, la citoyenneté opère comme un instrument de stratification sociale<sup>101</sup>. Nos observations abondent en ce sens. Ainsi, l'obligation scolaire au Québec consacre un certain idéal méritocratique; l'école se voit confier le mandat de classer les

<sup>99</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 28-29.

<sup>100</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 77.

<sup>101</sup> T. H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950, p. 110.

élèves et de leur attribuer une place dans l'organisation sociale. Or, malgré les vœux pieux des instances éducatives – qui souhaitent permettre aux meilleurs éléments de la société d'accéder aux postes clés et encourager la promotion sociale en reconnaissant le talent, l'intelligence, l'effort et la droiture – des prérogatives liées notamment au genre et à l'origine sociale continuent de peser tout au long de la période étudiée dans le processus d'orientation professionnelle des élèves du secondaire catholique public.

### **3.2.5 Fonction régulatrice du travail : l'exemple du Programme pour les classes d'enfants déficients de 1960**

Au fil des sections précédentes s'est précisée l'idée selon laquelle le travail constitue un cadre qui oriente le citoyen vers le bien commun. Dans cet esprit, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* soutient que l'adulte et l'enfant sont tenus de travailler – le travail de l'enfant étant l'étude –, car cela est nécessaire au bien-être moral individuel et collectif : « Il est plutôt rare qu'un esprit, qu'un cœur élevé par l'étude, consente à se ravalier à de bas sentiments. Et n'en sera-t-il pas de même pour l'ouvrier appliqué à son travail<sup>102</sup>? » De plus, le travail permet aux jeunes gens de « se conserver bons », car « [e]n accaparant l'attention, il empêche les vagabondages de l'imagination et apporte avec lui une vertu sédative unanimement reconnue<sup>103</sup>. »

Un bon moyen de comprendre la norme est d'étudier ce qui est perçu comme anormal. À cet égard, le *Programme pour les classes d'enfants déficients*, paru pour la première fois en 1960, est d'une grande pertinence afin de cerner la fonction régulatrice du travail. Le déficient mental y est décrit comme étant hyperémotif, impulsif et dépendant, caractéristiques qui ironiquement sont également attribuées aux adolescents dits « normaux » et qui entrent contradiction avec la raison, l'indépendance et la

<sup>102</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 35.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 49.



responsabilité associées à la citoyenneté<sup>104</sup>. Aussi mentionne-t-on d'entrée de jeu que sur le plan de la vie civique, le rôle du déficient sera effacé<sup>105</sup>. Paradoxalement, le contenu relatif à la formation citoyenne est encore plus présent et explicite dans ce programme dédié aux déficients que dans toute autre source consultée à ce jour et l'association citoyen-travail y est très appuyée. Si on minimise ainsi la participation citoyenne du déficient dans le futur, pourquoi choisit-on d'insister autant sur ces aspects dans sa formation ? Cet extrait laisse deviner la logique derrière cette décision :

Le déficient mental existe et il ne permet pas qu'on le néglige. Si on l'ignore, il ruinera la santé mentale de la famille, il grèvera le budget des maisons de réhabilitation pour délinquants, des prisons, des hôpitaux pour aliénés, il nuira au progrès des élèves normaux. Si la société l'aide, il deviendra un citoyen honnête, un travailleur utile même s'il fonctionne à un niveau d'occupation inférieur<sup>106</sup>.

Cela revient à dire que le déficient laissé de côté représente un danger pour l'ordre social. Les auteurs du programme de 1960 disent d'ailleurs connaître « de nombreux cas de délinquance, d'immoralité, de criminalité, de déséquilibre physique retrouvé chez les déficients mentaux<sup>107</sup>. » À l'inverse, le déficient intégré à la collectivité par une éducation qui le prépare à son rôle de travailleur parvient à cadrer avec plusieurs attributs des modèles citoyens en vigueur en contribuant au bien-être collectif. « La société a donc le devoir de favoriser son plus complet développement, si minimes que [lui] apparaissent ses réalisations<sup>108</sup>. » Bref, l'exemple du premier programme officiel pour déficients met en lumière la fonction régulatrice du travail qui oriente le citoyen vers le bien commun en lui permettant d'être utile à la collectivité<sup>109</sup>.

---

<sup>104</sup> Voir le chapitre 1.

<sup>105</sup> CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, [s.l., s.n.], 1960, p. 48.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>109</sup> À la même époque, au sein de plusieurs institutions pour garçons délinquants au Québec, l'apprentissage d'un métier occupe une place centrale dans le processus de réhabilitation comme si à travers lui, le délinquant pouvait devenir un citoyen honnête. Voir entre autres Sylvie Ménard, *Des enfants sous*

### 3.3 Le citoyen-consommateur

Les sources étudiées suggèrent non seulement que l'école a le mandat de former les futurs travailleurs, mais aussi les futurs consommateurs de biens et services. À titre d'exemple, le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* de 1960 lie citoyenneté et consommation en exposant que les citoyens responsables doivent savoir gérer un budget<sup>110</sup>. Par ailleurs, la participation citoyenne à la vie économique repose largement sur la famille qui a pour devoir de fournir à la société le « contingent nécessaire de producteurs et de consommateurs pour garantir la prospérité<sup>111</sup>. » En ce sens, la fonction reproductrice de la famille est également un élément de stabilité économique.

#### 3.3.1 Encourager l'économie intérieure

Dans la décennie 1940, les manuels et les curriculums encouragent les élèves à soutenir l'économie canadienne-française. Ainsi, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* met de l'avant le pouvoir d'achat des consommateurs :

Quel serait pour nous le résultat d'une confiance née de notre force formidable de consommation ? [...] Pour peu que se répande chez nous le sentiment de notre puissance, par la solidarité; pour peu que se transporte, dans l'ordre économique et national la cohésion que nous manifestons dans l'ordre national et religieux, il est indubitable que les consommateurs canadiens-français peuvent, à eux-seuls, constituer un marché suffisant pour garantir à leurs compatriotes une aisance et une sécurité parfaites<sup>112</sup>.

Ce même manuel invite à pratiquer la solidarité économique et nationale en préférant les producteurs « de chez nous » et en « apprenant la valeur de la circulation du dollar, les répercussions économiques de l'argent dépensé chez les nôtres<sup>113</sup>. » On peut y déceler l'influence de figures de proue du nationalisme économique comme Esdras

---

*surveillance : la rééducation des jeunes délinquants au Québec, 1840-1950*, Montréal, VLB éditeur, 2003, 247 p.

<sup>110</sup> CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, 1960, p. 210-216.

<sup>111</sup> Lemoine, *Questions de vie familiale*, p. 56. Cette idée est fréquemment exposée dans les textes.

<sup>112</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 93.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 93-94.

Minville et Victor Barbeau. D'ailleurs, les sources approfondissent peu le rôle du citoyen-consommateur en comparaison avec celui de producteur si ce n'est pour mobiliser les élèves dans la défense des intérêts nationalistes. Il faut dire que le visage de la consommation est souvent représenté comme étranger et individualiste, à plus forte raison lorsqu'il est question de consommation de loisirs, d'où la méfiance des textes éducatifs<sup>114</sup>.

### ***3.3.2 Gestion du budget familial : une responsabilité citoyenne des épouses***

Il est probable que le peu de références au rôle de consommateur tiennent en grande partie à la nature des sources retenues. Cet aspect aurait sans doute été davantage visible si nous avions procédé à un examen approfondi du matériel relatif au cours d'éducation familiale. Pour illustrer notre point, mentionnons que le programme d'éducation familiale pour filles de 1939 contient l'item « La femme et le gouvernement du foyer ou vie économique de la famille »<sup>115</sup>. Peut-on aller jusqu'à suggérer que les cours d'hygiène, de bienséances et de civisme accordent davantage d'attention aux composantes masculines de la citoyenneté ? Corollairement, le cours d'éducation familiale, longtemps offert uniquement aux filles, comporte-t-il davantage d'éléments définissant la citoyenneté au féminin telle que la gestion du budget familial ? Des études ont en effet établi qu'au cours de la période étudiée, la consommation familiale est principalement sous la responsabilité des épouses<sup>116</sup>. Sous cet angle, nous pourrions formuler l'hypothèse selon laquelle les discours éducatifs établissent les dyades « femme / consommation » et

---

<sup>114</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 29; Thériault, *Visages de la politesse*, p. 18-19;48.

<sup>115</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 15.

<sup>116</sup> Nicole Gagnon, « Un nouveau type de recherches familiales », *Recherches sociographiques*, vol. 9, nos 1-2 (1968), p. 59-66; Tremblay, « Modèles d'autorité dans la famille canadienne-française », p. 221.

« homme / production ». Une analyse systématique des manuels et des programmes d'éducation familiale permettrait de la mettre à l'épreuve.

Déjà en 1931, un sujet de composition proposé dans *L'Enseignement primaire* reconnaît la contribution économique des épouses et revendique une éducation les préparant adéquatement à cette responsabilité :

La fonction propre des femmes est de soigner, d'élever chrétiennement leurs enfants, de diriger la maison, de dépenser et d'épargner à propos, et de proportionner exactement la dépense au revenu. Si nous regardons exclusivement le côté des affaires, les femmes même qui ne gagnent pas de salaire jouent un rôle économique très important, puisqu'elles président à la dépense [...]. On se demande en vérité, pourquoi nous employons tant d'argent et de peine à dresser les garçons pour le gain, quand nous dédaignons d'élever les filles pour l'art tout aussi difficile de la dépense et de l'épargne<sup>117</sup>.

Quelques années plus tard, l'effort des ménagères lors de la guerre amène le gouvernement fédéral à reconnaître que leur contribution économique, par leur travail de rationnement et de gestion responsable du budget familial, est nécessaire au bon fonctionnement d'une économie démocratique<sup>118</sup>. Le versement des allocations familiales aux mères à partir de 1945, qui fut l'objet d'une vive polémique au Québec, constitue en outre une marque de reconnaissance du nouveau rôle des mères dans une économie de consommation<sup>119</sup>. Sous cet angle, la citoyenneté économique apparaît un excellent exemple de composante citoyenne traversant la distinction traditionnelle entre le public et le privé.

En 1956, Reine Malouin, directrice du Conseil de la Vie française en Amérique, publie un article intitulé « La femme, une économiste » dans *L'Enseignement primaire*.

---

<sup>117</sup> « Composition, sujet à développer, rôle économique de la femme dans la société », *L'Enseignement primaire*, vol. 53, no 2 (octobre 1931), p. 63.

<sup>118</sup> Magda Fahrni développe cette question dans son étude *Household Politics : Montreal Families and Postwar Reconstruction*, Toronto, University of Toronto Press, 2005, chap. 5.

<sup>119</sup> Dominique Marshall souligne qu'« En plus de rassurer les mères dans l'accomplissement de leur devoirs à l'endroit de leurs enfants, les allocations familiales ont pu, en leur procurant personnellement un revenu, contribuer à rehausser leur statut social ». *Aux origines sociales de l'État-providence*, p. 179.

Elle y défend que l'économie est un principe qui repose d'abord et avant tout sur la famille et conséquemment, que

L'économie pratiquée avec méthode et discipline est une science concrète taillée à la mesure des qualités féminines [...]. La femme qui réussit le mieux en matière économique est celle qui sait discipliner ses désirs, celle qui possède la faculté de raisonner, [...] celle qui comprend que cette richesse se distribue par des échanges raisonnés et qui sait les effectuer sagement en temps et lieu; celle qui apprend [...] que l'argent est la mesure et le moyen et qui s'efforce de l'employer justement, sagement, en réglant ses activités sur cette mesure. [...] Le talent de la femme économiste repose justement sur l'art de niveler, de synchroniser revenus et dépenses afin que la famille moderne puisse conserver sa fonction de liaison, d'harmonie, d'ordre et de discipline<sup>120</sup>.

L'auteure insiste donc sur la vocation maternelle des femmes et met de l'avant leur capacité à consommer de manière mesurée. Cela est lourd de sens, puisque logique, rationalité et maîtrise des pulsions, considérées comme des attributs masculins de la citoyenneté, ont longtemps servi d'arguments pour disqualifier les femmes de l'exercice citoyen. À la lumière de ces observations, il est possible d'affirmer qu'au cours de la période étudiée au Québec, les femmes misent sur leurs rôles d'épouse, de mère et de consommatrice responsable afin de revendiquer leur citoyenneté bien que cet aspect soit peu présent dans les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme.

### ***3.3.3 Le citoyen et l'État-providence dans la sphère économique***

D'après Schnapper, « [l']État moderne n'unit plus la population autour d'un projet politique mais en intervenant dans la vie économique<sup>121</sup>. » Au cours de la période étudiée, le développement d'une économie sociale d'inspiration keynésienne induit un nouveau rapport entre l'État et les citoyens qui tend à transformer les modèles de citoyenneté véhiculés par l'institution scolaire québécoise. Ainsi, dans la décennie 1940, les frontières de la sphère publique sont redéfinies sous la pression de groupes de citoyens qui exercent

<sup>120</sup> Reine Malouin, « La femme, une économiste », *L'Enseignement primaire*, vol. XV, no 8 (avril 1956), p. 586.

<sup>121</sup> Schnapper, *La communauté des citoyens*, p. 191.

leur citoyenneté économique en revendiquant des mesures de sécurité sociale<sup>122</sup>. En 1943, le Rapport Marsh recommande au gouvernement fédéral l'adoption de mesures de sécurité sociale, évènement qui marque pour plusieurs la naissance de l'État-providence au Canada<sup>123</sup>. Pour l'historienne Dominique Marshall, les allocations familiales, instaurées en 1945, constituent le premier programme social universel du pays<sup>124</sup>.

Les résistances du Québec vis-à-vis l'ingérence de l'État, à plus forte raison de l'État fédéral, dans la vie privée des citoyens sont bien connues et documentées. À cet égard, le grand nombre d'articles portant sur les mesures de sécurité sociale dans *L'Enseignement primaire* traduit l'importance accordée à l'éducation pour changer les mentalités. Par exemple, entre 1943 et 1945, Jean-Pierre Després signe une série d'articles exprimant que les mesures de sécurité sociale sont essentielles à la reconstruction économique. Ainsi, en 1943, alors qu'il est secrétaire du Conseil supérieur du Travail, il déclare que :

La bataille terminée et la victoire obtenue, la démocratie devra également manifester sa supériorité sur le plan économique et social. Faillir à cette tâche provoquerait une révolution sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Les gouvernements démocratiques le savent très bien et déjà ils élaborent des plans de sécurité sociale. [...] Aussi croyons-nous qu'il est urgent d'éduquer le public en ce sens<sup>125</sup>.

Pour Després, « [g]arantir un minimum vital à chaque travailleur est une obligation pour l'ensemble de la société, car les classes sociales sont solidaires dans les périodes de dépression et de prospérité. [...] Il est donc nécessaire de reporter sur l'ensemble de la collectivité le fardeau de ces charges aléatoires<sup>126</sup>. » Graduellement, les manuels et les curriculums diffusent un modèle de citoyenneté économique intégrant les mesures de

<sup>122</sup> Fahrmi, *Household Politics*, p. 22.

<sup>123</sup> Linteau et al., *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 52.

<sup>124</sup> Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, p. 11.

<sup>125</sup> Jean-Pierre Després, « La sécurité sociale », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 2 (octobre 1943), p. 98.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 97.

sécurité sociale. En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* indique les « législations [qui] garantissent l'avenir pour l'ouvrier » en l'occurrence « les législations sur les accidents de travail, sur l'assurance-chômage et sur les allocations familiales, quand le salaire, suffisant pour une famille moyenne, ne peut faire vivre une famille nombreuse<sup>127</sup>. » Le programme de 1956 mentionne que l'État a le devoir de veiller au bien commun par le biais des services publics, des législations et de la sécurité sociale<sup>128</sup>.

En quoi cela influence-t-il les modèles citoyens véhiculés ? D'après Diane Lamoureux, l'avènement de l'État-providence amène à penser la citoyenneté davantage en termes de nécessité que de liberté. Conséquemment, on passe de l'archétype du citoyen dévoué au bien commun au citoyen consommateur de services publics<sup>129</sup>. Les sociologues Gilles Bourque et Jules Duchastel distinguent pour leur part le citoyen membre de la communauté politique (subordonnée à l'intérêt collectif) du citoyen comme fondement du régime démocratique (où le gouvernement est au service du citoyen)<sup>130</sup>. Nos observations permettent de retracer les premiers indices de cette transition entre 1943 et 1967. En outre, la montée de l'État-providence perceptible au sein des textes éducatifs s'accompagne d'une attention accrue accordée à l'individu.

En définitive, entre 1943 et 1967 au Québec, les conceptions de la citoyenneté s'élargissent pour inclure la citoyenneté sociale et la citoyenneté économique qui correspondent au droit d'accéder aux mesures de sécurité sociale de l'État-providence et de participer pleinement à la vie économique dans un contexte de capitalisme

---

<sup>127</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 64.

<sup>128</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 76.

<sup>129</sup> Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 106.

<sup>130</sup> Gilles Bourque et Jules Duchastel, « Citoyenneté et identité nationale: une analyse de notions-clés », *Actes des Troisièmes journées internationales d'analyse statistique de données textuelles*, Rome, CISU, 1995, p. 185-192.

démocratique. Le dernier chapitre, consacré à la participation politique du citoyen, s'intéresse notamment à la reconfiguration de la relation entre l'État et les citoyens et à la réhabilitation de la notion de démocratie libérale par le biais de l'institution scolaire entre 1943 et 1967 au Québec.



## IV. PARTICIPATION POLITIQUE DU CITOYEN

Pour la politicologue Diane Lamoureux, ce qui caractérise fondamentalement la notion moderne de citoyenneté et qui l'associe à celle de démocratie serait la capacité réelle de participer activement à la vie politique<sup>1</sup>. Ce dernier chapitre s'intéresse au cadre régissant la participation politique du citoyen définie par l'école secondaire catholique publique entre 1943 et 1967 au Québec. Dans un premier temps, nous insisterons sur la volonté d'instiller l'idéal démocratique aux futurs citoyens afin de leur permettre de relever les défis qui les attendent sur le plan politique. Par la suite, nous dégagerons ce que les devoirs politiques qu'ils mettent de l'avant révèlent des conceptions citoyennes en circulation. Nous accorderons une attention particulière aux contradictions et aux questionnements à l'égard du suffrage universel. Ce faisant, nous ferons ressortir les paradoxes contenus au sein des principes d'égalité politique, de liberté et même de démocratie imprégnant les modèles citoyens proposés à la jeunesse.

### 4.1 Former des citoyens actifs et éclairés sur leurs responsabilités politiques

Selon les auteurs étudiés, la participation à la vie civique dans un régime démocratique présuppose certaines connaissances et attitudes. Plusieurs affirment en des termes semblables à ceux du prêtre Jean-Baptiste Gauvin que « [l]a démocratie ne convient pas à un peuple d'ignorants<sup>2</sup>. » Outre une culture générale de base, les discours éducatifs considèrent que le bien commun en démocratie nécessite des citoyens éclairés sur leurs droits, mais *surtout* sur leurs devoirs envers la collectivité. L'éducation citoyenne apparaît d'autant plus impérieuse aux instances scolaires qu'elles estiment que l'individualisme est en progression au sein de la population due, comme l'exprime le

---

<sup>1</sup> Diane Lamoureux, « La citoyenneté : de l'exclusion à l'inclusion », dans Dominique Colas et *al.*, dir., *Citoyenneté et nationalité : Perspectives en France et au Québec*, Paris, PUF, 1991, p. 55.

