

DÉPARTEMENT D'HISTOIRE
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

ÉCOLE, ADOLESCENCE ET CITOYENNETÉ :
*modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école secondaire
francophone catholique publique du Québec (1956-1982)*

par
Andréanne LeBrun

Thèse présentée pour l'obtention du grade
Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en histoire

Université de Sherbrooke
Janvier 2023

Membres du jury

Louise Bienvenue, directrice de thèse
Département d'histoire
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Harold Bérubé, évaluateur interne
Département d'histoire
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Sabrina Moisan, évaluatrice externe
Département de pédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke

Martin Pâquet, évaluateur externe
Département des sciences historiques
Faculté des lettres et des sciences humaines
Université Laval

Thérèse Audet, Présidente-rapporteure
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse les différents modèles de citoyenneté et de participation politique diffusés à l'école secondaire publique du Québec entre 1956 et 1982 (soit de la création de l'école secondaire francophone publique à l'implantation des programmes par objectifs). Pour ce faire, elle croise les perspectives des autorités scolaires, des éducateurs, mais aussi – il s'agit d'un aspect novateur – des élèves. Elle se décline en trois volets :

1 - À travers une analyse plus classique des curriculums, j'étudie la façon dont les savoirs pédagogiques en vogue en Occident ont été réinterprétés au Québec dans le projet de formation des futurs citoyens. À partir du milieu de la décennie 1950, les programmes scolaires catholiques mettent d'ailleurs de l'avant une pédagogie citoyenne active misant sur les intérêts et les caractéristiques psychologiques des adolescents. De plus, ma thèse prête attention aux limites circonscrivant, selon les époques, le statut et l'exercice citoyen, en observant comment les composantes de genre, d'âge, de classe sociale, d'appartenance ethnoculturelle, de racialisation et de capacité, notamment, modulent les conceptions de la citoyenneté en circulation. Elle met ainsi en relief les paradoxes contenus au sein des principes d'égalité politique, de liberté et de démocratie à la base des modèles citoyens successivement proposés à la jeunesse.

2 - Puisqu'il subsiste un décalage entre la théorie et la pratique, j'examine comment ces prescriptions se traduisent sur le terrain en mettant en lumière des initiatives en lien avec la formation citoyenne dans des écoles des quatre coins de la province. L'exemple des journaux et des conseils étudiants a particulièrement retenu mon attention.

3 - À quel point les élèves du secondaire sont-ils influencés par l'enseignement qu'ils reçoivent ? Quel rôle citoyen et quelle formation civique revendiquent-ils ? Afin de donner la parole aux jeunes, 31 journaux d'écoles secondaires ont été dépouillés. Dans leurs pages, des élèves commentent l'actualité, tentent d'influencer leurs pairs, leurs parents, leurs éducateurs ou des politiciens et célèbrent leurs coups d'éclat, lors de manifestations par exemple. Ils s'inscrivent à leur façon dans la culture politique de leur époque en acceptant, contestant, négociant ou en se montrant indifférents aux modèles et espaces de citoyenneté proposés, voire en créant les leurs. Nous observons néanmoins que l'initiation à certaines formes de participation politique à l'école, les responsabilités et pouvoirs confiés aux élèves, les obstacles à la participation rencontrés et leur perception de leur possibilité réelle d'influencer leur milieu peuvent jouer un rôle déterminant dans leur socialisation politique.

En considérant les expériences vécues par des élèves à l'école secondaire (à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe) et en adoptant une approche transversale de la formation citoyenne (plutôt qu'en se centrant sur l'histoire nationale, comme la recherche a eu à tendance à le faire), cette thèse propose un regard inédit sur l'évolution de l'éducation civique et politique au Québec. Sur le plan social, mes travaux pourront enrichir le débat public sur l'éducation à la citoyenneté et sur la participation politique des jeunes.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, éducation civique, formation citoyenne, histoire de l'éducation, histoire de l'adolescence, histoire de l'enfance et de la jeunesse, citoyenneté, démocratie, participation politique, culture politique, participation politique des jeunes, agentivité des enfants, socialisation genrée, citoyenneté genrée, conseil étudiant, journal étudiant, syndicalisme étudiant, journalisme étudiant, mouvement étudiant, curriculum caché, éducation à la démocratie, démocratie scolaire, citoyenneté scolaire.