<sup>2</sup> Jean-Baptiste Gauvin, *Vie civique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962, p. 38.

pédagogue Roland Vinette, à « l'ignorance ou [...] l'insouciance d'un grand nombre en fait de devoirs civiques<sup>3</sup>. » En somme, sur le plan politique comme pour le reste, la formation citoyenne vise à corriger des lacunes observées dans la société.

#### ***4.1.1 Nécessité de l'éducation citoyenne en démocratie***

L'issue de la Seconde Guerre mondiale fait de la démocratie la championne occidentale. Or, l'appui au régime démocratique n'est pas une idée qui va nécessairement de soi dans le Québec des années 1940. Plusieurs études historiques ont fait ressortir l'anti-démocratie affichée au sein de certains milieux intellectuels canadiens-français dans la décennie 1930<sup>4</sup>. Ainsi, tel que mentionné dans le chapitre précédent, de nombreuses critiques sont formulées à l'endroit d'une démocratie de façade visant à légitimer les abus du régime capitaliste. On constate également un désenchantement à l'égard des institutions démocratiques pourries par la corruption ainsi qu'une méfiance envers la démocratie parlementaire associée à l'envahisseur britannique. En outre, son système de partis entraînerait des divisions au sein du peuple canadien-français, affaiblissant ainsi l'unité nationale<sup>5</sup>. C'est donc dans un contexte de « crise de la démocratie » que se pose la question de l'éducation citoyenne au début de la période étudiée. Qui plus est, nos recherches suggèrent que ces réticences ne disparaissent pas du jour au lendemain au terme du conflit<sup>6</sup>. Cela dit, puisqu'on considère qu'il s'agit du

---

<sup>3</sup> Roland Vinette, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 67.

<sup>4</sup> Entre autres : André-J. Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*, Québec, PUL, 1974, p. 184 et suiv.; Fernand Dumont, Jean Hamelin et Jean-Paul Montminy, dir., *Les idéologies au Canada français (1930-1939)*, Québec, PUL, 1978, 361 p.

<sup>5</sup> Xavier Gélinas, *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*, Québec, PUL, 2007, p. 41.

<sup>6</sup> Selon l'historien Xavier Gélinas, à partir de 1945, rares sont les intellectuels de droite qui s'opposent ouvertement à la démocratie, même s'ils se montrent tièdes à son égard : « Dès lors ils se bornent à réitérer les droits supérieurs de Dieu, et à suggérer des contre-pouvoirs et des subterfuges partiels [...], par exemple en souhaitant que soit assumés par l'Église des domaines comme l'éducation et les affaires sociales, qui ailleurs ressortissent de l'État et donc de la volonté populaire ». *Ibid.* On constate d'ailleurs la « conversion » d'anciens promoteurs du corporatisme, dont Esdras Minville, à l'idéal démocratique.

système le moins imparfait, il convient de l'apprivoiser. Comment faire pour préserver la démocratie de ses travers ? La formation des citoyens de demain, rendue possible par la généralisation de l'éducation, se présente comme la solution. Cet extrait du Rapport Parent exprime l'obligation morale ressentie au terme de la Seconde Guerre mondiale de réhabiliter le système démocratique entre autres par le biais du système éducatif :

Il en a coûté si cher au monde pour abattre les dictatures totalitaires que l'esprit et les structures démocratiques ont acquis aux yeux de tous plus de prix que jamais auparavant. La scission du monde en deux groupes de force a ensuite obligé l'Occident à découvrir pour son compte les véritables exigences de la démocratie : que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse y participer activement. [...] Ainsi s'opère lentement une revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun<sup>7</sup>.

S'inscrivant dans cette mouvance, plusieurs articles de *L'Enseignement primaire* publiés en pleine guerre invitent l'école québécoise à offrir une formation citoyenne intégrant davantage l'idéal démocratique. Ainsi, pour Charles Bilodeau, officier du Département de l'Instruction publique, l'école doit être mobilisée dans l'effort de guerre : « Le Canada fait un effort immense pour défendre la démocratie; l'école ne peut rester étrangère à cet effort et il lui appartient de préparer une race d'hommes aptes à mieux comprendre et à mieux réaliser l'idéal démocratique<sup>8</sup>. » Il en fait une question de loyauté et invite le maître à faire ressortir les différences entre la démocratie et la dictature lorsqu'il commente l'actualité politique en classe. Tandis que Bilodeau fait allusion aux nombreuses critiques à l'endroit de la démocratie, il recommande un meilleur enseignement des principes qui sous-tendent ce système :

Que de gens n'ont que de vagues notions sur notre forme de gouvernement ! Ils jugent la démocratie d'après ses abus, et en conséquence ne sont pas portés à l'admirer outre mesure. Pourtant, quel régime, malgré ses imperfections, respecte le mieux la dignité de la personne

---

<sup>7</sup> *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome I : *Les structures supérieures du système scolaire*, Québec, Éditeur du Québec, 1963, p. 69.

<sup>8</sup> Charles Bilodeau, « Éducation et Démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol.1, no 5 (janvier 1942), p. 457.

humaine, les libertés civiles et religieuses ? [...] De plus, la démocratie reste une arme précieuse, peut-être trop peu employée, pour la revendication de nos droits, car les droits des minorités sont basés sur les principes démocratiques. [...] si nous voulons nous donner la peine d'étudier la démocratie, nous en verrons tous les avantages pour notre nationalité et notre religion, et nous lui donnerons une entière adhésion<sup>9</sup>.

D'après les discours étudiés, plus que dans tout autre système politique, le citoyen en démocratie doit recevoir une éducation le préparant à assumer ses responsabilités politiques. En 1946, Esdras Minville soutient dans *Le citoyen canadien-français* que « la démocratie est d'abord une éducation. Il ne suffit donc pas de réclamer la liberté du peuple, sa participation active à son propre gouvernement, son initiative politique; il faut s'assurer d'abord de son aptitude à utiliser à son plus grand profit et en harmonie avec les efforts correspondants des autres, les libertés réclamées<sup>10</sup>. » De leur côté, Jean Delorme, directeur général de l'enseignement spécialisé pour la province, et le prêtre Léo Bouillé, professeur de sociologie et aumônier à l'école technique de Québec, croient que la démocratie « suppose que la masse des citoyens soit apte à s'occuper de la chose publique et à en discuter, au lieu de se laisser conduire passivement<sup>11</sup>. » Si ces ouvrages s'adressent à des clientèles scolaires différentes, ils suggèrent tous deux que l'école doit veiller à ce que l'ensemble des citoyens ait la capacité de jouer le rôle attendu d'eux.

#### ***4.1.2 Une conception de la formation citoyenne dépassant l'instruction civique***

Selon les textes éducatifs, l'élève ne doit pas seulement recevoir une instruction civique au sens strict, c'est-à-dire les savoirs théoriques relatifs au fonctionnement des institutions, aux droits et devoirs des citoyens et au cadre juridique; la formation citoyenne doit aussi mobiliser chez lui l'ensemble des attitudes et des aptitudes

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 455-456.

<sup>10</sup> Esdras Minville, *Le citoyen canadien-français : notes pour servir à l'enseignement du civisme*, tome 2, Montréal, Fides, 1946, p. 22. L'ouvrage est destiné aux « éducateurs de la jeunesse », en particulier « ceux qui forment les dirigeants futurs de notre pensée et de notre action nationale ». Par son ton, l'ouvrage semble correspondre davantage à l'esprit des collèges classiques.

<sup>11</sup> Jean Delorme et Léo Bouillé, *Questions de vie politique*, Montréal, Ministère du bien-être social et de la jeunesse, 1951, p. 75.

nécessaires à l'accomplissement de ses devoirs politiques. L'économiste et historien Albert Faucher énonce en 1941 que ce serait « ratatiner sinon fausser, le concept d'éducation civique que de limiter cette éducation au contenu d'un manuel d'instruction, c'est-à-dire à une nomenclature d'institutions juridiques<sup>12</sup>. » En 1948, Roland Vinette adopte un propos similaire dans son traité de pédagogie destiné aux écoles normales. Bien qu'il souligne que « la pratique du civisme relève beaucoup plus de la raison que du sentiment »<sup>13</sup>, il estime que la formation citoyenne doit amener l'élève à aimer suffisamment le cadre juridique et les institutions qui régissent la vie en société pour les servir, les défendre et les améliorer au besoin. Enfin, Vinette soutient que l'opinion publique influence de plus en plus les politiques et que « l'éducation contribue pour une large part à façonner l'opinion publique<sup>14</sup>. » Pour sa part, le programme de bienséances et civisme de 1956 souhaite « [f]ormer des femmes et des hommes éclairés et courtois, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, disposés à participer à la vie communautaire<sup>15</sup>. »

#### ***4.1.3 Diffusion d'une pédagogie citoyenne active***

Afin de préparer les futurs citoyens à participer pleinement à la vie politique, une pédagogie citoyenne active se déploie progressivement au sein de l'école secondaire catholique publique du Québec et ce, bien avant la réforme des années 1960 contrairement à ce que plusieurs ont suggéré. En 1942, Charles Bilodeau affirme qu'

il importe moins de parler de démocratie que de la vivre. Les vertus civiques ne s'acquièrent pas par des exhortations, mais par la pratique. Si l'école veut développer chez

---

<sup>12</sup> Albert Faucher, « II - Condition d'un ordre démocratique », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 235.

<sup>13</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 145. On peut y déceler la crainte de l'exaltation du sentiment nationaliste associée aux régimes totalitaires. Nous y reviendrons dans la section « Patriotisme et nationalisme ».

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>15</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e et de 9e années*, [s.l., s.n.], 1956, p. 44.

l'enfant les qualités du bon citoyen, elle doit leur donner l'occasion de les pratiquer. La vie en démocratie exige de l'initiative, du sens social, le bon usage de la liberté. Ces qualités ne pourront s'acquérir si le maître insiste trop sur l'obéissance et la docilité. L'enfant doit jouir de toute la liberté dont il est capable de faire bon usage<sup>16</sup>.

Vinette partage ce point de vue et suggère que la pratique du civisme est plus efficace pour former le futur citoyen que des leçons théoriques :

Le sens de la responsabilité [...] ne s'apprend pas dans les livres mais bien par l'exercice. C'est donc en confiant à l'élève des responsabilités de plus en plus grandes que l'école éveillera en lui le sens des responsabilités, qu'elle fera l'éducation de sa liberté et qu'elle l'habitue à se conduire par lui-même<sup>17</sup>.

Les deux hommes attribuent d'ailleurs l'individualisme ambiant aux méthodes pédagogiques alors employées. Selon Bilodeau, « l'élève travaille seul, fait seul ses devoirs, apprend seul ses leçons. [...] Aussi la pédagogie moderne s'efforce-t-elle de remédier à cet état des choses<sup>18</sup>. » Vinette prône aussi des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage des valeurs d'entraide plutôt que des comportements égoïstes : « Les responsabilités collectives et le travail en équipe habitueront les élèves à coopérer à une œuvre commune, au lieu de ne songer toujours qu'à la sécurité, au succès et au salut personnel<sup>19</sup>. » Tout comme le pédagogue François-Xavier Ross avant lui, il met de l'avant la notion d'auto-gouvernement<sup>20</sup>. Il est possible de déceler ici l'influence du philosophe américain John Dewey<sup>21</sup>. Selon Roland Vinette :

En participant, même d'une façon éloignée et indirecte, au gouvernement de la société scolaire, l'enfant s'initie aux responsabilités individuelles et collectives envers le bien commun, il apprend à apporter sa part de collaboration au bon fonctionnement de la petite société comme il sera appelé à le faire plus tard pour la grande<sup>22</sup>.

Il faut toutefois attendre le milieu des années 1950 pour que ces modalités pédagogiques fassent partie des recommandations officielles. Ainsi, le programme de

<sup>16</sup> Bilodeau, « Éducation et Démocratie », p. 457.

<sup>17</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 350.

<sup>18</sup> Bilodeau, « Éducation et Démocratie », p. 457.

<sup>19</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 144.

<sup>20</sup> François-Xavier Ross, *Pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1952 (1916), p. 52.

<sup>21</sup> John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990 (1916), 446 p.

<sup>22</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 146.

1956 suggère aux maîtres d'offrir aux jeunes des occasions de passer à l'action à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, par exemple à travers les débats, les comités étudiants, les organisations charitables et les mouvements d'action catholique<sup>23</sup>. L'encadrement par les pairs, précise-t-il, permettrait de développer des aptitudes citoyennes : « Les jeunes se soumettent de meilleur gré aux chefs de leur choix; la pratique de l'obéissance rendue plus aisée, facilite l'acquisition de l'habitude disciplinaire; quant aux chefs choisis, la discipline du commandement est pour eux une excellente école de service et de formation de la volonté<sup>24</sup>. »

#### **4.2 Devoirs politiques du citoyen**

Plusieurs intellectuels canadiens-français déplorent l'égoïsme de la population qui focaliserait sur les devoirs de la société à son endroit plutôt que sur ce qu'elle peut lui apporter<sup>25</sup>. Il est possible de penser que le discours des manuels et des programmes officiels vise à renverser cette tendance, puisqu'ils se concentrent essentiellement sur les devoirs des citoyens. Corollairement, il y est rarement question des devoirs de l'État à l'égard des derniers, particulièrement au début de la période étudiée, ce qui s'explique en partie par l'opposition encore très large à l'ingérence de l'État dans la sphère privée et dans l'économie. Néanmoins, Roland Vinette stipule qu'il est du devoir de l'État de défendre les droits et libertés de chacun. Il énonce également que l'individu « est aussi une personne ayant des droits personnels qu'il n'est pas toujours obligé de sacrifier entièrement au bien commun »<sup>26</sup>. Pour sa part, Thérèse Thériault invite les élèves à faire

---

<sup>23</sup> Voir le chapitre 1.

<sup>24</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 35;45.

<sup>25</sup> Minville, *Le citoyen canadien-français*, tome 2, p. 29.

<sup>26</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 67.

respecter leurs droits<sup>27</sup>. Il s'agit toutefois de rares prises de position en ce sens. En effet, il faut attendre 1958 pour qu'un programme officiel s'avance davantage sur les devoirs de l'État, laissant deviner une opinion publique de plus en plus favorable à une intervention accrue de sa part<sup>28</sup>. Examinons les principaux devoirs politiques exposés à l'élève dans les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme entre 1943 et 1967.

#### ***4.2.1 Respect des lois et de l'autorité publique***

Les textes postulent que le respect des lois et de l'autorité publique est essentiel au bien-être collectif, au progrès et à l'harmonie sociale. Dans la décennie 1940, les programmes et les manuels officiels invitent le maître à enseigner l'obligation d'obéir aux lois et d'en subir les sanctions<sup>29</sup>. Encore dans le programme de 1956, on explique que le citoyen a non seulement pour devoir d'observer les lois, mais aussi d'en faire comprendre les bienfaits à ses concitoyens<sup>30</sup>. D'ailleurs, selon Thérèse Thériault, respecter les lois répond au besoin naturel de l'individu

de vivre avec des êtres raisonnables et libres comme lui, dans une société organisée sous des lois communes. Des lois qui le protègent, lui et les siens, qui respectent ses droits, qui lui assurent sa subsistance et un minimum de bonheur. Des lois qu'il s'engage à observer pour le bien-être et la paix des familles qui l'entourent<sup>31</sup>.

Ces observations nous amènent à nous interroger sur les notions d'obéissance et d'autorité que les textes considèrent nécessaires à la survie et à l'épanouissement de la démocratie. Les programmes de 1939 pour garçons et pour filles soutiennent que

---

<sup>27</sup> Thérèse Thériault, *Visages de la politesse*, Montréal, Fides, 1961, p. 311.

<sup>28</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e, 9e, 10e et 11e années*, [s.l., s.n.], 1958, p. 76.

<sup>29</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*, Québec, 1937, retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Logiques, 1998, p. 584; Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2e à 9e année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 105.

<sup>30</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 47

<sup>31</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 205.



« [l']autorité est essentielle à la société » et recommandent d'étudier « [d]e qui vient l'autorité; à qui est-elle conférée; à quoi se réduit le rôle du peuple par rapport au sujet de l'autorité »<sup>32</sup> sans expliquer davantage ces notions. En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* affirme que « [l]a liberté de conscience est proprement la liberté de faire le bien moral en se conformant à la loi divine, au devoir. » Il précise que si « [l]a société civile a le devoir de respecter ce droit inaliénable [...] elle ne le viole pas en réprimant le mal, puisque celui-ci contredit la liberté-même<sup>33</sup>. » Sous cet angle, la liberté apparaît fortement balisée. On peut y voir une allusion au contexte politique de guerre et à l'effort des alliés pour défendre la démocratie contre les régimes fascistes.

Plusieurs idées exprimées par Albert Faucher en 1942 dans *L'Enseignement primaire* sont représentatives des discours éducatifs en circulation au début de la période étudiée. L'aspect clé de sa pensée, en ce qui concerne les liens unissant l'éducation et la démocratie, est qu'ils reposent tous deux sur l'ordre hiérarchique. Il conçoit d'ailleurs l'école québécoise comme un microcosme permettant à l'élève de vivre la démocratie à travers des principes d'autorité et de hiérarchie. Il importe donc de faire « l'éducation de la liberté » afin que les futurs citoyens apprennent à obéir de leur propre chef. L'économiste et historien parle à cet égard de « soumission démocratique »<sup>34</sup>. Dans un article publié en février 1942, Faucher se demande si l'institution scolaire est suffisamment démocratique : « Y trouvons-nous dans les sujets scolaires une sujétion

---

<sup>32</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, [s.l., s.n.], 1939, p. 14.

<sup>33</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 96.

<sup>34</sup> Albert Faucher, « Autorité et discipline en démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 7 (mars 1942), p. 570.

consciente, voulue et acceptée qui prépare les sujets civils de demain à la vertu du citoyen<sup>35</sup>? »

Tout au long de la période étudiée, les textes éducatifs ne remettent pas en question cette conception de la liberté qui consiste, pour reprendre les termes de Vinette, à apprendre « à se soumettre volontairement »<sup>36</sup>. La notion d'apprentissage de la liberté n'est certes pas nouvelle<sup>37</sup>. Néanmoins, l'importance accordée au thème de la liberté – et sa relation avec les notions d'autorité et d'obéissance – prend un sens nouveau après que les pays alliés aient combattu la dictature en son nom.

#### **4.2.2 Patriotisme et nationalisme canadien-français**

Bien que les références au patriotisme et au nationalisme canadien-français soient moins fréquentes que pour les cours d'histoire ou de religion<sup>38</sup>, ces thèmes sont tout de même présents au sein des manuels et programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme. Cela dit, la guerre entraîne une certaine méfiance vis-à-vis l'exaltation du sentiment nationaliste à l'école<sup>39</sup>. En effet, suite aux deux grandes guerres, on dénonce la part de responsabilités de l'éducation dans les conflits<sup>40</sup>.

Entre 1937 et 1951, les programmes soutiennent que le bon citoyen est dévoué à sa patrie ce qui implique le devoir de la défendre<sup>41</sup>. Dans cet esprit, les rubriques consacrées au patriotisme dans les programmes de 1939 invitent le maître à enseigner « [l]es devoirs

---

<sup>35</sup> Albert Faucher, « Société civile et Démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 6 (février 1942), p. 476.

<sup>36</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 339-340.

<sup>37</sup> François-Xavier Ross faisait déjà allusion en 1916 à l'importance de former l'élève au bon usage de sa liberté. *Manuel de pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'École normale de Rimouski*, Québec, Charrier & Dugal, 1916, p. 378-380.

<sup>38</sup> Vinette fait le même constat. *Pédagogie générale*, p. 146.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 33-34; Faucher, « L'éducation civique à l'école : Qu'est-ce donc que la liberté ? », p. 730.

<sup>40</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau a d'ailleurs mis en évidence l'instrumentalisation de l'école lors de la Première Guerre mondiale dans son ouvrage *La guerre des enfants, 1914-1918 : Essai d'histoire culturelle*, Paris, Colin, 1993, 188 p.

<sup>41</sup> Notons que les auteurs semblent utiliser indistinctement les termes citoyens et patriotes.

de l'homme à l'égard de sa patrie en temps de paix et en temps de guerre »<sup>42</sup>. Inspiré de ces programmes, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* énonce en 1943 que le citoyen a « le devoir d'accomplir le service militaire s'il existe, et d'être prêt à donner son sang pour défendre sa patrie<sup>43</sup>. » Dans un autre ordre d'idées, les auteurs de ce manuel affirment l'importance de bien orienter le patriotisme : « Sous l'emprise de la raison, il devient une vertu héroïque; faussé par l'esprit de parti, par l'ignorance ou l'égoïsme, il n'est plus qu'une passion étroite et intolérable, il devient du chauvinisme ou du fanatisme<sup>44</sup>. » La nécessité de cultiver un « patriotisme éclairé » est d'ailleurs un thème commun des discours étudiés à partir de cette date. Encore une fois, on peut percevoir la volonté des instances éducatives d'éviter les dérives des régimes totalitaires.

À partir de 1956, les références explicites au patriotisme au sein des programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme sont moins fréquentes, laissant la place à d'autres aspects de la formation citoyenne. Cet effacement coïncide avec la mise de côté des invitations à défendre militairement le pays<sup>45</sup>. Le programme de bienséances et de civisme de 1956 stipule tout de même qu'il est du devoir du citoyen de « développer sa fierté nationale »<sup>46</sup> envers son pays, son drapeau et son hymne national. Quant à celui de 1958, il mentionne simplement que le citoyen doit entretenir un « patriotisme éclairé »<sup>47</sup>.

---

<sup>42</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 15; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 15.

<sup>43</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 107. Lamoureux suggère que le service militaire est un symbole du caractère essentiellement masculin de la citoyenneté. Soulignant que les deux vagues d'extension des droits politiques des femmes au 20<sup>e</sup> siècle coïncident avec les guerres mondiales, elle conçoit que c'est en devenant « soldates que les femmes ont pu acquérir l'attribut symbolique de la citoyenneté, le bulletin de vote. » *L'amère patrie*, p. 43;55.

<sup>44</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 107.

<sup>45</sup> À ce propos, l'historienne Béatrice Richard soutient que les manuels d'histoire au Québec traitent de la Seconde Guerre mondiale à partir du milieu des années 1950 pour afficher un « pacifisme convenu ». « La Deuxième Guerre mondiale dans les manuels d'histoire du Québec 1954-1995 : Nos cerveaux seraient-ils désarmés ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 6, no 1 (automne 1997), p. 9-27.

<sup>46</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 46.

<sup>47</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

De son côté, Thérèse Thériault stipule que le patriotisme se traduit en actes plutôt qu'en paroles. Pour l'auteure, le patriote s'intéresse à l'histoire de son pays, en parle avec amour et fierté, défend ses institutions, sa langue et respecte ses symboles<sup>48</sup>.

Ces observations nous amènent à nous demander si les modèles citoyens mis de l'avant réfèrent davantage au Canada ou au Québec ? Le programme de 1956 fournit une piste intéressante à ce sujet : il demande au maître de « [c]onvaincre de la nécessité vitale de nous former un esprit civique en rapport avec notre condition et notre caractère français-catholique<sup>49</sup>. » Quelques pages plus loin, il invite l'élève à « [ê]tre fier de sa citoyenneté canadienne »<sup>50</sup>. Il suggère ainsi que l'élève est appelé à posséder une citoyenneté canadienne, mais à manifester un sens civique canadien-français. Ce double référent citoyen prend également forme sous la plume d'Esdras Minville qui expose que l'éducation civique vise à « former un bon citoyen canadien-français, c'est-à-dire un homme apte à servir simultanément et efficacement la société canadienne et la nation canadienne-française<sup>51</sup>. » Il précise toutefois que « le bien commun de la population franco-canadienne ne peut être entièrement assimilable au bien commun de la population anglo-canadienne »<sup>52</sup>. Sous cet angle, les conceptions de la citoyenneté en circulation au Québec apparaissent teintées par des intérêts nationalistes.

À ce propos, dans une étude ciblant les manuels d'histoire publiés entre 1867 et 1914 au Québec et en Ontario, Geneviève Laloux-Jain observe une différence entre les ouvrages anglophones, qui mettent de l'avant l'idéal d'un citoyen loyal, entreprenant, instruit, indépendant et soumis aux lois et les manuels francophones où l'archétype

---

<sup>48</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 309.

<sup>49</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 44.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>51</sup> Minville, *Le citoyen canadien-français*, tome 1, p. 11.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 88.

citoyen est docile, travailleur, désintéressé et animé par un désir d'harmonie sociale et de coopération<sup>53</sup>. Bien qu'il corresponde à une période antérieure à celle que nous étudions, ce portrait nous semble encore valable pour les discours des programmes et des manuels du Québec entre 1943 et 1967. Une étude comparant les modèles citoyens proposés par les instances éducatives francophones et anglophones au Canada dans l'après-guerre serait nécessaire afin d'établir leurs spécificités.

#### 4.2.3 *Diversité ethnique et religieuse*

Au début de la période étudiée, la question de la diversité ethnique<sup>54</sup> et religieuse au Canada est un thème secondaire au sein des manuels et des programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme. Néanmoins, avec l'importante vague d'immigration qui suit la fin de la Seconde Guerre mondiale, des structures sont progressivement mises en place afin de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Le premier programme scolaire catholique destiné aux Néo-Canadiens paraît d'ailleurs en 1961 après plusieurs tentatives avortées<sup>55</sup>.

À partir du programme de 1956, les textes éducatifs traitent davantage de la cohabitation au Canada pour faire valoir que le bon citoyen affiche une attitude de tolérance et d'ouverture tant à l'égard des Canadiens anglais que des représentants d'autres cultures et religions. Afin de préserver la qualité des rapports entre citoyens, le programme de 1956 stipule que le Canadien français a le devoir d'« incorporer à la vie

---

<sup>53</sup> Geneviève Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, Québec, PUL, 1974, p. 222.

<sup>54</sup> Lorsqu'il est question de diversité ethnique, les auteurs réfèrent aux Canadiens anglais et aux Néo-Canadiens; aucune référence aux peuples autochtones n'a été trouvée au sein des textes étudiés.

<sup>55</sup> Entre 1946 et 1960, 403 934 immigrants intègrent le Québec. Paul-André Linteau et *al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 220. Le projet d'un programme scolaire pour Néo-Canadiens est mis de l'avant dès 1948. Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, p. 227-234; CCCIP, *Programme d'études pour les néo-canadiens*, [s.l., s.n.], 1961, 17 p.

canadienne les groupes ethniques différents », d'« aider les groupes minoritaires » et de « collaborer à l'unité nationale » tout en restant « fidèle à la culture française »<sup>56</sup>. Il leur propose même de s'inspirer de leurs voisins anglo-saxons qui

exercer en plus de la pression du nombre, la domination de la puissance économique et le prestige des grandes réalisations techniques. Ceux qui vivent près de nous ont de nombreuses qualités; à nous de les connaître et de les faire nôtres. Loin de nous faire négliger notre génie particulier, que l'éclat des génies qui nous entourent soit une invite constante à développer le nôtre. Les nations comme les individus ont un rôle providentiel à jouer. L'émulation doit être un stimulant, jamais une abdication de soi-même<sup>57</sup>.

Pour sa part, Thérèse Thériault, auteure de *Visages de la politesse*, soutient que les immigrants enrichissent le Canada en apportant le capital financier et humain dont le pays a besoin, mais aussi les ressources de leur culture. Puisque tous les hommes sont égaux devant Dieu, elle condamne la discrimination raciale :

Les Canadiens bien informés ne se laissent pas influencer par des préjugés mesquins ou d'égoïstes considérations; ils croient qu'une immigration choisie est un apport pour le pays. En conséquence, ils acceptent avec une sympathie agissante les nouveaux venus qui choisissent notre pays comme terre d'élection. Ils s'efforcent de les comprendre, de les aimer, de les aider; ils facilitent ainsi leur intégration au sein du groupe canadien<sup>58</sup>.

Par moments, ses conseils traduisent des préjugés en circulation : « Ouvrez votre cœur aux Néo-Canadiens; ne prétendez pas qu'ils viennent s'emparer des meilleures situations<sup>59</sup>. » La tolérance a toutefois ses limites pour l'auteure : « Respecter ceux qui ne partagent pas vos croyances mais n'acceptez pas de fausses doctrines religieuses<sup>60</sup>. » Afin de faire respecter leur religion aux nouveaux immigrants, elle invite les élèves à donner l'exemple d'un catholicisme agissant. Thériault précise aussi que respecter la langue et les croyances d'autrui ne signifie pas les adopter. Bref, à partir de la fin des années 1950, les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme diffusent un idéal

---

<sup>56</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 76.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>58</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 308.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 310.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 311.

de cohabitation basé sur des valeurs de tolérance, de respect mutuel et de compassion, mais aussi d'affirmation nationale.

#### 4.2.4 « *Citoyen du monde* » : *éducation à la compréhension internationale*

Au moment même où une attention accrue est accordée au thème de la diversité culturelle, les sources étudiées invitent l'élève à être un bon « citoyen du monde ». Si déjà en 1939, les programmes comportent l'item « droit international »<sup>61</sup>, la volonté d'instiller un certain idéal de collaboration pacifique à la jeunesse est caractéristique de la période de reconstruction et acquiert une importance particulière dans le contexte de la Guerre froide. À l'échelle internationale, l'*Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* (UNESCO) est fondée en 1945 afin de faire la promotion de la paix et de la compréhension internationale<sup>62</sup>. Pour les tenants de cette entreprise au Québec, la future génération sera celle de la paix et de la bonne entente. À l'enchevêtrement des sociétés familiale, religieuse, professionnelle, nationale s'ajoute désormais la société internationale. Les programmes et les manuels officiels étudient conséquemment les droits et devoirs du citoyen à son égard. En 1948, Roland Vinette soutient que « [l]'homme ne peut plus ignorer qu'il est un citoyen du monde<sup>63</sup>. »

Les contacts entre nations et entre individus de nations différentes se font de plus nombreux et de plus en plus prolongés. Sur les plans politique, économique, social ou culturel on multiplie les groupements internationaux, les rencontres, les échanges de vues, de biens et

---

<sup>61</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 15; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 15.

<sup>62</sup> Notamment, l'UNESCO entreprend à la fin des années 1940 de réaliser un manuel scolaire universel et pacifique, reprenant ainsi le projet initié dans l'entre-deux-guerres par son ancêtre l'OCI. En 1953, l'organisation publie une vaste étude comparative des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique de différents pays. Chloé Meurel, *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 217-218. Au Canada, son message est véhiculé par le *Conseil canadien pour la reconstruction par l'UNESCO* mis sur pied en 1947 et remplacé dix ans plus tard par la *Commission canadienne pour l'UNESCO*. Lorna McLean, « "There is no magic whereby such qualities will be acquired at the voting age" : Teachers, curriculum, pedagogy and citizenship », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 22, no 2 (automne 2010), p. 50.

<sup>63</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 149.

même de personnes. Le nombre est de plus en plus grand des individus qui auront un jour ou l'autre un rôle et une influence plus ou moins directe dans les relations internationales<sup>64</sup>.

Héritier des conceptions pédagogiques de Vinette, le programme de 1956 invite l'élève à prendre conscience de ses devoirs à l'endroit de la communauté internationale et des principaux organismes internationaux<sup>65</sup>. La version de 1958 insiste encore davantage sur ces aspects au nom de l'interdépendance de plus en plus marquée des peuples. Selon cette dernière, le citoyen responsable cherche à comprendre les autres peuples, s'intéresse aux actualités internationales et se soucie du bien-être et de la paix des autres pays. Le programme précise que l'État a sa part de responsabilités dans cet effort; il doit partager ses ressources et ses connaissances avec les autres peuples, notamment par l'entremise de dons, de voyages, d'études, de missions culturelles et diplomatiques. Il doit par ailleurs rayonner à l'étranger par l'intermédiaire des Nations-Unies, de l'entraide internationale et de l'immigration<sup>66</sup>. La même année, le frère Charles de la congrégation des Frères de l'éducation chrétienne insiste dans un article publié dans *L'Instruction publique* sur la compatibilité des rôles de patriote éclairé et de citoyen du monde<sup>67</sup>.

Fidèle à son idéal de collaboration, Thérèse Thériault soutient que toutes les « races » rassemblées dans la grande famille humaine ont un droit égal au bonheur :

Les peuples ne sont pas indépendants les uns des autres mais étroitement solidaires : une infinité de liens les rattachent. Ils ont besoin d'échanger leurs idées, de discuter certains problèmes, de mettre en commun, pour le bénéfice de l'humanité, leurs connaissances et leurs découvertes. Au point de vue économique, leur interdépendance ne fait pas de doute : aucun peuple ne peut se suffire à lui-même<sup>68</sup>.

L'auteure souligne que les citoyens des pays étrangers ont des droits similaires à ceux des citoyens canadiens et invite les élèves à s'indigner en cas de non-respect : « Les

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>65</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 47.

<sup>66</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76-77.

<sup>67</sup> Frère Charles, « Les manuels d'histoire du Canada, f.é.c. », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 3 (novembre 1958), p. 256-258.

<sup>68</sup> Thériault, *Visages de la politesse*, p. 314.



peuples privilégiés ne peuvent s'endormir dans une tranquille béatitude lorsque la moitié du genre humain souffre de sous-alimentation. Pas plus qu'ils ne peuvent rester indifférents aux cris de détresse des opprimés, aux conflits qui déchirent les nations, aux idées subversives qui menacent le monde<sup>69</sup>. »

Cette attention accrue accordée à la compréhension et à la solidarité internationales dans la formation citoyenne s'inscrit dans le contexte occidental d'ouverture sur le monde à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, tendance qui s'accroît au Québec dans la décennie 1960 et dont l'Expo 67 sera la figure emblématique.

### **4.3 Le vote ou les paradoxes de la démocratie**

D'après les manuels et les programmes officiels, le vote serait le principal devoir du citoyen avec celui de payer l'impôt. Symbole par excellence de la citoyenneté de l'avis de plusieurs chercheurs occidentaux, l'enjeu du suffrage mérite selon nous une section distincte afin de tenter de cerner la complexité des principes qui le régissent.

#### **4.3.1 Voter judicieusement**

En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* tente de conscientiser le citoyen à l'importance de son vote :

L'électeur qui ne vote pas abdique sa part de responsabilité dans la confection des lois, dans la gestion des intérêts du pays, ce qui est coupable. [...] Souvent, l'élection dépend d'une seule voix ou de quelques voix; et c'est parce qu'une voix aura manqué qu'un incapable ou un ambitieux arrivera au pouvoir et en abusera au préjudice de tous. Nul citoyen n'a le droit de se désintéresser des affaires publiques<sup>70</sup>.

De fait, les prescriptions quant au suffrage au sein des textes éducatifs entre 1943 et 1967 traduisent une perception négative des chefs politiques; ils suggèrent que les dirigeants sont pour la plupart individualistes, attirés par le pouvoir et le prestige et enclins à la démagogie. Il faut dire que la période couverte est associée à des pratiques

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>70</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 106.

électorales douteuses, dénoncées notamment par le célèbre brûlot des abbés Louis O'Neill et Gérard Dion *Le chrétien et les élections*<sup>71</sup>. Les instances éducatives souhaitent amener les futurs citoyens à avoir en horreur toute malhonnêteté de la part de leurs élus. Ainsi, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* soutient que le vote doit être libre, honnête, désintéressé et éclairé : « l'électeur doit s'efforcer de connaître le mérite des divers candidats, et avant tout s'assurer de leur honnêteté, parce que l'honnêteté est la seule garantie de l'accomplissement du devoir ». Lorsqu'aucun des candidats ne semble mériter son vote, on recommande de « voter pour celui qui nous semble le moins indigne »<sup>72</sup>. En 1948, Roland Vinette exprime également une vision pessimiste du jeu électoral. Une formation citoyenne est selon lui primordiale afin de redresser la situation :

ce qui est encore plus fréquent que l'ignorance ou l'insouciance c'est l'absence de vertus civiques des gouvernants comme chez les gouvernés. Les uns et les autres font souvent passer leurs intérêts particuliers avant le bien commun; des motifs secondaires ou peu édifiants décident du choix d'un vote, d'un candidat, d'une loi, d'une entreprise, etc. Le développement des vertus civiques est donc d'une grande importance<sup>73</sup>.

Le programme de 1956 insiste sur l'importance de la dignité en politique. Les électeurs ont le devoir de bien choisir leurs chefs et de les respecter par la suite : « Semeurs de vérité, artisans de l'ordre, dignes serviteurs de l'autorité légitime, les jeunes diplômés du secondaire auront en horreur toute compromission douteuse, toute corruption, toute obnubilation de leur pleine conscience afin d'être chacun par son vote, les juges et les auteurs des destinés de la cité<sup>74</sup>. »

---

<sup>71</sup> Gérard Dion, Louis O'Neill et Armand Racicot, *Le chrétien et les élections : textes pontificaux et épiscopaux, documents historiques, textes divers sur la moralité politique*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1960, 123 p. Au sujet de cette saga, consulter Suzanne Clavette, dir., *Gérard Dion : artisan de la Révolution tranquille*, Québec, PUL, 2008, chap. 6, 7 et 8.

<sup>72</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 106.

<sup>73</sup> Vinette, *Pédagogie générale*, p. 67.

<sup>74</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 13-14; La version de 1958 précise au futur citoyen qu'il ne peut critiquer ses dirigeants s'il néglige d'aller aux urnes. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

De son côté, les auteurs du *Programme d'études des classes d'enfants déficients* présument qu'il est difficile au déficient d'apprendre à se servir judicieusement de son droit de vote et lui recommande de chercher conseil auprès de personnes dignes de confiance<sup>75</sup>.