ABSTRACT

This thesis analyzes the citizenship and political participation models transmitted in Quebec public high schools between 1956 and 1982 (from the creation of the francophone public secondary school to the implementation of programs by objectives). To do so, it combines the perspectives of school authorities and educators, but also – this is an innovative aspect – of students. The analysis extends on three levels:

1 - Through a more classic analysis of curricula, I study the way in which the pedagogical knowledge in vogue in the West were reinterpreted in Quebec future citizens' training project. From the middle of the 1950s, Catholic high school curriculum put forward an active citizenship pedagogy based on teenagers' interests and psychological characteristics. In addition, my thesis pays attention to the limits circumscribing the status and the exercise of citizenship over time by observing how the gender, age, social class, ethnocultural belonging, racialization and capability components, notably, modulated the conceptions of citizenship presented to the students. It thus emphasizes the paradoxes that lie within the principles of equality, freedom and democracy at the base of the citizenship models in circulation.

2 - Since a gap between theory and practice remains, I examine how these prescriptions are translated in the field by highlighting initiatives related to citizenship training in schools across the province. The example of student councils and newspapers specifically caught my attention.

3 - To what extent are high school students influenced by the education they receive? What citizen role and what citizenship education do they claim? To give young people a voice, 31 high school newspapers were analyzed. In their pages, students comment on the news, try to influence their peers, parents, educators or politicians and celebrate their public outbursts, for example during protests. In short, they take part, in their own way, in the political culture of their time in their own way by accepting, contesting, negotiating or being indifferent to the citizenship models and spaces offered to them, or even by creating their own. We nevertheless observe that the introduction to certain forms of political participation at school, the responsibilities and powers entrusted to students, the obstacles to participation they encountered and their perception of their actual possibility to influence their environment can play a determining role in their political socialization.

By considering students' experiences in school (inside and outside the classroom) and by adopting a transversal approach of citizen training (rather than focusing on national history teaching, as research has tended to do in Quebec), this thesis offers an unprecedented look at the evolution of citizenship education in Quebec. On the social level, my work could enrich the public debate on citizenship education and the political participation of young people.

Keywords: Citizenship Education, Citizen Training, Civic Education, History of Education, History of Adolescence, History of Youth, Teenagers, Citizenship, Democracy, Political Participation, Youth Political Participation, Political Culture, Children's Agency, Gendered Citizenship, Student Council, High School Newspaper, Hidden Curriculum, Education for Democracy, School Democracy, School Citizenship.

REMERCIEMENTS

Petite confidence : j'ai toujours grand plaisir à lire la section des remerciements d'une thèse ou d'un ouvrage. J'ai l'impression, à travers elle, de découvrir l'humain (et une portion de son univers) derrière le texte. C'est aujourd'hui à mon tour d'exprimer ma gratitude envers les personnes qui m'ont accompagnée dans cette aventure doctorale.

Mes premiers remerciements vont, du fond de mon cœur, à ma directrice, Louise Bienvenue, qui a su pousser plus loin mes réflexions et qui m'a offert de nombreuses opportunités d'élargir mes horizons intellectuels. Tu es pour moi un véritable modèle de rigueur, d'intelligence et de classe. Je te suis reconnaissante d'avoir toujours été là lorsque j'avais besoin de conseils. Merci d'avoir cru en moi et de ne jamais avoir douté de ma passion et de ma détermination à mener à bien cette thèse.

Je remercie les membres du jury pour leurs commentaires pertinents qui m'ont aidé à affiner mes analyses. J'en profite pour remercier Harold Bérubé d'avoir dirigé mon champ d'étude secondaire *Approches théoriques et épistémologiques en sciences sociales*. Je garde un excellent souvenir de nos stimulantes discussions. Merci aussi à Sabrina Moisan dont la porte était toujours ouverte.

Je tiens à exprimer ma gratitude à l'équipe de chercheur.e.s en histoire de l'enfance et de l'éducation de l'Université d'Angers qui m'a chaleureusement accueillie en tant que doctorante invitée le temps d'un trimestre (en particulier Pascale Quincy-Lefebvre, Yves Denéchère, David Niget et Éric Pierre). Je salue les collègues doctorant.e.s de la Maison des Sciences humaines de même que Véronique, Michel et Aristide qui m'ont fait me sentir chez moi.