Il ressort qu'au cours de la période étudiée, le vote est davantage représenté comme un devoir que comme un droit; lorsqu'il est question du *droit* de vote, c'est pour mentionner que l'électeur a le *devoir* de l'utiliser judicieusement<sup>76</sup>. En outre, il semble que si les instances éducatives insistent autant sur la nécessité de voter consciencieusement, c'est qu'elles estiment que trop d'électeurs votent pour des considérations égoïstes et irrationnelles. Dans ce contexte, l'éducation citoyenne doit former des électeurs responsables, éclairés et enclins à voter dans l'intérêt général tel qu'on le lui définit.

#### **4.3.2 Souveraineté du peuple ? Une foi chancelante en l'idéal démocratique**

D'après les manuels et les programmes officiels, si le citoyen doit respecter le pouvoir en place, il en est également le dépositaire. À titre d'exemple, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* avance que le pouvoir de légiférer « n'appartient à personne en particulier, mais à la société constituée, qui transmet l'exercice de ce pouvoir à celui ou ceux qui la gouverne<sup>77</sup>. » De même, le programme de 1958 souligne que l'État canadien est « une démocratie au service du peuple par le peuple<sup>78</sup>. » Or, certains textes remettent en question le bien-fondé du suffrage universel. Selon les programmes de 1939,

<sup>75</sup> CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, [s.l., s.n.], 1960, p. 200.

<sup>76</sup> Notons que la déclaration de l'épiscopat canadien sur la pratique du civisme stipule que les citoyens n'ont pas le droit de « voter mal », par exemple en accordant leur voix à un ennemi de la religion et de la nation comme le parti communiste. « La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien », *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janvier 1957), p. 28.

<sup>77</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 105.

<sup>78</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

il « n'est ni un droit conféré par la nature ni toujours un moyen efficace d'assurer la prospérité publique<sup>79</sup>. » Aussi le programme intime-t-il au maître d'aborder la question du vote plural et d'indiquer à l'élève « ce qu'il faut en penser ». La date de cette critique est importante; c'est en effet un courant qui appartient surtout aux années d'avant-guerre et qui s'étirole par la suite. Ces programmes sont toutefois en vigueur jusqu'en 1956<sup>80</sup>.

Lorsqu'on considère la question de la souveraineté du peuple, un grand fossé sépare les discours officiels d'autres discours éducatifs en circulation. En effet, si l'on exclut les manuels et les programmes approuvés à l'intention du secondaire public, la forte majorité des textes consultés manifeste une foi chancelante en l'idéal démocratique et expose les dangers du vote populaire<sup>81</sup>. En 1940, le chanoine Arthur Robert dénonce l'ineptie du suffrage universel dans son manuel à l'usage des écoles normales :

Les partisans de cette théorie proclament que le peuple est le détenteur légitime du pouvoir et que les gouvernants sont seulement ses délégués ou ses mandataires qu'il peut destituer à son gré. Qui ne voit toute l'absurdité et tout le danger d'une semblable doctrine ? Le peuple serait alors et supérieur et inférieur. Il pourrait renvoyer ses représentants à volonté et abroger les lois que ceux-ci tenteraient de faire. Ce serait le désordre et l'anarchie à brève échéance. Au reste, 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<sup>82</sup>.

De même, pour le principal d'école normale Florido Gagné, les citoyens ont le droit d'être bien gouvernés, « mais ils n'ont pas un pareil droit à gouverner eux-mêmes, ni personnellement, ni par leurs élus<sup>83</sup>. » Il lui paraît illogique que la source de l'autorité soit la masse « que tous considèrent comme inapte à l'exercer et qui doit justement lui être

---

<sup>79</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 14; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 14.

<sup>80</sup> La version de 1951 (« mise à jour » du programme de 1939) est en effet identique sur ce point.

<sup>81</sup> À ce propos, Nadia Fahmy-Eid note qu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle au Québec, le clergé et la petite-bourgeoisie manifestent un « rejet non équivoque des valeurs démocratiques » qui explique en partie la résistance à l'instruction gratuite et obligatoire jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle. « Éducation et classes sociales : analyse de l'idéologie conservatrice – cléricale et petite bourgeoise – au Québec au milieu du 19<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 32, no 2 (septembre 1978), p. 160.

<sup>82</sup> Arthur Robert, *Leçons de morale*, Québec, Librairie de l'Action Catholique, 1940, p. 106.

<sup>83</sup> Florido Gagné, *Philosophie : morale sociale*, [s.l., s.n.], 1951, p. 46.

soumise<sup>84</sup>. » Dans une conception où la démocratie doit reposer sur des principes hiérarchiques, l'idée que les inférieurs soient les patrons des supérieurs est irrecevable; pour que l'autorité garantisse l'ordre social, elle doit provenir d'en haut et non d'en bas.

Adoptant une logique similaire, Albert Faucher évoque dans *L'Enseignement primaire* les avantages d'une démocratie indirecte fondée sur une saine hiérarchie, car tous les citoyens, précise-t-il, n'ont pas les mêmes capacités :

Pierjeanjacques ne voit pas très bien [...] comment il pourrait improviser un jugement sur la prospérité commune; et c'est pourtant une telle improvisation qu'exige de lui le *suffrage universel direct*. Par contre, Pierjeanjacques peut être très bon juge d'une certaine prospérité, celle qui se relie de façon immédiate à ses intérêts personnels, à ses intérêts de famille. [...] De la sorte, on la fait [la démocratie] par degrés, en n'exigeant jamais plus de compréhension que n'en peut avoir dans les limites de ses facultés un citoyen de bonne volonté<sup>85</sup>.

D'autres auteurs sont moins catégoriques quant au bien-fondé de la souveraineté du peuple. En 1951, dans le manuel *Questions de vie politique*, Jean Delorme et Léo Bouillé reconnaissent les limites du vote populaire, mais soutiennent que ses avantages sont plus nombreux. Ils estiment par ailleurs plus facile d'obéir aux chefs qu'on choisit. Aussi, le suffrage universel permettrait « aux classes pauvres qui sont plus nombreuses et qui ont le plus besoin d'aide, d'exercer une influence sur le choix des chefs »<sup>86</sup>, constituant ainsi une soupape permettant d'éviter les soulèvements populaires.

Une dizaine d'années plus tard, on observe encore maintes contradictions au sein de *Vie civique*. Il apparaît inconséquent à Jean-Baptiste Gauvin de confier à l'ensemble des citoyens la destinée politique puisque « le peuple ne songe qu'à la satisfaction de ses besoins immédiats et n'a pas la compétence nécessaire à la solution des grands problèmes

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>85</sup> Albert Faucher, « L'éducation civique à l'école », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 4 (décembre 1941), p. 316.

<sup>86</sup> Delorme et Bouillé, *Questions de vie politique*, p. 27.

politiques<sup>87</sup>. » De plus, il serait facilement crédule : « dans les campagnes électorales, les candidats qui ont la faveur populaire ne sont pas toujours les meilleurs; trop souvent, hélas! les élus du peuple sont ceux qui savent flatter les passions populaires<sup>88</sup>. » Malgré tout, Gauvin reconnaît que la souveraineté du peuple est le « moyen le moins imparfait que l'on ait encore trouvé pour assurer le recrutement et le renouvellement des élites, pour généraliser le souci du bien commun et la participation à la vie politique, pour mettre frein aux excès du pouvoir », car « [l]a crainte de l'électeur est le commencement de la démocratie<sup>89</sup>. »

Ces discours traduisent une foi chancelante en l'idéal démocratique; la base de l'électorat est perçue inapte à choisir ses chefs et la classe politique indigne de leur confiance. Dans ces conditions, le rôle de l'élite intellectuelle apparaît pour plusieurs indispensable au bon fonctionnement de la démocratie. Ainsi, pour Minville, une élite vigilante doit former, diriger et interpréter l'opinion publique, sans quoi les gouvernants s'emploient à la travestir à mauvais escient<sup>90</sup>. Peut-être cela explique-t-il en partie pourquoi les curriculums insistent autant sur la nécessité de former les chefs de demain.

#### ***4.3.3 La qualité avant la quantité des électeurs ?***

Selon plusieurs textes éducatifs non officiels, les citoyens n'ont pas tous la même valeur. En effet, des auteurs proposent une vision élitiste du droit de suffrage, privilège devant être réservé à une minorité dans l'intérêt du bien commun. S'inscrivant dans ce courant, le chanoine Arthur Robert considère que lorsqu'il est question de choisir les chefs, la qualité des électeurs doit primer sur la quantité :

---

<sup>87</sup> Gauvin, *Vie civique*, p. 37.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 44;45.

<sup>90</sup> Minville, *Le citoyen canadien-français*, tome 2, p. 26.

Or le suffrage universel tient plutôt compte du nombre des électeurs que de leur valeur. Il importe donc beaucoup que le pouvoir soit entre les mains d'une élite; tous ne sont pas aptes à commander. Et comment arriver à faire un choix judicieux si n'importe qui a le droit de donner son suffrage ? L'ignorance et l'incapacité ne sont-elles pas presque toujours le partage des foules ? Un homme intelligent, droit, instruit, est sans aucun doute un électeur plus qualifié qu'un grand nombre d'électeurs<sup>91</sup>.

Afin d'éviter les contrecoups de la démocratie, Robert propose d'accorder plusieurs votes à une même personne selon son mérite. Par exemple, un individu plus instruit ou le père d'une famille nombreuse devrait jouir de plusieurs voix<sup>92</sup>. Florido Gagné prône également le vote plural afin de concilier l'idéal démocratique avec le bon sens commun. Il souligne d'ailleurs la sous-représentation des jeunes : « N'est-il pas anormal que dans une démocratie les mineurs, qui sont au moins le quart de la population et qui ont des droits naturels intangibles, ne soient pas représentés<sup>93</sup>? » La solution est, à ses yeux, d'instaurer le « vote familial » concédé au père de famille en proportion du nombre de ses enfants. Jean-Baptiste Gauvin se prononce aussi en faveur du vote plural afin d'éviter « qu'une élite éclairée soit dominée par une foule incompétente et facilement trompée<sup>94</sup>. » Cette conception s'apparente à la notion de tyrannie de la majorité exprimée par Tocqueville.

En somme, nous pouvons postuler que plusieurs manuels et programmes d'hygiène, de civisme et de bienséances insistent sur la formation civique parce qu'ils considèrent nombre de citoyens inaptes à assurer leurs responsabilités politiques. Le décalage observé entre les textes officiels – qui ne peuvent aller bien loin dans la contestation du système puisqu'ils sont accrédités par ce même système – et d'autres discours éducatifs en circulation quant à la souveraineté du peuple est parlant. Il convient aussi de rappeler que

---

<sup>91</sup> Robert, *Leçons de morale*, p. 107.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 107-108.

<sup>93</sup> Gagné, *Philosophie: morale sociale*, p. 47.

<sup>94</sup> Gauvin, *Vie civique*, p. 45.

les discours officiels que nous étudions sont destinés aux élèves du secondaire public, donc à la masse – plus exactement aux « chefs » parmi la masse –, dont les discours moins officiels que nous venons de mettre en lumière, plus élitistes, semblent tant se méfier. Certains travaux suggèrent en outre que les collèges classiques font la promotion de thèses anti-démocratiques au cours de la période étudiée<sup>95</sup>. Par ailleurs, aucun manuel ou programme approuvé à l'intention du secondaire catholique public ne mentionne que certains élèves pourraient être exclus du droit de suffrage<sup>96</sup>. Cela dit, quelle que soit la position des auteurs à l'égard du suffrage universel, force est de constater qu'ils fondent de nombreux espoirs sur la future génération, en particulier sur les futurs leaders de la société, pour assainir les mœurs politiques. Chargée d'élever le niveau de compétences civiques, l'éducation citoyenne apparaît la condition essentielle à la restauration de la démocratie.

#### **4.4 Distinction entre l'égalité politique formelle et réelle des citoyens**

Comme les précédents chapitres l'ont fait ressortir, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la démocratie semble devenir le maître mot au sein des discours éducatifs officiels. Or, au moment même où les instances sociales et éducatives manifestent la volonté d'imprégner diverses composantes de la société de l'idéal démocratique – les relations entre les membres de la famille, l'organisation scolaire, le

---

<sup>95</sup> Nicole Gagnon suggère qu'entre 1929 et 1960 *L'Enseignement secondaire*, revue consacrée à l'enseignement classique, invite l'élite à lutter contre l'esprit démocratique américain. « L'idéologie humaniste dans la revue *L'Enseignement secondaire* », dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, dir., *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 2, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, p. 73-74; voir aussi Pierre Elliott Trudeau, « Un manifeste démocratique », *Cité libre*, no 22 (octobre 1958), p. 17-18.

<sup>96</sup> Notons que le droit de vote n'est accordé aux Canadiens d'origine asiatique qu'en 1948 et qu'il faut attendre 1960 pour que les Amérindiens habitant les réserves puissent se prévaloir de ce droit. D'autre part, le suffrage universel n'est instauré qu'en 1968 pour les municipalités régies par la Loi des cités et des villes et en 1970 pour Montréal. Élections Canada, *L'évolution du droit de vote au Canada* [En ligne], dernière mise à jour le 24 août 2010, <http://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=f>, consulté le 4 juin 2012; Diane Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*, Montréal, Remue-ménage, 1989.



monde du travail, etc. – certains principes à sa base, tels que l'égalité des citoyens, sont remis en question. Ces contradictions se présentent parfois au sein d'un même document. En 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* affirme l'égalité de tous les hommes entre eux, avant de distinguer l'égalité devant la loi et l'égalité du point de vue social. L'égalité devant la loi constitue pour les auteurs la condition essentielle à la liberté, car « [p]ar l'égalité, la majorité devient garante des droits de la minorité<sup>97</sup>. » Or, du point de vue social, les hommes ne peuvent être égaux selon ce même manuel, car certains sont plus intelligents<sup>98</sup>, plus beaux et plus forts que d'autres. Il soutient par ailleurs que les inégalités sociales sont nécessaires, car elles empêchent les hommes de se complaire dans une « égale médiocrité »<sup>99</sup> en favorisant l'émulation et le progrès social.

De même, Jean-Baptiste Gauvin formule en 1962 dans *Vie civique* que les citoyens sont à la fois égaux et inégaux :

Il ne s'agit pas certes d'une égalité quantitative, mais d'une égalité proportionnelle. Dans une famille, on ne donne pas à tous les enfants des vêtements de même grandeur, bien que tous aient également le droit d'être vêtus. Il ne saurait en être autrement au sein de la cité [...]. Du fait qu'ils ont la même nature, ils ont un droit égal à participer au bien public. Mais comme ils sont inégaux par la diversité de leurs aptitudes, de leurs besoins et de leurs mérites, chaque citoyen [sic] doit être appelé à collaborer à l'œuvre collective selon ses talents et ses capacités, et à profiter des avantages sociaux selon la mesure de ses besoins et de ses mérites. Deux citoyens inégaux en valeur sociale seront donc traités également en recevant inégalement<sup>100</sup>.

Un peu plus loin, Gauvin insiste sur l'inégalité des citoyens entre eux en ce qui concerne leurs droits et leurs devoirs politiques :

l'État ne saurait imposer les mêmes devoirs à tous comme il ne peut accorder à tous les mêmes droits politiques. Ainsi, par exemple, aucun État n'accorde le droit de suffrage à tous les citoyens sans exception. Si donc l'on veut donner au terme citoyen toute sa force,

---

<sup>97</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 101.

<sup>98</sup> Le programme de 1956 expose d'ailleurs que chaque élève a un « plafond intellectuel » que le maître doit respecter en n'exigeant jamais rien au-delà de ses capacités. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 21.

<sup>99</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 101-102.

<sup>100</sup> Gauvin, *Vie civique*, p. 101.

on doit le réserver à ceux qui peuvent jouer dans la vie de la cité un rôle véritablement actif et libre<sup>101</sup>.

Il semble donc se dégager de notre corpus une distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens, distinction fondée essentiellement sur le critère de capacité des individus à exercer leurs responsabilités citoyennes. À ce propos, Dominique Schnapper différencie le statut de citoyen, accordé « à tous les membres de l'État »<sup>102</sup>, et l'exercice de la citoyenneté réservé à certains. Nous explorerons la question de l'égalité supposée des citoyens à lumière du cas des femmes pour qui, selon les textes étudiés, la participation à la vie politique semble être fortement balisée.

#### ***4.4.1 Participation politique des femmes : entre menace et devoir***

La note suivante clôt le programme de civisme de 1958 :

N.B. Le programme d'éducation civique est le même pour les élèves des deux sexes, puisqu'il comporte dans une large mesure, l'information sur la structure des sociétés, leurs modalités, les devoirs et les droits qui sont les mêmes pour tous les Canadiens. **Ce n'est que dans les applications qu'on trouvera les nuances relatives à un sexe ou l'autre**<sup>103</sup>.

Si tous doivent être conscients de leurs droits et surtout de leurs devoirs pour s'engager vers le bien commun, cet extrait suggère qu'une distinction s'opère entre la connaissance des contenus citoyens et l'action citoyenne en vertu des rôles sociaux de sexe. Manon Tremblay et *al.* illustrent cette conception en ces termes : « la citoyenneté avait plutôt été posée comme neutre et universelle, un peu à la manière d'un pull vendu comme unisexe mais qui, une fois en usage, conviendrait mieux à un sexe plutôt qu'à un autre<sup>104</sup>. » Le mouvement féministe de la fin des années 1960 dénoncera d'ailleurs ce statut de citoyennes de seconde zone.

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, introduction.

<sup>102</sup> Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000, p. 145.

<sup>103</sup> Nous soulignons. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 77.

<sup>104</sup> Manon Tremblay et *al.*, *Genre, citoyenneté et représentation*, Sainte-Foy, PUL, 2007, p. 8.

En quoi la participation politique des hommes et des femmes diffère-t-elle selon les sources étudiées ? Peu de textes se risquent sur ce terrain, bien que certains évoquent l'existence du « féminisme civique ou politique » sans réellement prendre position<sup>105</sup>. Pourtant, cette question revêt un sens particulier dans le contexte de l'obtention récente du droit de vote au provincial par les femmes, droit qu'elles ont l'occasion d'exercer une première fois en 1944. C'est également au cours de cette période qu'une femme est élue députée pour la première fois (1961) et que la capacité juridique de la femme mariée est reconnue (1964). Les discours véhiculés par l'institution scolaire se veulent, dans une certaine mesure, l'expression d'un courant de pensée dominant dans la collectivité. Peut-on concevoir qu'en ce qui concerne la participation politique des femmes, un tel consensus au sein de l'opinion publique n'existe pas puisque les modèles citoyens vivent un intense processus de redéfinition ? Une autre hypothèse serait que ce silence fasse écho à la relative absence du militantisme féministe dans la décennie 1950<sup>106</sup>.

Certains textes offrent tout de même des pistes d'analyses intéressantes pour situer la redéfinition du rôle politique des femmes. Bien qu'il soit réticent au vote féminin, Florido Gagné précise qu'il peut être pertinent si une femme est déjà impliquée dans « l'exercice des choses publiques »<sup>107</sup>, par exemple par la vie professionnelle. Or, Gagné s'oppose au travail de la femme mariée ce qui sous-entend qu'il estime que seule la célibataire peut moralement prendre part à la vie publique. Il est intéressant de souligner que, dans son esprit, les hommes méritent en grande partie leur droit de vote en vertu du nombre de leurs enfants, tandis que les femmes se qualifient en vertu de leur participation

---

<sup>105</sup> Arthur Robert se contente de dire que du point de vue catholique, rien ne s'oppose à la participation des femmes à la vie civique : « C'est une question d'ordre politique et juridique ». *Leçons de morale*, p. 95.

<sup>106</sup> Collectif Clio, *L'Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal, Le Jour, 1992 (1982), p. 417;432.

<sup>107</sup> Gagné, *Philosophie: morale sociale*, p. 47-48.

à la vie publique. Le prêtre laisse même miroiter la possibilité pour les femmes « intelligentes et averties » de gouverner pour s'empresser d'affirmer que la vie politique « ne convient pas aux qualités naturelles de la femme, et lui est impossible si elle est déjà soumise aux devoirs de la vie familiale<sup>108</sup>. » Par ailleurs, selon Gagné, le droit de vote n'est pas nécessaire pour permettre aux femmes de jouer un rôle politique actif puisque « les réformes sociales, économiques, hygiéniques, etc., que l'on avance pour préconiser le droit de suffrage chez les femmes, peuvent être aussi bien obtenues grâce à l'influence des organisations féminines en marge de la politique<sup>109</sup>. »

Dans le manuel de civisme *La femme dans la société*, Marcel Clément énonce pour sa part que le suffrage féminin est essentiel afin de contrer les menaces planant sur la famille. Il dépeint la femme comme la gardienne de l'harmonie sociale : « Ses pas vers l'urne électorale sont des pas de paix », car « aucune femme sage n'est favorable à une politique de lutte de classe et de guerre »<sup>110</sup>. Clément soutient que la dignité des femmes est menacée lorsque des politiques remettent en question leur vocation maternelle ou qu'elles portent préjudice au bien-être de la famille. Conséquemment, il exhorte les femmes catholiques à entrer dans la vie publique pour défendre les intérêts de la famille. Parmi les mouvements de pensée à combattre, le féminisme n'est pas le moindre. Le professeur à l'Institut de pédagogie familiale de l'Université de Montréal suggère que plusieurs femmes prenant part à la vie politique font la promotion de pensées dangereuses pour la famille. Il invite donc les femmes catholiques à investir l'espace public afin de contrer les effets indésirables du féminisme : « Laissez-vous peut-être à celles qui se

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 47-48.

<sup>110</sup> Marcel Clément, *La femme dans la société : textes de s.s. Pie XII*, [s.l.], Éditions du bien public, 1953, p. 146.

sont constituées promotrices ou complices de la ruine du foyer domestique le monopole de l'organisation sociale, dont la famille est l'élément principal en son unité économique, juridique, spirituelle et morale<sup>111</sup>? »

Clément précise que pour la plupart des femmes, la participation citoyenne s'exerce au sein du foyer familial. Cela « n'empêche pas que quelques-unes doivent donner des preuves d'une grande habileté dans n'importe quel domaine de l'action publique<sup>112</sup>. » L'utilisation du pronom indéfini « quelques-unes » suggèrent qu'elles demeurent l'exception. Toujours selon lui, « les intérêts de la famille exigent en outre une légion de femmes, célibataires par vocation et qui disposent de plus de temps, pour pouvoir se consacrer plus entièrement à l'action publique<sup>113</sup>. » Ici encore, la participation à la vie politique semble davantage ouverte aux célibataires. Reprenant la rhétorique de la complémentarité « naturelle » entre les hommes et les femmes, Clément soutient qu'« associée à l'homme dans le domaine des institutions civiles, elle [la femme] s'appliquera principalement aux questions qui exigent du tact, de la délicatesse et de l'instinct maternel plutôt que de la rigidité administrative<sup>114</sup>. » Il s'agit d'arguments utilisés par les féministes elles-mêmes pour faire reconnaître leur apport spécifique à la vie publique. Les travaux de Louise Bienvenue suggèrent d'ailleurs que les mouvements de jeunesse d'après-guerre orientent « l'éducation civique des jeunes filles vers l'étude de dossiers spécifiquement féminins et familiaux<sup>115</sup>. » En ce sens, la formation citoyenne dispensée aux jeunes filles doit avant tout leur servir à mieux accomplir leur rôle

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>115</sup> Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p. 172.

d'épouse et de mère et s'avère fortement marquée par les rôles sociaux de sexe traditionnels.

Sur la base de ces observations, il est possible de formuler que la reconnaissance de la capacité politique des femmes a pour but de les amener à préserver l'ordre social et plus particulièrement l'institution familiale. Par le droit de suffrage, les femmes deviennent garantes des droits familiaux<sup>116</sup>. Les discours éducatifs en circulation oscillent entre la reconnaissance des compétences politiques spécifiques des femmes et la condamnation de leur action politique qui les détourne de leur vocation maternelle. Qui plus est, leurs obligations maternelles les confinent à l'extérieur de la sphère publique en même temps qu'elles servent d'argument pour faire reconnaître leur apport particulier à la vie politique. En outre, la participation politique des femmes apparaît plus balisée que celles des hommes. Selon Marthe Saint-Pierre, les femmes doivent éviter deux pièges : « l'indifférence à la vie politique, et la passion sectaire pour les questions politiques<sup>117</sup>. »

Jusqu'à quel point ces conceptions sont-elles intégrées par les jeunes filles ? En 1961, Louise Laurin, enseignante et première femme présidente d'une association nationaliste mixte (l'Action de la jeunesse canadienne), dénonce dans *Le Devoir* le fait que l'éducation de la jeune fille ne l'initie pas suffisamment à la citoyenneté. Conséquemment, « elle se désintéresse presque totalement de la politique; quand elle vote, c'est très fréquemment pour des raisons sentimentales<sup>118</sup>. » À propos du « vote sentimental », des entrevues réalisées par Nicole Gagnon auprès de familles

---

<sup>116</sup> Les suffragistes ont d'ailleurs fait la promotion du vote des femmes sur des bases maternalistes. Le vote provincial revêt une importance particulière dans cette optique puisque « les questions les plus propres à intéresser les femmes, comme l'éducation, la santé publique, les conditions de travail et de salaire » y sont discutées. Lamoureux, *Citoyennes ?*, p. 61.

<sup>117</sup> Marthe Saint-Pierre, *Éducation familiale de la jeune fille*, Québec, Éditions du pélican, 1961, p. 177.

<sup>118</sup> Louise Laurin, « La jeune Canadienne française face à la carrière et au mariage », *Le Devoir*, 24 juin 1961, p. 24, cité dans Micheline Dumont et Louise Toupin, *La pensée féministe au Québec : Anthologie (1900-1985)*, Montréal, Remue-ménage, 2003, p. 289.

montréalaises en 1962 et 1963 font ressortir le leadership politique de l'homme, alors que l'épouse vote comme son mari<sup>119</sup>. Pour ce qui est du « désintérêt » politique des femmes, la politicologue Chantal Maillé expose qu'en 1960 au Québec, seulement 42 % des femmes se disent intéressées par la politique provinciale comparativement à 74 % des hommes. Lorsqu'on considère les variations à l'intérieur du groupe féminin, il semble que les Canadiennes françaises seraient moins intéressées par la politique provinciale que les femmes non canadiennes-françaises du Québec<sup>120</sup>. Peut-on attribuer cet écart aux différences dans la formation citoyenne des écoles catholiques et protestantes ? D'après le témoignage de Louise Laurin, l'incapacité politique supposée des femmes serait causée par l'éducation qu'elles reçoivent.

Quelle perception les jeunes filles ont-elles de leur pouvoir politique ? L'enquête sociologique *Les nouveaux citoyens* réalisée par les sociologues Marcel Rioux et Robert Sévigny en 1967 fait ressortir que le sentiment généralisé chez les 18 à 21 ans de ne pas réellement pouvoir influencer la politique est particulièrement marquée chez les jeunes femmes<sup>121</sup>.

Cependant, les modèles citoyens dominants ont surtout une valeur symbolique d'exclusion des femmes de certaines prérogatives; ils ne signifient pas pour autant une absence de participation politique de leur part. Il importe, en effet, de rappeler que même si les discours normatifs consignent la majorité des femmes en dehors de la vie politique,

---

<sup>119</sup> Nicole Gagnon, « Un nouveau type de recherches familiales », *Recherches sociographiques*, vol. 9, no 1-2 (1968), p. 59-66.

<sup>120</sup> Ces taux sont de 52,2 % pour les Canadiennes françaises et de 67 % pour les femmes non canadiennes-françaises. Ces données sont tirées de la première enquête sur les attitudes de l'électorat québécois, commandée par le Parti libéral en 1960. Chantal Maillé, *Les Québécoises et la conquête du pouvoir politique : enquête sur l'émergence d'une élite politique féminine au Québec*, Montréal, Saint-Martin, 1990, p. 40-41.

<sup>121</sup> Marcel Rioux et Robert Sévigny, *Les nouveaux citoyens : enquête sociologique sur les jeunes du Québec*, Montréal, Service des publications de Radio-Canada, 1967, p. 43.

plusieurs s'imposent comme interlocutrices légitimes par leur action militante et leur implication dans la vie publique<sup>122</sup>. Par ailleurs, la marginalisation des femmes sur la scène politique les amène à investir des associations où leur présence est socialement acceptable. Les jeunes filles ne sont pas en reste, comme le suggèrent notamment leur rôle actif au sein des mouvements de jeunesse<sup>123</sup>. Ces transgressions entraînent petit à petit la redéfinition du rôle politique des femmes. En témoigne notamment la prise de position de *L'Action catholique* en 1955, qui reconnaît que « la vocation maternelle de la femme n'exclut plus sa participation à la vie sociale et politique, participation jugée même essentielle pour la société<sup>124</sup>. » De même, le Rapport Parent affirme en 1963 que « Les attitudes se sont modifiées aussi à l'égard du rôle de la femme, dont les fonctions économiques, politiques et sociales sont beaucoup plus étendues. [...] Il faut prévoir que le Québec, comme bien d'autres pays, accordera à la femme un statut en tout égal à celui de l'homme<sup>125</sup>. »

---

<sup>122</sup> Bien que les femmes étaient exclues du suffrage au Québec avant 1940, elles étaient nombreuses à utiliser leur droit de vote au fédéral. La Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste organise d'ailleurs un cours d'instruction civique autour des années 1920 afin d'offrir aux femmes une formation de base propre à « donner à leur vote la valeur d'un acte de conscience ». Yolande Cohen et Chantal Maillé, « Le cours d'instruction civique de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste : Une voie d'accès à la citoyenneté politique pour les femmes du Québec », *Recherches féministes*, vol. 12, no 2 (1999), p. 39-59; voir également Yolande Cohen, « Le rôle des mouvements de femmes dans l'élargissement de la citoyenneté au Québec », dans Alain-G. Gagnon, dir., *Québec : État et société*, tome I, Montréal, Québec/Amérique, 1994, p. 181-202.

<sup>123</sup> Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène*; Lucie Piché, *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*, Québec, PUL, 2003, 349 p.

<sup>124</sup> Francine Barry, *Le travail de la femme au Québec : l'évolution de 1940 à 1970*, Montréal, PUQ, p. 51.

<sup>125</sup> « La société d'aujourd'hui et l'enseignement », dans *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Imprimeur de la Reine, 1963, volume I, p. 474; Cela dit, la sociologue Francine Descarries-Bélanger soutient que le Rapport Parent ne remet pas en question les rôles sociaux de sexe traditionnels et même qu'il les reproduit. Collectif Clio, *L'Histoire des femmes au Québec*, p. 423.



Des historiennes ont fait ressortir deux dynamiques de reconnaissance de la citoyenneté politique des femmes<sup>126</sup>. Selon la conception anglo-saxonne ou libérale de la citoyenneté, les femmes revendiquent leurs droits politiques sur des bases maternalistes en invoquant la spécificité de leur rôle social<sup>127</sup>. Dans cette logique utilitariste, les individus ont recours à la notion de devoir pour réclamer leur participation effective à la vie politique. Avec la conception d'inspiration française ou républicaine de la citoyenneté, les femmes misent plutôt sur la notion d'égalité des droits<sup>128</sup>.

À la lumière de nos recherches, il semble que les modèles citoyens véhiculés par les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme entre 1943 et 1967 s'inscrivent surtout dans la conception anglo-saxonne de la citoyenneté. En effet, les modèles proposés aux jeunes filles réfèrent essentiellement à leurs devoirs d'épouse et de mère. En ce sens, l'intégration des femmes aux conceptions de la citoyenneté véhiculées par l'institution scolaire ne constituerait pas d'abord une reconnaissance de leurs droits politiques, mais plutôt une réponse aux besoins de la collectivité. Nous pourrions en dire autant pour d'autres catégories sociales, car de façon générale les sources étudiées focalisent sur les devoirs des citoyens. La montée de l'État-providence vient toutefois inverser cette tendance, comme le chapitre précédent l'a fait ressortir.

#### ***4.4.2 Élargissement de la citoyenneté politique : un mode de régulations sociales***

Selon Diane Lamoureux, l'extension de la citoyenneté politique au 20<sup>e</sup> siècle correspond davantage à un mode de gestion du social qu'à une véritable démocratisation

---

<sup>126</sup> Selon Andrée Lévesque, « [l']accent est mis sur l'une ou l'autre par divers groupes et souvent par la même personne selon les circonstances ou selon les objectifs immédiats, sans qu'on pense alors à une contradiction ou à un compromis. » *Résistance et transgression*, Montréal, Remue-ménage, 1995, p. 28-29.

<sup>127</sup> Karine Hébert a fait ressortir que la Fédération nationale St-Jean Baptiste s'inscrit dans cette logique. « Le maternalisme, une solution féminine à la Crise ? La réponse de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 9, no 2 (2001), p. 59.

<sup>128</sup> Idola St-Jean incarne cette conception de la citoyenneté au Québec selon Diane Lamoureux, *L'amère patrie*.

de la société<sup>129</sup>. Elle répondrait d'abord à une volonté de préserver l'ordre social en amenant les individus à revendiquer leurs droits par le biais des structures existantes plutôt qu'à les contester. Dans cette logique, l'obtention du droit de vote par les femmes en 1940 ne constituerait pas véritablement l'accréditation de leur pleine citoyenneté politique, mais ferait plutôt office de reconnaissance symbolique visant à préserver l'harmonie sociale. Nos travaux suggèrent d'élargir ce constat à d'autres catégories citoyennes. Effectivement, il serait trompeur de prétendre que les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme proposent l'homme comme modèle citoyen dominant entre 1943 et 1967, puisque dans les faits, ils ne mettent en scène qu'une mince partie des hommes. Ainsi, nous avons observé dans ce mémoire comment les facteurs de l'âge, du genre, de classe sociale, des capacités intellectuelles, de la diversité ethno-linguistique et religieuse façonnent les limites, toujours mobiles, de l'exercice de certains droits et devoirs citoyens. Dans tous ces cas, les exclus de la citoyenneté sont soupçonnés d'incapacité.

À la lumière de notre étude, il semble possible d'affirmer que l'éducation citoyenne a pour but d'amener l'individu à accepter les modèles de citoyenneté dominants, même s'ils l'excluent, afin qu'ils agissent à l'intérieur des cadres en place. Puisque l'adhésion aux principes qui sous-tendent les modèles citoyens dominants est nécessaire au maintien de l'ordre social, les contenus éducatifs visent à favoriser l'adhésion aux principes d'autorité, d'obéissance et de hiérarchie consolidant l'articulation de la démocratie. Nos recherches tendent également à montrer que la contestation des conceptions dominantes de la citoyenneté contribue à redéfinir ses pourtours et fait partie intégrante de la dynamique du changement social. En ce sens, la formation citoyenne dispensée par

---

<sup>129</sup> Lamoureux, « La citoyenneté : de l'exclusion à l'inclusion », p. 64-66.

l'institution scolaire québécoise se révèle un mécanisme privilégié de régulations sociales.

## CONCLUSION

Le regard qu'une société pose sur sa jeunesse traduit ses diverses attentes envers son devenir. À cet égard, la formation citoyenne se révèle un terrain stratégique où chacun désire voir assimiler par les générations futures ses valeurs, ses symboles et ses aspirations sociales. Le sociologue Guy Rocher observe d'ailleurs avec lucidité que « la grande majorité de la population s'oppose explicitement à faire de l'école l'instrument d'une idéologie politique, sans se rendre compte que l'école [...] est toujours une institution politique puisqu'elle assure la transmission et le maintien de l'idéologie officielle ou dominante d'une société<sup>1</sup>. » Le pédagogue suisse Robert Dottrens va jusqu'à affirmer qu'« [i]l est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des raisons pédagogiques »<sup>2</sup>. Sous cet angle, les changements apportés à la formation citoyenne entre 1943 et 1967 au Québec répondent avant tout aux intérêts économiques, au contexte politique et aux transformations sociales animant la société de l'époque.

Comme ce mémoire l'a fait ressortir, cette période est associée dans l'esprit de ses contemporains à une période de crises; crise de la jeunesse, crise de la moralité, crise de la famille, crise du capitalisme, crise de la démocratie, etc. Bref, aux yeux de plusieurs, la société tout entière semble menacée d'éclatement. Dans ce contexte, la formation citoyenne dispensée par l'école doit jouer un rôle clé dans le maintien de la cohésion sociale : les contenus et les méthodes pédagogiques mis de l'avant par les programmes et

---

<sup>1</sup> Guy Rocher, « Éducation et révolution culturelle », dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, dir., *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 1, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, p. 128; tiré de Guy Rocher, *Le Québec en mutation*, Montréal, HMH, 1973, p. 159-187.

<sup>2</sup> Robert Dottrens, *Tradition et bon sens en éducation*, 1964, p. 38; cité dans Yves Lenoir, « "Le rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 4 (2005), p. 650.

les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme visent à développer le respect des institutions, le sentiment d'appartenance et les comportements sociaux jugés nécessaires à la vie en collectivité.

Derrière ce discours alarmiste se cache une société qui se remet en question, qui cherche de nouvelles façons d'envisager son horizon et qui, ce faisant, bouscule les conceptions dominantes de la citoyenneté. La jeunesse, symbole de la société de demain, se retrouve au cœur des débats. Tantôt perçus comme la clé de l'harmonisation sociale, tantôt comme une menace potentielle à l'ordre établi, les adolescents personnifient à la fois l'anxiété et l'espoir envers le futur. Loin d'être passifs, ils contribuent à leur façon à redéfinir les modèles citoyens véhiculés par le secondaire public.