Je suis reconnaissante pour les riches rencontres humaines et les amitiés tissées au fil de ce parcours doctoral. Il y a trop de personnes pour que je puisse ici les nommer toutes, mais je tiens à saluer Béatrice Scutaru, Jean-Philippe Carlos, Catherine Larochelle, Caroline Lieffers et mes ami.e.s des cohortes 2015 et 2016 Trudeau pour les discussions humaines et intellectuelles passionnantes de même que pour leur solidarité. Un mot aussi pour mon vieil ami Alexandre Patenaude qui a généreusement relu certains passages de cette thèse.

Une pensée toute spéciale pour ma merveilleuse collègue Stéphanie Lanthier avec qui j'ai eu l'immense privilège d'enseigner pendant près d'une décennie. J'ai tellement appris à tes côtés, autant sur le plan humain que professionnel. Merci pour tes encouragements, ton soutien et ton amitié.

Aux élèves du secondaire, étudiants universitaires et cégépiens à qui j'ai eu le bonheur d'enseigner durant mes années de thèse : merci pour votre curiosité, votre ouverture d'esprit et votre enthousiasme. J'ai une pensée particulière pour mes étudiant.e.s en enseignement dont la passion contagieuse nourrie grandement mon engagement intellectuel.

Les journaux étudiants du secondaire qui enrichissent cette thèse ont pu être retracés grâce à la collaboration de collègues enseignant.e.s au secondaire œuvrant dans différentes régions du Québec, d'archivistes de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et du personnel du service des archives des Centres de Services scolaires qui ont répondu à mon appel. Que ces personnes soient chaleureusement remerciées ! Merci aussi à Vicky

Constantineau pour sa contribution à la numérisation de revues enseignantes et à Arielle Égré pour son aide afin d'obtenir les autorisations de reproductions de photographies. À Sophie St-Cyr, formidable bibliothécaire qui m'a notamment aidé à trouver des solutions pour consulter certains documents d'archives difficilement accessibles en contexte de pandémie, merci !

Cette thèse n'aurait pas été possible sans l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et de la Fondation Pierre Elliott Trudeau. Grâce à cette dernière, j'ai notamment bénéficié d'un programme de mentorat auprès de Mme Manon Barbeau. Je la remercie pour ses précieux conseils au moment où j'en avais le plus besoin. Je suis également redevable au Centre d'histoire des régulations sociales qui m'a permis d'avoir accès à certains logiciels d'analyse, en plus de créer une communauté de réflexion stimulante.

Tout aussi important, je suis reconnaissante envers les nombreuses personnes (éducatrices et famille) qui ont pris soin de mes enfants au fil des ans afin de me permettre de me consacrer à cette thèse. Merci également à la Municipalité de Sainte-Angèle-de-Monnoir de m'avoir donné accès à un espace de travail à l'extérieur de la maison pendant le congé parental de mon conjoint.

À mes ami.e.s et mes proches qui m'ont aidé à me changer les idées et qui ont fait preuve de compréhension devant cette passion si prenante, merci de m'aider à rester enracinée.

Cette thèse doit beaucoup à mes parents, Doris et Luc, qui ont été, chacun à leur façon, des modèles d'implication auprès des jeunes et d'engagement pour l'école publique. Merci d'avoir toujours encouragé notre curiosité et le goût de nous dépasser. Merci de nous avoir appris à persévérer, à nous relever et à foncer de plus belle devant l'adversité. Je suis reconnaissante envers ma sœur Édith pour son écoute et toutes ces fois où elle a accepté de réviser un texte lorsque le recul me manquait. Je ne peux passer sous silence les efforts de mon frère Maxime afin de comprendre mon rôle de « cheffe d'équipe ».

Albert et Jules, votre arrivée au cours de cette thèse aura ajouté bien du piquant à cette aventure doctorale. Cette « grosse histoire », comme vous l'appelez, fut définitivement écrite avec peu d'heures de sommeil dans le corps ! Je conserve précieusement vos « annotations » qui enjolivent mes cahiers de thèse. C'est un bonheur de redécouvrir le monde à travers vos yeux. Je suis fière des humains que vous êtes.