En somme, l'école se révèle un lieu où s'exerce un jeu complexe de pressions de toute sorte qui se traduisent par une diversité de points de vue au sein des discours éducatifs. L'entreprise de normalisation citoyenne au sein de l'institution scolaire apparaît ainsi un processus de régulations sociales autour duquel se cristallisent les angoisses et les aspirations d'une société en pleine ébullition. L'historien Jean-Marie Fecteau définit d'ailleurs les régulations sociales comme l'« ensemble des processus d'ajustement par lesquels le social change tout en s'efforçant de rester le même<sup>3</sup>. » Ainsi, l'éducation citoyenne a la double mission de mobiliser les élèves dans la défense de l'ordre social, tout en s'assurant qu'ils aient les outils pour le remettre en question et œuvrer à sa restauration lorsque nécessaire.

Ce mémoire a mis en évidence le fait que la formation citoyenne dispensée par l'école québécoise dans la période précédant le Rapport Parent ne se limite pas, loin s'en

---

<sup>3</sup> Janice Harvey et Jean-Marie Fecteau, *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution : pour une problématique historique de l'interaction*, Sainte-Foy, PUQ, 2005, p. 34.

faut, à la formation morale, nationaliste et patriotique dispensée dans les cours d'histoire et de religion, contrairement à ce que l'historiographie québécoise l'a laissé entendre. Ces dimensions sont certes présentes, mais les modèles citoyens s'avèrent plus riches et complexes. Ainsi, lorsque l'on porte attention aux conceptions pédagogiques dominantes au secondaire catholique public entre 1943 et 1967, on retrace le passage d'une citoyenneté d'obéissance et d'appartenance à une citoyenneté participative, responsable et utilitariste. Le sociologue et didacticien Yves Lenoir associe cette seconde conception à la logique éducative anglophone nord-américaine orientée vers l'acquisition de savoirs-être et de savoirs-faire<sup>4</sup>. Nos recherches nous permettent d'affirmer que les traces de ce modèle au Canada français sont plus précoces qu'on l'a dit puisqu'elles sont déjà perceptibles dans la décennie 1940.

D'ailleurs, il semble que l'obligation scolaire est instaurée en grande partie sur des bases utilitaristes plutôt qu'humanistes. En effet, ce n'est pas tant le droit à l'éducation que reconnaît la loi de 1943 comme le besoin de la collectivité de pouvoir compter sur des citoyens éclairés et des travailleurs bien formés. Conséquemment, les textes insistent sur le devoir qu'a l'élève de développer son plein potentiel pour mieux servir l'intérêt commun. L'accent sur les devoirs plutôt que sur les droits des citoyens est caractéristique des discours éducatifs de l'époque. En outre, l'instruction obligatoire répond à la volonté d'ajuster le système scolaire aux nouveaux impératifs économiques. Comme le chapitre 3 l'a fait ressortir, la formation d'un capital humain davantage instruit, prêt à mettre son talent au service de la collectivité à sa sortie de l'école, répond aux intérêts du marché, mais aussi à des préoccupations nationalistes. Le thème nationaliste n'est d'ailleurs jamais aussi présent que lorsqu'il est question d'économie. Ces considérations expliquent

---

<sup>4</sup> Lenoir, « "Le rapport Parent" », p. 638-668.

l'importance accordée à la contribution économique du citoyen au sein des programmes et des manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme étudiés.

En remontant en deçà de la Réforme des années 1960, on parvient également à saisir l'influence de la Seconde Guerre mondiale dans la redéfinition des orientations de la formation citoyenne au Québec. En effet, la nécessité de former un citoyen éclairé, animé davantage par la raison que par le sentiment, capable de s'informer et de penser par lui-même acquiert une importance particulière avec la connaissance des méfaits des régimes totalitaires. D'autre part, l'expérience récente a montré que la démocratie est un système fragile. Maintenant qu'elle fonde la légitimité des États occidentaux, il importe pour le Québec de l'appriivoiser et de la purifier de ses travers. Les élèves du secondaire sont mobilisés dans cet effort de revalorisation. Puisque dans une démocratie, chacun a une part de responsabilité dans le maintien du bien commun, l'école a le mandat d'offrir une éducation citoyenne amenant l'élève se conscientiser face à ses devoirs individuels et collectifs de même qu'à acquérir les aptitudes nécessaires à son accomplissement et à sa participation réelle à la vie politique. Parallèlement, les valeurs d'ouverture sur le monde, de tolérance et de compréhension internationale acquièrent une importance accrue, particulièrement à partir du milieu de la décennie 1950 en pleine Guerre froide.

Autre signe des transformations en cours : au début de la période étudiée, l'attention est davantage mise sur la contribution citoyenne future des élèves que sur leur participation immédiate à la vie collective. Ce qui importe n'est pas tant *ce qu'est* la jeunesse que *ce qu'elle devra être*. Avec la reconnaissance des particularités et des besoins de l'adolescence sous l'influence des « nouveaux » savoirs psycho-pédagogiques, on note un changement de cap. Ainsi, au fur et à mesure que l'influence de l'Éducation

nouvelle pénètre les curriculums, on affirme l'importance pour les élèves de faire l'expérience de la démocratie et de la liberté à l'école, celle-ci étant considérée comme un microcosme social. À cet égard, le programme de 1956 marque un tournant en propulsant à l'avant-scène une pédagogie citoyenne active, dont les orientations ont été élaborées dans les décennies précédentes. Il souhaite amener les élèves du secondaire, parmi lesquels figurent les chefs de demain, à prendre conscience de leur pouvoir d'action et à donner libre cours à leur désir de se gouverner eux-mêmes.

Dans cet esprit, l'éducation à la liberté devient une préoccupation de premier ordre. Par un apprentissage progressif de la liberté, la formation citoyenne doit mener l'élève à une adhésion consciente et volontaire aux principes et aux contraintes qui sous-tendent les modèles citoyens qu'on souhaite lui voir intégrer. Ces derniers proposent de réconcilier les idéaux de liberté et d'autorité, ce qui ne se fait pas sans tensions. D'un côté, on souhaite former un citoyen docile et obéissant, de l'autre, on désire éveiller en lui l'initiative, la pensée critique et l'esprit d'entreprise. La notion de liberté proposée par l'institution scolaire québécoise entre 1943 et 1967 ne fait d'ailleurs pas l'unanimité; en 1964 dans *Cité libre*, l'essayiste Maurice Blain accuse l'école catholique de « travestir la liberté » et déplore « l'affligeante pauvreté de son caractère démocratique », malgré ce qu'affirment les instances éducatives<sup>5</sup>.

Il faut dire qu'on observe un certain décalage entre les valeurs d'égalité prônées par l'école et l'inégalité des conditions qu'elle (re)produit. Avec la démocratisation de l'éducation et la mobilité sociale accrue qu'elle implique, le succès ne se mesure pas, en théorie, aux avantages de naissance, mais aux capacités, à l'effort et à la motivation. Dans cet idéal méritocratique, l'égalité des citoyens est conçue comme une égalité des chances.

---

<sup>5</sup> Maurice Blain, « L'école laïque, école de démocratie », *Cité Libre*, vol. 16, no 70 (octobre 1964), p. 18.



Cependant, des considérations liées à l'origine sociale perdurent lorsque vient le temps de guider l'élève dans le choix d'une profession qui déterminera en grande partie, selon les discours étudiés, sa valeur citoyenne. Pour ces raisons, à l'instar de Thomas H. Marshall, nous soutenons que dans un système éducatif fondé sur l'égalité des chances, la citoyenneté opère comme un instrument de stratification sociale<sup>6</sup>. L'école conserve en effet sa fonction de sélection et de tri; d'après les instances éducatives, pour fonctionner la société doit être organisée autour d'une saine hiérarchie entre « supérieurs » et « inférieurs » ayant chacun des droits et des devoirs citoyens clairement définis. L'inégalité des citoyens, à la fois implicite et explicite, apparaît donc un principe clé des conceptions de la citoyenneté en circulation.

Ces forces divergentes sont d'ailleurs caractéristiques de la société démocratique libérale; elle promet l'émancipation et l'égalité de tous, mais son système économique génère des inégalités. Selon le sociologue Jacques Beauchemin, ces contradictions obligent la société libérale à déployer un discours de contrôle social et de disciplinarisation :

les poussées émancipatrices, corrosives du point de vue de la régulation des rapports sociaux, sont contrebalancées par un appel à l'oubli de soi-même et à un ensemble de valeurs éthiques particulièrement répressives. [...] Il s'agit pour l'essentiel des notions de devoir, de morale, d'effort, de respect, de sacrifice et de travail. [...] L'archétype du discours éthique libéral réside alors dans l'assertion selon laquelle aux droits correspondent toujours des devoirs<sup>7</sup>.

Au début de la période étudiée, ces thèmes traversent de part en part les manuels et les programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme comme le soulignent les quatre chapitres de ce mémoire.

---

<sup>6</sup> Thomas H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950, p. 110.

<sup>7</sup> Jacques Beauchemin, « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet, dir., *Duplessis : Entre la grande noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec/Amérique, 1997, p. 17.

Par ailleurs, le passage d'une forme de régulations sociales libérale à une autre providentialiste se traduit au sein de notre corpus par un changement à l'égard de la teneur disciplinaire de l'éducation citoyenne. Selon Beauchemin, l'État-providence, en instaurant un mode de vie fondé sur la consommation de masse, parvient à produire une autodiscipline relative. Ainsi, la reconnaissance de droits sociaux réussirait à préserver l'harmonie sociale en satisfaisant « une certaine soif d'émancipation politique » et en surmontant « l'angoissante précarité que suscitent les conditions d'existence au sein de la société libérale<sup>8</sup>. » En écho à ces changements, nous observons à partir de notre corpus la transition de l'idéal du citoyen obéissant et dévoué au bien commun à celui du citoyen consommateur de services publics plus préoccupé de ses intérêts personnels et de ceux de sa famille. Comme Robert Adamoski, Dorothy Chunn et Robert Menzies l'ont suggéré pour le Canada, il semble qu'avec la montée de l'État-providence, le discours moraliste fait progressivement place à un discours scientifique fondé sur les nouveaux savoirs psycho-pédagogiques. Conséquemment, les instances éducatives insistent de plus en plus sur les idées d'auto-contrôle et d'auto-régulation<sup>9</sup>. Nous n'en voyons toutefois poindre que de faibles indices; une étude ciblant la période suivante permettrait de mieux circonscrire cet aspect.

Dans le même ordre d'idées, ce mémoire a fait ressortir la coexistence de deux pulsions, individualiste et collective, dans les conceptions citoyennes véhiculées par les manuels et les programmes entre 1943 et 1967. D'une part, dans un mode collectif de citoyenneté, le citoyen doit sacrifier ses intérêts personnels au bien commun. L'éducation citoyenne doit donc amener l'élève à vaincre l'individualisme et l'égoïsme fortement

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 16-17.

<sup>9</sup> Dorothy Chunn, Robert Menzies et Robert Adamoski, dir., *Contesting Canadian Citizenship : Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 29.

enracinés en chacun. Selon cette conception, les citoyennetés économique, politique et sociale sont intimement liées et la famille, unité de base de la société, en est le cœur. Pour cette raison, la famille a constitué un thème central dans la poursuite de la citoyenneté. En effet, nous observons que la famille sert d'argument à ceux et celles souhaitant faire reconnaître la légitimité de leur participation citoyenne. Une telle articulation force à conclure que le statut de citoyen, traditionnellement associée à la sphère publique, repose en grande partie sur la sphère privée.

D'autre part, la montée de l'État-providence perceptible au sein des textes éducatifs se traduit par une attention accrue accordée à l'individu. Si les modèles citoyens mis de l'avant par les programmes et les manuels scolaires tentent de combattre l'individualisme montant, ils adaptent néanmoins leur discours à cette réalité ce qui donne parfois lieu à de curieux ajustements. À titre d'exemple, en 1943, le *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme* suggère de pratiquer la bonté, car elle sert l'intérêt individuel<sup>10</sup>. En somme, les sources étudiées expriment les tensions et les contradictions résultant de la transition d'un mode de citoyenneté collectif à un mode plus individualiste. La valorisation des particularités individuelles des élèves et de l'approche pédocentrique, consacrée par le programme de 1956, constitue à la fois la reconnaissance et l'agent accélérateur de cette mutation.

À ce stade-ci de notre démarche, une question revient à la charge : jusqu'à quel point les femmes sont-elles considérées comme citoyennes dans les manuels et programmes étudiés ? Tel que soulevé dans ce mémoire, les modèles citoyens qui y sont proposés interpellent davantage le jeune homme. Ainsi, le programme de 1956 stipule

---

<sup>10</sup> Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année*, Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 87.

que l'éducation prépare le jeune homme à son rôle d'homme, d'époux, de père, de citoyen et de chef. Pour ce qui est de la jeune fille, elle la forme plutôt à son rôle social et familial<sup>11</sup>. Une image similaire émane de *Visages de la politesse* où Thérèse Thériault énonce que le jeune homme distingué a conscience de vivre dans une collectivité et qu'il se sent responsable vis-à-vis cette dernière<sup>12</sup>. Quant à la jeune fille, nulle mention de son rôle face à la société dans cette section du manuel, seulement face à sa famille. Cela dit, les femmes ne sont pas pour autant exclues des modèles citoyens en circulation dans l'institution scolaire. En croisant nos observations avec des études ciblant la participation citoyenne de femmes dans l'après-guerre, nous pouvons affirmer que les jeunes filles sont simultanément invitées à être les reines du foyer et, dans une proportion moindre cependant, des citoyennes engagées. Garçons et filles doivent donc être préparés à être des citoyens agissants, bien qu'ils soient destinés à des responsabilités citoyennes différentes. En effet, pour les instances éducatives, les connaissances théoriques nécessaires aux citoyens sont les mêmes pour les filles et les garçons, mais l'exercice de leur citoyenneté diffère, quant à elle, en vertu des rôles sociaux de sexe traditionnels. Ce double standard est toutefois remis en question, comme le traduit la subtile reconfiguration des rapports citoyens genrés perceptibles dans les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme. En outre, il est possible de concevoir que si les auteurs étudiés ressentent le besoin de réaffirmer constamment la division traditionnelle des rôles sociaux de sexe, ce serait en réaction à la redéfinition des espaces genrés.

Nous observons par ailleurs une distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens, fondée essentiellement sur le critère de capacité présumée des individus à

---

<sup>11</sup> CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e et de 9e années*, [s.l., s.n.], 1956, p. 8-9.

<sup>12</sup> Thérèse Thériault, *Visages de la politesse*, Montréal, Fides, 1961, p. 51.

exercer leurs responsabilités citoyennes. Le droit de vote a ici une puissante fonction symbolique : il représente le pouvoir d'un citoyen de décider de la direction de la société, à condition d'être jugé apte à voter de façon rationnelle et éclairée et de se conformer aux normes d'une citoyenneté responsable. Il semble donc y avoir un écart entre le statut de citoyen, auquel tous les élèves accèdent théoriquement à l'âge adulte – qui varie au cours de la période étudiée –, et l'exercice de la citoyenneté réservé à certains. Ce mémoire a tenté de montrer que la citoyenneté n'est pas un bloc statique entre 1943 et 1967 au Québec; elle est animée par de multiples composantes qui interagissent entre elles et qui sont en constante redéfinition. De ce fait, avoir le droit de vote ne signifie pas pour autant qu'on reconnaisse à un individu ou à un groupe une pleine citoyenneté, car ils ne jouissent pas nécessairement des mêmes droits civils, politiques et sociaux que les autres citoyens. Ainsi, nos recherches nous amènent à concevoir que des élèves sont appelés à être exclus de certaines prérogatives citoyennes notamment en vertu de critères d'âge, de genre, de classes sociales, de propriété, d'appartenance ethno-linguistique et de leur situation familiale.

Puisque leur adhésion aux principes qui sous-tendent les modèles citoyens dominants est nécessaire au maintien de l'ordre social, la formation citoyenne vise à favoriser leur soumission aux principes d'ordre, d'autorité, d'obéissance et de hiérarchie consolidant l'articulation de la démocratie. En ce sens, si l'on adopte une perspective bourdieusienne, la formation citoyenne aurait pour fonction de faire « intérioriser à ceux qui sont exclus du nombre des destinataires légitimes [...] la légitimité de leur exclusion »<sup>13</sup>. Ainsi, pour le sociologue français Pierre Bourdieu l'action éducative

---

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1999 (1970), p. 56-57.

a toujours une fonction de maintien de l'ordre, c'est-à-dire de reproduction de la structure des rapports de force entre les groupes ou les classes, en tant qu'il tend, soit par l'inculcation, soit par l'exclusion, à imposer aux membres des groupes ou classes dominés la reconnaissance de la légitimité de la structure dominante et à leur faire intérioriser, dans une mesure variable, des disciplines et des censures qui ne servent jamais aussi bien les intérêts [...] des groupes dominants que lorsqu'elles prennent la forme de l'auto-discipline et de l'auto-censure<sup>14</sup>.

Guy Rocher conçoit pour sa part que l'école a une fonction d'intégration sociale affirmée. Elle a donc pour mandat de « créer des solidarités sociales, établir des liens d'appartenance, contrer des tendances déviantes, assurer des rapports de complémentarité et de hiérarchie entre les éléments composants d'une société<sup>15</sup>. »

Comme nous l'avons souligné, les discours étudiés ne correspondent pas nécessairement à la façon dont est vécue la citoyenneté dans le quotidien. Les modèles citoyens véhiculés par l'institution scolaire ne perdent pas pour autant leur signification et leur pouvoir, car ils dessinent les contours d'un idéal type de citoyenneté auquel doivent correspondre ceux et celles qui souhaitent réclamer leur participation légitime à l'exercice citoyen. Ces modèles sont le fruit d'une dialectique constante d'inclusion et d'exclusion alimentée par la contestation sociale. La norme citoyenne est ainsi, pour reprendre les mots de Jean-Marie Fecteau, « ce à quoi tout individu (ou groupe constitué) se réfère pour s'y conformer, s'en singulariser, la contourner ou la transgresser<sup>16</sup>. »

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>15</sup> Bélanger et Rocher, dir., *École et société au Québec*, tome 2, p. 301.

<sup>16</sup> Jean-Marie Fecteau, « Le citoyen dans l'univers normatif : du passé aux enjeux du futur », dans Jean-Marie Fecteau, Jocelyn Létourneau et Gilles Breton, dir., *La condition québécoise : Enjeux et horizons d'une société en devenir*, Montréal, VLB Éditeur, 1994, p. 98.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. Sources

#### Programmes d'études officiels

CCCIP. *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*. [s.l., s.n.], 1939, 46 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*. [s.l., s.n.], 1939, 47 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires*. [s.l., s.n.], 1960, 381 p.

CCCIP. *Programme d'études pour les néo-canadiens*. [s.l., s.n.], 1961, 17 p.

CCCIP. *Programme d'études des classes primaires supérieures (9ème, 10ème et 11ème années), Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique de la province de Québec (Refondus en 1915 et amendés jusqu'au 1er juillet 1932)*. Québec, [s.n.], 1929. Retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 479-507.

CCCIP. *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires*. Québec, 1937. Retranscrit dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 523-599.

CCCIP. *Programme d'études des écoles primaires complémentaires*. Québec,

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e et de 9e années*. [s.l., s.n.], 1956, 175 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8e, 9e, 10e et 11e années*. [s.l., s.n.], 1958, 334 p.

CCCIP. *Supplément au programme d'études des écoles secondaires : précisions et corrections*. [s.l., s.n.], 1960. 8 p.

#### Manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme approuvés par les instances éducatives à l'intention du secondaire catholique public

CLÉMENT, Marcel. *La femme dans la société, textes de s.s. Pie XII*. [s.l.], Éditions du bien public, 1953, 178 p.

THÉRIAULT, Thérèse. *Visages de la politesse : code de savoir-vivre*. Montréal, Fides, 1961, 365 p.

UNE RÉUNION DE PROFESSEURS. *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2e à 9e année.* Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, 6<sup>e</sup> éd. (1938), 96 p.

### **Manuels scolaires (autres)**

CHAUSSÉ, Fernand. *Le civisme.* Montréal, Service de la librairie de l'U.C.C., 1945, coll. « Cours à domicile de l'U.C.C. », 19, 188 p.

CLÉMENT, Marcel. *Éducation familiale du jeune homme.* Québec, Éditions du Pélican, 1960, 206 p.

CORNELL, Paul G., Jean HAMELIN, Fernand OUELLET et Marcel TRUDEL. *Canada : Unité et diversité.* Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1968, 578 p.

DELORME Jean et Léo BOUILLÉ. *Questions de vie politique.* Montréal, ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse, Enseignement spécialisé de la province de Québec, Office des cours par correspondance, 1951, 126 p.

GAUVIN, Jean-Baptiste. *Vie civique.* Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962, 144 p.

JOLIVET, Régis. *Précis de philosophie.* Laprairie, Procure des frères de l'instruction chrétienne, 1939 (1928), 195 p.

LEMOINE, Amable-Marie. *Questions de vie familiale.* Montréal, ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse, Enseignement spécialisé, Office des cours par correspondance, 1950, 90 p.

SAINT-PIERRE, Marthe. *Éducation familiale de la jeune fille.* Québec, Éditions du Pélican, 1961, 204 p.

### **Traité de pédagogie**

DEWEY, John. *Démocratie et éducation.* Trad. de l'anglais par Gérard Deledalle. Paris, Armand Colin, 1990, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 446 p.

ROSS, François-Xavier. *Pédagogie théorique et pratique.* Québec, Charrier et Dugal, 1952, 7<sup>e</sup> éd. adaptée au nouveau programme (1916), 513 p.

VINETTE, Roland. *Pédagogie générale.* Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, 416 p.

VINETTE, Roland. *Méthodologie spéciale.* Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1950, 793 p.



### Manuels à l'usage des écoles normales

GAGNÉ, Florido. *Philosophie : morale sociale*. [s.l, s.n.], 1951, 96 p.

ROBERT, Arthur. *Leçons de Morale*. Québec, Librairie de l'Action Catholique, 1940, 175 p.

### Articles de revues en éducation

« Composition, sujet à développer, rôle économique de la femme dans la société ». *L'Enseignement primaire*, vol. 53, no 2 (octobre 1931), p. 63.

« Éducation nationale à l'école : Nos devoirs envers la patrie ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 1 (septembre 1943), p. 16-18.

« Le civisme à l'école primaire ». *L'Enseignement primaire*, vol. 5 no 3 (octobre-novembre 1945), p. 112-113.

« Le civisme dans la famille ». *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 5 (janvier 1946), p. 305-306.

« Le civisme : Formation à l'école ». *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 8 (avril 1946), p. 579.

BILODEAU, Charles. « Éducation et Démocratie ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 5 (janvier 1942), p. 455-457.

DESPRÉS, Jean-Pierre. « Éléments de sécurité sociale ». *L'Enseignement primaire*, vol. 4, nos 6-7 (février-mars 1945), p. 393-395.

DESPRÉS, Jean-Pierre. « La sécurité sociale ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 2 (octobre 1943), p. 96-98.

DESPRÉS, Jean-Pierre. « Sécurité sociale et valeurs familiales ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 4 (décembre 1943), p. 284-287.

FAUCHER, Albert. « Autorité et discipline en démocratie ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 7 (mars 1942), p. 568-571.

FAUCHER, Albert. « L'éducation civique à l'école : Qu'est-ce donc que la liberté ? ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 9 (mai 1942), p. 726-730.

FAUCHER, Albert. « Société civile et Démocratie ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 6 (février 1942), p. 475-476.

FAUCHER, Albert. « II - Condition d'un ordre démocratique ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 234-236.

- FAUCHER, Albert. « L'éducation civique à l'école : II- Un ordre démocratique, qu'est-ce ? ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 4 (décembre 1941), p. 315-317.
- FRÈRE CHARLES. « Les manuels d'histoire du Canada, f.é.c. ». *L'Instruction publique*, vol. 3, no 3 (novembre 1958), p. 256-258.
- GARANT, Charles-Omer. « L'Encyclique Rerum Novarum ». *L'Enseignement primaire*, vol. 5, nos 2-3 (octobre-novembre 1945), p. 102-103;109.
- GIROUX, Alphonse. « L'orientation professionnelle : son importance ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 247-248.
- GOSSELIN, Paul-Émile. « Notre situation économique ». *L'Enseignement primaire*, vol. XV, no 8 (avril 1956), p. 582-583.
- L'ITALIEN, Épiphanie. « Comment organiser une coopérative à l'école ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 862-865.
- LEBLOND, Wilfrid. « Hygiène : hygiène scolaire ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 2 (octobre 1941), p. 150-151.
- LÉVESQUE, Georges-Henri. « L'idée coopérative ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 818-825.
- MALOUIN, Reine. « La femme, une économiste ». *L'Enseignement primaire*, vol. XV, no 8 (avril 1956), p. 584-586.
- PELLETIER, Gérard. « Les coopératives scolaires ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 857-861.
- PERREAULT, Antonio. « Directives pontificales : Quadragesimo Anno ». *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 4 (décembre 1945), p. 205-209.
- POULIN, Gonzalve. « L'après-guerre : Une menace ou une promesse ? ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 3 (novembre 1943), p. 194-196.
- R. PÈRE ALBERT. « Comment coopérer ? ». *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 866-876.
- RICHER, Léopold. « L'école et l'après-guerre ». *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 3 (novembre 1941), p. 229-231.
- SŒUR SAINT-IGNACE DE LOYOLA. « La formation du caractère ». *L'Enseignement primaire*, vol. 2, no 4 (décembre 1942), p. 286-288.
- VINETTE, Roland. « Le nouveau programme des écoles secondaires ». *L'Instruction publique*, vol. 1, no 1 (1956), p. 48.

## Commissions d'enquête

*Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome I : Les structures supérieures du système scolaire.* Québec, Éditeur du Québec, 1963, 121 p.

TREMBLAY, Arthur. *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. Annexe 4 : Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec.* Québec, 1955, 406 p.

## Sources diverses

« La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien ». *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janvier 1957), p. 25-29.

« Voter à 21 ans ou 18 ans ? ». *20 ans Express*. 2 mars 1963, enregistrement vidéo, Radio-Canada, 1963, [En ligne], 6 min 20 s, son, n. et b., consulté le 5 mars 2014, <http://archives.radio-canada.ca/politique/elections/dossiers/1443-9445/>

BARBEAU, Victor. *Mesure de notre taille.* Montréal, Imprimé au Devoir, 1936, 243 p.

BLAIN, Maurice. « L'école laïque, école de démocratie ». *Cité Libre*, vol. 16, no 70 (octobre 1964), p. 17-20.

DESBIENS, Jean-Paul. *Les insolences du frère Untel.* Montréal, Éditions de l'homme, 1960, 253 p.

DION, Gérard, Louis O'NEILL et Armand RACICOT. *Le chrétien et les élections : textes pontificaux et épiscopaux, documents historiques, textes divers sur la moralité politique.* Montréal, Éditions de l'Homme, 1960, 123 p.

FREUD, Sigmund. *Trois essais sur la théorie de la sexualité.* Paris, Nouvelle revue française, 1923 (1905), 222 p.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse. « Les manuels d'éducation familiale... Une fumisterie ? ». *Cité libre*, no 49 (août-septembre 1962), p. 11-14.

HALL, Stanley. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education.* New York, Appleton, 1904, 2 vol.

MENDOUSSE, Pierre. *L'âme de l'adolescent.* Paris, Librairie Alcan, 1909, 250 p.

MINVILLE, Esdras. *Le citoyen canadien-français : notes pour servir à l'enseignement du civisme.* Montréal, Fides, 1946, tomes 1 et 2.

PIE XI. *Divini illius magistri : Lettre encyclique se sa sainteté le Pape Pie XI sur l'éducation chrétienne de la jeunesse.* 1929, [En ligne], consulté le 4 novembre

2013, [http://vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_fr.html](http://vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_fr.html).

TRUDEAU, Pierre Elliott. « Un manifeste démocratique ». *Cité libre*, no 22 (octobre 1958), p. 1-31.

## **II. Ouvrages généraux**

### **Histoire du Québec**

BAILLARGEON, Denyse. *Brève histoire des femmes au Québec*. Montréal, Boréal, 2012, 288 p.

Collectif Clio. *L'Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal, Le Jour, 1992 (1982), 646 p.

DUMONT Micheline et Louise TOUPIN. *La pensée féministe au Québec : anthologie, 1900-1985*. Montréal, Remue-ménage, 2003, 750 p.

HAMELIN Jean et Nicole GAGNON. *Histoire du catholicisme québécois*. Vol. III : *Le XXe siècle*. Tome 1 : *de 1940 à nos jours*. Montréal, Boréal express, 1984, 426 p.

LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER, Jean-Claude ROBERT et François RICARD. *Histoire du Québec contemporain*. Tome 2 : *Le Québec depuis 1930*. Montréal, Boréal, 1986, 740 p.

### **Histoire de l'éducation au Québec**

AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*. Tome 2 : *1840-1971*. Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 496 p.

DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Boréal, 1997, 123 p.

GAGNON, Robert. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Montréal, Boréal, 1996, 406 p.

GAUTHIER, Clermont, Claude BELZILE et Maurice TARDIF. *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1993, 364 p.

### **Manuel scolaire**

AUBIN, Paul (janvier 2013). *Les manuels scolaires québécois* [site Web]. Consulté le 4 mars 2014. <http://bibl.ulaval.ca/ress/manscol/programmes/general/>

AUBIN, Paul, dir. *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006, 180 p.

AUBIN, Paul. *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*. Sherbrooke, GRÉLQ, 1997, coll. « Cahiers du GRÉLQ », 5, 151 p.

CHOPPIN, Alain. « Introduction ». *Histoire de l'éducation*, vol. 58 (1993), p. 5-7.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation, 1992, coll. « Pédagogie pour demain », 223 p.

### Articles d'encyclopédies électroniques

Bilan du siècle (s.d.), *Entrée en vigueur de la Loi sur les jeunes contrevenants* [site Web]. Consulté le 5 juin 2013. <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/22490.html/>

GRANGER, Luc (2012). « Psychologie ». *L'Encyclopédie canadienne* [site web]. Consulté le 1 juin 2013. <http://thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/psychologie/>

PRESTON, Richard A. (8 février 2006). « Loi Du Service Militaire ». *L'Encyclopédie Canadienne, Historica Canada* [site Web]. Consulté le 5 mars 2014. <http://thecanadianencyclopedia.com/fr/article/military-service-act/>

WARD, Peter (2012). « Histoire du mariage et du divorce ». *L'Encyclopédie canadienne* [site web]. Consulté le 21 juin 2013. <http://thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/histoire-du-mariage-et-du-divorce/>

## III. Études

### Histoire du Québec et du Canada

ARCHIBALD, Clinton. *Un Québec corporatiste ? Corporatisme et néo-corporatisme*. Hull, Éditions Asticou, 1984, 429 p.

BAILLARGEON, Denyse. « Entre la "Revanche" et la "Veillée" des Berceaux : Les médecins québécois francophones, la mortalité infantile et la question nationale, 1910-1940 ». *Canadian Bulletin of Medical History / Bulletin canadien d'histoire de la médecine*, vol. 19, no 1 (2002), p. 113-137.

BARRY, Francine. *Le travail de la femme au Québec : l'évolution de 1940 à 1970*. Montréal, Presses universitaires du Québec, 1977, 80 p.

BEAUCHEMIN, Jacques. « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle ». Dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet, dir., *Duplessis : Entre la grande noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec/Amérique, coll. « Débats », 1997, p. 33-54.

BÉLANGER, André-J. *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, 392 p.

- BOUCHARD, Gérard. « La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme "paradigme" de la société québécoise ». *Cahiers de recherche sociologique*, no 25 (1995), p. 79-99.
- CHRISTIE, Nancy. « From Interdependence to "Modern" Individualism : Families and the Emergence of Liberal Society in Canada ». *History Compass*, vol. 10, no 1 (janvier 2012), p. 81-104.
- CLAVETTE, Suzanne, dir. *Gérard Dion : artisan de la Révolution tranquille*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2008, chap. 6, 7 et 8.
- DETELLIER, Élise. « "Bonifier le capital humain" : Le genre dans le discours médical et religieux sur les sports au Québec, 1920-1950 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, nos 3-4 (2009), p. 473-499.
- DUHAIME, Vincent. « "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. 535-566.
- DUMONT, Fernand, Jean HAMELIN et Jean-Paul MONTMINY, dir. *Les idéologies au Canada français (1930-1939)*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1978, 361 p.
- FAHRNI, Magda. *Household Politics : Montreal Families and Postwar Reconstruction*. Toronto, University of Toronto Press, 2005, 279 p.
- FOISY-GEOFFROY, Dominique. « Esdras Minville et le nationalisme économique, 1923-1939 ». *Mens : Revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, vol. I, no 1 (automne 2000), p. 51-68.
- GAGNON, Nicole. « Un nouveau type de recherches familiales ». *Recherches sociographiques*, vol. 9, no 1-2 (1968), p. 59-66.
- GAUVREAU Michael. « The Family as Pathology : Psychology, Social Science, and History Construct of the Nuclear Family, 1945-1980 ». Dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, *Mapping the Margins: The Family and Social Discipline in Canada, 1700-1975*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, 424 p.
- GÉLINAS, Xavier. *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 486 p.
- HARVEY Janice et Jean-Marie FECTEAU. *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution : pour une problématique historique de l'interaction*. Sainte-Foy, Presses universitaires du Québec, 2005, 616 p.
- HÉBERT, Karine. « Le maternalisme, une solution féminine à la Crise ? La réponse de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 9, no 2, p. 52-62.

- LALIBERTÉ, G.-Raymond. « Dix-huit ans de corporatisme militant. L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950 ». *Recherches sociographiques*, vol. XXI, no 1-2 (1980), p. 55-96.
- LAPOINTE, Simon. *L'influence de la gauche catholique français sur l'idéologie de la CTCC-CSN de 1948 à 1964*. Montréal, coll. du RCHTQ « Études et Documents », 8, 1996, 115 p.
- LÉVESQUE, Andrée. « Le Code civil au Québec : femmes mineures et féministes ». Dans *Résistance et transgression*, Montréal, Remue-ménage, 1995, Chap. 1.
- MARSHALL, Dominique. *Aux origines sociales de l'État-providence*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, 317 p.
- MEUNIER, E.-Martin. *Le pari personnaliste : modernité et catholicisme au XX<sup>e</sup> siècle*. Montréal, Fides, 2007, coll. « Héritage et projet », 369 p.
- MILLS, Sean. *Contester l'empire : Pensée Postcoloniale et Militantisme Politique à Montréal, 1963-1972*. Trad. de l'anglais par Hélène Paré. Montréal, Hurtubise, 2011, coll. « Cahiers du Québec », 349 p.
- ROUTHIER, Gilles. « L'ordre du monde : Capitalisme et communisme dans la doctrine de l'École sociale populaire, 1930-1936 ». *Recherches sociographiques*, vol. 22, no 1 (1981), p. 7-47.
- SIMARD, Jean-Jacques. « Exposé de Jean-Marc Simard sur la démocratie de participation ». Dans *L'antilibéralisme au Québec au XX<sup>e</sup> siècle : Les séminaires Fernand-Dumont*, Montréal, Nota Bene, p. 123.
- THÉRIAULT, Joseph-Yvon. « L'individualisme démocratique et le projet souverainiste ». *Sociologie et sociétés*, vol. 26, no 2 (1994), p. 19-32.
- TREMBLAY, Marc-Adélar. « Modèles d'autorité dans la famille canadienne-française ». *Recherches sociographiques*, vol. 7, nos 1-2 (1966), p. 215-230.
- TRÉPANIÉ, Pierre. « Quel corporatisme ? (1820-1965) ». *Les Cahiers des dix*, no 49 (1994), p. 159-212.
- WARREN, Jean-Philippe. « Le corporatisme canadien-français comme "système total" : Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine ». *Recherches sociographiques*, vol. 45, no 2 (2004), p. 219-238.

### **Histoire de l'éducation**

- BAILLARGEON, Denyse. « Éduquer les enfants, discipliner les parents : les rapports famille-école à Montréal, 1910-1960 ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 21, no 2 (automne 2009), p. 46-64.

- BAILLARGEON, Denyse. « "We Admire Modern Parents" : The Ecole des Parents du Quebec and the Post-War Quebec Family 1940-1959 ». Dans Nancy Christie et Michael Gaudreau, dir., *Cultures of Citizenship in Post-War Canada (1940-1955)*, Montréal; Kingston, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 239-276.
- BÉLANGER, Pierre W. et Guy ROCHER, dir. *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal, Hurtubise HMH, 1975, tomes 1 et 2.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1999 (1970), coll. « Le Sens commun », 279 p.
- CROTEAU, Georges. *Les frères éducateurs au service de la promotion des étudiants dans l'enseignement public au Québec, 1920 à 1960*. Thèse (éducation), Université d'Ottawa, 1971, 250 p.
- DUMONT, Micheline. *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*. Ottawa, Société historique du Canada, 1990, coll. « Brochure historique », 49, 32 p.
- FAHMY-EID, Nadia et Nicole LAURIN-FRENETTE. « Théories de la famille et rapports famille-pouvoirs dans le secteur éducatif au Québec et en France (1850-1960) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 34, no 2 (septembre 1980), p. 197-221.
- FAHMY-EID, Nadia et Micheline DUMONT. *Maîtresses de maison, maîtresses d'école : Femme, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Montréal, Boréal, 1983, 415 p.
- FAHMY-EID, Nadia. « Éducation et classes sociales : analyse de l'idéologie conservatrice – cléricale et petite bourgeoise – au Québec au milieu du 19<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 32, no 2 (septembre 1978), p. 159-179.
- GAGNON, Nicole. « L'idéologie humaniste dans la revue *L'Enseignement secondaire* ». Dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, dir., *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 1, Montréal, Hurtubise HMH, 1975, p. 59-90.
- GAGNON, Serge. « Le médecin à l'école : L'enseignement de l'hygiène (1890-1940) ». Dans *Religion, moralité, modernité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval, 1999, p. 71-102.
- GLEASON, Mona. *Normalizing the Ideal : Psychology, Schooling, and the Family in Postwar Canada*. Toronto, University of Toronto Press, 1999, 196 p.
- HAMEL, Thérèse. « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, no 1 (été 1984), p. 39-58.



- HARVEY, Fernand. « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 ». *Les Cahiers des dix*, no 65 (2011), p. 251-281.
- HUDON, Christine. « Le Muscle et le Vouloir : Le corps, la gymnastique et les sports dans les collèges classiques masculins au Québec, 1870-1940 ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 17, no 2 (automne 2005), p. 243-263.
- JEAN, Dominique. « Le recul du travail des enfants au Québec entre 1940 et 1960 : une explication des conflits entre les familles pauvres et l'État providence ». *Labour / Le Travail*, no 24 (automne 1989), p. 91-129.
- LENOIR, Yves. « "Le rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 4 (2005), p. 638-668.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. « La production historique courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle ». *Recherches sociographiques*, vol. 36, no 1 (1995), p. 9-45.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Anjou, Fides, 2014, 251 p.
- MELLOUKI, M'hammed et Mario BEAUCHEMIN. « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 48, no 2 (1994), p. 213-240.
- MELLOUKI, M'hammed. *Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres, 1930-1964*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989, coll. « Documents de recherche », 20, 392 p.
- MÉNARD, Sylvie. *Des enfants sous surveillance: la rééducation des jeunes délinquants au Québec, 1840-1950*. Montréal, VLB éditeur, 2003, 247 p.
- MEUREL, Chloé. *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974*. Paris, L'Harmattan, 2010, 316 p.
- TURCOTTE, Paul-André. « Sécularisation et modernité : les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970 ». *Recherches sociographiques*, XXX, no 2 (1990), p. 229-248.

### **Histoire de la jeunesse**

- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Plon, 1960, 502 p.
- AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. *La guerre des enfants, 1914-1918 : Essai d'histoire culturelle*. Paris, Colin, 1993, 188 p.

- BIENVENUE, Louise. *Quand la jeunesse entre en scène : l'Action catholique avant la Révolution tranquille*. Montréal, Boréal, 2003, 291 p.
- CAVALLI, Alessandro et Olivier GALLAND, dir. *L'allongement de la jeunesse*. Arles, Actes du Sud, 1993, coll. « Changement social en Europe occidentale », 218 p.
- COMACCHIO, Cynthia. *The Dominion of Youth : Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*. Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, 298 p.
- DESJARDINS, Gaston. *L'amour en patience : la sexualité adolescente au Québec, 1940-1960*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 261 p.
- GALLAND, Olivier. *Les jeunes*. Paris, La Découverte, 2009, 123 p.
- GAUVREAU, Michael. « "The Protracted Birth of the Canadian Teenager" : Work, Citizenship and the Canadian Youth Commission, 1943-1955 ». Dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 201-238.
- GILLIS, John. *Youth and History : Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York, Academic Press, 1974, 232 p.
- HÉBERT, Karine. « Between the Future and the Present: Montreal University Student Youth and the Post-war Years, 1945-1960 ». Traduit du français par Michael Gauvreau. Dans Nancy Christie et Michael Gauvreau, dir., *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 163-200.
- HÉBERT, Karine. *Impatient d'être soi-même : les étudiants montréalais, 1895-1960*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, 306 p.
- MAUGER, Gérard. « La catégorie de jeunesse. Essai d'inventaire, de classement et de critique de quelques usages courants ou savants ». Dans Annick Percheron et François Proust, dir., *Les jeunes et les autres. Contributions des sciences de l'homme à la question des jeunes*, tome 1, CRIVC (Centre de recherche interdisciplinaire de Vauresson), 1986.
- PICHÉ, Lucie. *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, 349 p.
- THIERCÉ, Agnès. *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*. Paris, Belin, 1999, 329 p.

### **Études sur le manuel scolaire**

- BLONDIN, Denis. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal, Agence d'Arc, 1990, 401 p.

- CARITEY, Christophe. *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique : Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*. Thèse de Ph.D. (histoire), Université Laval, 1992, 367 p.
- CHAMPOUX, Micheline. *De l'enfance ignorée à l'enfant-roi : Cinquante ans d'enfants modèles dans les manuels scolaires québécois (1920-1970)*. Mémoire de maîtrise (Études québécoises), Université du Québec à Trois-Rivières, 1993, 243 p.
- CHARPENTIER, Louise. *Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948*. Mémoire de maîtrise (histoire), Université de Sherbrooke, 1983, 215 p.
- DUNNIGAN, Lise. *Les représentations de l'homme et de la femme dans les manuels scolaires au Québec*. Mémoire de maîtrise (psychologie), Université de Montréal, 1975, 188 p.
- FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline. *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959 : de la loi Ferry à la loi Debré*. Paris, A. Colin, 1969, 294 p.
- GUILBERT, Lucille. « Connaissance et modèles de comportements présentés à l'enfant à travers les manuels scolaires ». Dans Jacques Mathieu, *Étude de la construction collective des Québécois au XXe siècle*, Sainte-Foy, Cahiers du Célat, 1986, p. 53-62.
- JEANMART, Monique. *Le discours sur la différenciation sexuelle dans cinq manuels scolaires québécois*. Thèse de maîtrise (sociologie), Université de Montréal, 1975, 149 p.
- LALOUX-JAIN, Geneviève. *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, 250 p.
- LAVILLE, Christian. « Le manuel d'histoire : Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante ». Dans Henri Moniot, dir., *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1981, coll. « Exploration », p. 77-92.
- LEDUC, Aimée. *Les manuels d'histoire au Canada*. Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1966, 137 p.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. « "Nous autres les Québécois" : La voix des manuels d'histoire ». *International textbook research*, vol. 18, no 3 (janvier 1996), p. 269-287.
- MICHON, Jacques. *Fides : La grande aventure éditoriale du père Paul-Aimé Martin*. Montréal, Fides, 1998, 387 p.

- 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, coll. « Documents préliminaires », 1, 83 p.
- NOOTENS, Thierry et Cynthia SAINT-LOUIS-HEAD. « "Ce qu'il y a de moins noble dans votre nature" : classe sociale et genre dans les guides moraux et les manuels de politesse au Québec, 1900-1960 », *Recherches sociographiques*, vol. 54, no 1 (janvier-avril 2013), p. 85-108.
- PALMER, Shirley Adams. *A Comparative Analysis of English Canadian and French Canadian Sixth Grade History Texts from 1850-1968*. Thèse de maîtrise, Ohio State University, 1969, 110 p.
- PARADIS, Charlene. *L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958*. [En ligne] Mémoire de maîtrise (histoire), Université Laval, 2007. <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24962/24962.html>, consulté le 2 avril 2011.
- RICHARD, Béatrice. « La Deuxième Guerre mondiale dans les manuels d'histoire du Québec 1954-1995 : Nos cerveaux seraient-ils désarmés ? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 6, no 1, p. 9-27.
- RIEMENSCHIEDER, Rainer. « La confrontation internationale des manuels scolaires. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective ». Dans Henri Moniot, dir., *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1981, coll. « Exploration », p. 127-140.
- ROCHER, Guy. « Le manuel scolaire et les mutations sociales ». Dans Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 14-24.
- SÉVIGNY, Robert. *Analyse de contenu de quelques manuels d'histoire du Canada*. Mémoire de maîtrise (sociologie), Université Laval, 1956, 179 p.
- TRUDEL, Marcel et Geneviève JAIN. *L'histoire du Canada : Enquête sur les manuels*. Ottawa, Imprimeur de la Reine pour le Canada, 1969, coll. « Études de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme », 5, 129 p.
- VINCENT, Sylvie et Bernard ARCAND. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : Ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Montréal, Hurtubise, 1979, Cahiers du Québec, coll. « Cultures amérindiennes », 326 p.
- WILSON, Richard Douglas. *An Inquiry into the Interpretation of Canadian History in the Elementary and Secondary Textbooks of English and French Canada*. Thèse de maîtrise, McGill University, 1966, 92 p.

### Citoyenneté et éducation à la citoyenneté

- ALLARD, Michel. « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : un impossible mariage ». Dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin, dir., *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 417-428.
- AUDIGIER, François. « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire ». Dans Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet dir., *Éducation à la citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, p. 185-206.
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris, INRP, 1999, 127 p.
- BAILLARGEON, Denyse. « Indispensable But Not a Citizen : The Housewife in the Great Depression ». Dans Dorothy E. Chunn, Robert J. Menzies et Robert L. Adamoski, dir., *Contesting Canadian Citizenship: Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 79-98.
- BICKMORE, Kathy. *What Passes for Citizenship ? Conflict and Feminist Challenges to the Social Studies*. [s.l.s.d.], p. 3-17.
- CHRISTIE, Nancy et Michael GAUVREAU, dir. *Cultures of Citizenship in Postwar Canada, 1940-1955*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 2003, 276 p.
- CHUNN, Dorothy E., Robert J. MENZIES et Robert L. ADAMOSKI, dir. *Contesting Canadian Citizenship : Historical Readings*. Peterborough, Broadview Press, 2002, 429 p.
- COHEN, Yolande et Chantal MAILLÉ. « Le cours d'instruction civique de la Fédération nationale Saint-Jean-Baptiste : Une voie d'accès à la citoyenneté politique pour les femmes du Québec ». *Recherches féministes*, vol. 12, no 2 (1999), p. 39-59.
- COHEN, Yolande. « Le rôle des mouvements de femmes dans l'élargissement de la citoyenneté au Québec ». Dans Alain-G. Gagnon, dir., *Québec : État et société*, tome I, Montréal, Québec/Amérique, 1994, p. 181-202.
- COOK, Sharon. « From evil influence to social facilitator: representations of youth smoking, drinking, and citizenship in Canadian health textbooks, 1890-1960 ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, no 6 (2008), p. 1-32.
- DAGENAIS, Michèle et Christian LAVILLE. « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 517-550.

- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie. « Homme, femme, individualité et citoyenneté ». *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 39-50.
- Directeur général des élections du Québec (2013). *Évolution du droit de vote au Québec de 1791 à 1989* [site Web]. Consulté le 28 novembre 2013, <http://www.electionsquebec.qc.ca/francais/provincial/medias/vote.php?n=2/>
- DUHAMEL, André. « Introduction : On ne naît pas citoyen, on le devient ». Dans André Duhamel et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-12.
- ELLEFSEN, Bjenk, Jacques HAMEL et Maxime WILKINS. « La citoyenneté et le droit de cité des jeunes ». *Sociologie et sociétés*, vol. 31, no 2 (1999), p. 89-99.
- FECTEAU, Jean-Marie. « Le citoyen dans l'univers normatif : du passé aux enjeux du futur ». Dans Jean-Marie Fecteau, Jocelyn Létourneau et Gilles Breton, dir., *La condition québécoise : Enjeux et horizons d'une société en devenir*, Montréal, VLB Éditeur, 1994, p. 83-101.
- HAMEL, Jacques. « Brèves remarques sur le travail comme vecteur de citoyenneté ». *Revue canadienne de sociologie/Canadian Review of Sociology*, vol. 38, no 1 (février 2001), p. 1-17.
- HAMEL, Jacques. « Citoyenneté, jeunesse et exclusion : Lien social et politique à l'heure de la précarité ». *Lien social et politiques – RIAC*, vol. 43 (printemps 2000), p. 135.
- JUTRAS, France et Luc GUAY. « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui ». Dans France Jutras, dir., *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2010, 241 p.
- LAMOUREUX, Diane, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*. Montréal, Remue-ménage, 1989, coll. « Itinéraires féministes », 195 p.
- LAMOUREUX, Diane. « La citoyenneté : de l'exclusion à l'inclusion ». Dans Dominique Colas et al., dir., *Citoyenneté et nationalité : Perspectives en France et au Québec*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, p. 53-67.
- LAMOUREUX, Diane. *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*. Montréal, Remue-ménage, 2001, 181 p.
- LISTER, Ruth. « Citizenship: Toward a Feminist Synthesis ». *Feminist Review*, no 57 (automne 1997), p. 28-48.
- LISTER, Ruth. *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York, New York University Press, 2003 (1997), 284 p.

- MAILLÉ, Chantal. *Les Québécoises et la conquête du pouvoir politique : enquête sur l'émergence d'une élite politique féminine au Québec*. Montréal, Saint-Martin, 1990, 194 p.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Citizenship and Social class*. Cambridge, Cambridge University Press, 1950, 150 p.
- MCLEAN, Lorna. « "There is no magic whereby such qualities will be acquired at the voting age" : Teachers, curriculum, pedagogy and citizenship ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 22, no 2 (automne 2010), p. 39-57.
- PAGÉ, Michel. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté ». Dans dans Luiza Cortesão, Fernand Ouellet et Michel Pagé, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001, 372 p.
- RIOUX, Marcel et Robert SÉVIGNY. *Les nouveaux citoyens : enquête sociologique sur les jeunes du Québec*. Montréal, Service des publications de Radio-Canada, 1967, 2<sup>e</sup> éd. (1965), 60 p.
- ROSANVALLON, Pierre. *Le sacre du citoyen*. Paris, Gallimard, 1992, 490 p.
- SANDWELL, Ruth, dir. *To the past : history education, public memory, and citizenship in Canada*. Toronto, University of Toronto Press, 2006, 131 p.
- SCHNAPPER, Dominique et Christian BACHELIER. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Gallimard, 2000, coll. « Folio/actuel », 320 p.
- SCHNAPPER, Dominique. *La communauté des citoyens*. Paris, Gallimard, 1994, 228 p.
- TAHON, Marie-Blanche. « La citoyenneté des femmes et l'expérience historique ». *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 51-58.
- TREMBLAY, Manon, Thanh-Huyen BALLMER-CAO, Bérengère MARQUES-PEREORA et Mariette SINEAU. *Genre, citoyenneté et représentation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2007, 252 p.
- WEINSTOCK, Daniel. « La citoyenneté en mutation ». Dans Yves Boisvert, Jacques Hamel et Marc Molgat, dir., *Vivre la citoyenneté : Identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber, 2000, p. 15-26.
- XYPAS, Constantin. *Les citoyennetés scolaires: de la maternelle au lycée*. Paris, Presses universitaires de France, 2003, 348 p.

### **Méthodologie**

- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France, 2007 (1977), coll. « Quadrige », 291 p.

- CASPARD, Pierre. « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires ». *Histoire de l'éducation*, vol. 21 (1984), p. 67-74.
- JOHNSEN, Egil Børre. *Textbooks in the kaleidoscope : A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo, Scandinavian University Press, 1993, 455 p.
- LEBRUN, Johanne, Yves LENOIR, Mario LAFOREST, François LAROSE, Gérard-Raymond ROY, Carlo SPALLANZANI, et Mary PEARSON. « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context ». *Curriculum Inquiry*, vol. 32, no 1 (avril 2002), p. 51-83.
- REY, Bernard. « Manuels scolaires et dispositifs didactiques ». Dans Yves Lenoir, Bernard Rey, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, CRP, 2001, p. 27.
- STRAY, Chris. « Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel ». *Histoire de l'éducation*, vol. 58 (1993), p. 71-102.
- VENEZKY, Richard. « Textbooks in school and society ». Dans Philip Jackson, dir., *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan, 1992, p. 436-461.
- WEINBRENNER, Peter. « Methodologies of textbook : Analysis used to date ». Dans Hillary Bourdillon, dir., *History and social studies, Methodologies of textbook analysis : Report of the educationnal research workshop held in Braunschweig (Germany)*, Amsterdam, Swets and Zeitlinger, 1990, p. 21-34.
- WEINBRENNER, Peter. « Kategorien und Methoden für die Analysewirtschafts – und sozialwissenschaftlicher Lehr – und Lernmittel » [Catégories et méthodes pour l'analyse du matériel scolaire pour l'enseignement des sciences sociales]. *Internationale Schulbunchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts* [Journal de la recherche sur les manuels scolaires de l'Institut Georg Eckert], vol. 8, no 3 (1986), p. 321-337.

## Divers

- BEAUCHEMIN Jacques et Nadia FAHMY-EID. *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire : Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, février 2014, 64 p.
- ÉLECTIONS CANADA. *L'évolution du droit de vote au Canada* [En ligne]. Dernière mise à jour le 24 août 2010. <http://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=f>, consulté le 4 juin 2012.



LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1983, coll. « Folio/Essais », 313 p.

*Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Document de consultation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, novembre 2013, 23 p.

RICARD, François. *La génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal, Boréal, 1992, 282 p.

## ANNEXE : GRILLE D'ANALYSE CATÉGORIELLE

<b>INDICATEURS DES CONCEPTIONS DE LA CITOYENNETÉ</b>		
<b>1. Transition du modèle de citoyen-sujet vers le modèle du citoyen-participant</b>		
<b>1.1 Modèle du citoyen-sujet :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect de l'ordre social.</li> <li>• Identité citoyenne passe par l'enseignement de contenus et de valeurs teintés de nationalisme-traditionnaliste.</li> </ul>		<b>1.2 Modèle du citoyen-participant :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Faire acquérir les savoirs et les savoirs-faire nécessaires pour participer à la vie collective » (Dagenais et Laville, 2007).</li> <li>• Amener l'élève à prendre conscience de son pouvoir d'action.</li> </ul>
<b>2. Conceptions collectives et/ou individuelles de la citoyenneté</b>		
<b>2.1 Collectivisme</b>		<b>2.2 Individualisme</b>
<b>3. Rapport entre la citoyenneté et le genre</b>		
<b>3.1 Distinction entre le devoir citoyen de l'homme et de la femme</b>		<b>3.2 Sans distinction</b>
<b>3.1.1 Rôle citoyen de l'homme.</b>	<b>3.1.2 Rôle citoyen de la femme.</b>	
<b>4. Traitement de la guerre</b>		
<b>4.1 Éducation à la paix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition de la citoyenneté à partir de la démocratie.</li> <li>• Droits et libertés</li> </ul>		<b>4.2 « Pied d'alerte »</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition de la citoyenneté à partir de la nation.</li> <li>• Sens du sacrifice pour la patrie.</li> </ul>
<b>5. Diversité ethnique</b>		
<b>5.1 Omission</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il n'est pas question de diversité ethnique.</li> <li>• Le peuple canadien-français / québécois est présenté comme homogène.</li> </ul>	<b>5.2 Discrimination ethnique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de stéréotypes basés sur des différences ethniques.</li> </ul>	<b>5.2 Promotion de la tolérance et du « vivre-ensemble »</b>
<b>6. Caractère religieux</b>		
<b>6.1 Présence d'un discours religieux</b>		<b>6.2 Absence d'un discours religieux</b>
<b>6.1.1 Moralisateur traditionaliste.</b>	<b>6.1.2 Ouverture à la modernité.</b>	
<b>7. Perception de l'adolescence</b>		
<b>7.1.1 Crise de l'adolescence (image négative) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individu déraisonnable régi par les pulsions.</li> </ul>		<b>7.1.2 « Âge des possibles » (image positive) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insiste sur le dynamisme des adolescents.</li> <li>• De grands espoirs sont fondés sur eux.</li> </ul>
<b>7.2.1 Adolescent considéré comme citoyen.</b>		<b>7.2.1 Adolescent considéré comme futur citoyen.</b>