Carl, merci pour ton soutien, ton amour et ta complicité à chacune des étapes, joies et défis qui ont ponctué cette thèse. Tu as joué un rôle fondamental dans la réalisation de ce doctorat. Je garde de précieux souvenirs (et plusieurs anecdotes cocasses) de toutes ces fois où tu m'as accompagné avec le porte-bébé ou la poussette lors de conférences et autres événements professionnels. La fierté et le respect que tu as pour ce que je fais me touchent profondément.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	I
Abstract	II
Remerciements	III
Liste des figures	XII
Liste des abréviations et des sigles	XIII
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE	5
1.1 Mise en contexte historique	5
1.1.1 L'obligation scolaire en 1943.....	6
1.1.2 La difficile « naissance » du secondaire public.....	8
1.1.3 Les années 1960 : le mouvement de démocratisation scolaire s'accélère.....	12
1.1.4 L'école secondaire et la diffusion d'une culture juvénile spécifique.....	13
1.1.5 Les années 1970 et 1980 : Désillusion et désengagement ?.....	16
1.2 État de la question	17
1.2.1 École et citoyenneté : repères théoriques pour favoriser un dialogue interdisciplinaire.....	18
<i>Évolution des usages de la notion de citoyenneté dans la production scientifique</i>	19
<i>Tentatives d'identifier un « noyau dur » de la citoyenneté</i>	22
<i>Les modèles d'inspiration libérale, républicaine et communautariste</i>	23
<i>Les critiques féministes des paradigmes dominants de la citoyenneté</i>	26
<i>Pour une compréhension de la citoyenneté canadienne ancrée dans l'expérience historique</i>	29
<i>Circonscrire l'éducation citoyenne</i>	30
<i>Traitement historique récent accordé à l'éducation citoyenne au Québec</i>	32
1.2.2 L'âge : une catégorie sociale pertinente pour l'analyse historique	40
<i>La jeunesse, une catégorie sociale apolitique ?</i>	41
<i>Les jeunes comme acteurs de la sphère publique dans l'historiographie québécoise récente</i>	46
<i>L'adolescence comme métaphore du changement social</i>	48
1.2.3 Réflexions critiques autour des notions d'agentivité et de participation politique des jeunes	50
<i>Une avenue intéressante : la notion de culture politique</i>	53
1.3 Problématique	55
1.4 Sources et méthodologie	59
1.4.1 Sources privilégiées	60
<i>Sources produites par les instances scolaires officielles</i>	60
<i>Revue(s) pédagogiques</i>	61
<i>Journaux étudiants du secondaire</i>	62
<i>Sources complémentaires</i>	63
1.4.2 Méthodologie	64
1.5 Plan de l'exposé et hypothèses	69

– Première partie –

*La formation citoyenne selon
les penseurs de l'éducation et les programmes scolaires***Chapitre 1****LES PROGRAMMES ACCOMPAGNANT LA CRÉATION DU SECONDAIRE PUBLIC (1956-1963) : RESPECT DE L'ORDRE SOCIAL, RESPONSABILITÉS ET PARTICIPATION AU BIEN COMMUN..... 77****1.1 L'importance accordée à l'éducation civique à l'heure de la scolarisation des masses..... 81**

1.1.1 Valorisation de l'idéal démocratique dans l'après-guerre..... 81

1.1.2 Une réponse au déficit civique et à l'individualisme des Canadiens français 88

1.1.3 L'école secondaire publique et la formation des chefs de demain..... 90

1.2 Le programme de 1956, un tournant sur le plan des savoirs psychopédagogiques..... 92

1.2.1 Reconnaissance des particularités des adolescents dans la décennie 1950 : implications pour la formation citoyenne 93

1.2.2 Des méthodes actives pour des citoyens appelés à jouer un rôle plus actif. 101

1.2.3 L'apprentissage de la liberté : entre obéissance et autonomie 105

1.3 L'éducation civique : des savoirs à maîtriser, mais surtout, un sens social à former..... 107

1.3.1 Une conception communautaire de la citoyenneté..... 108

1.3.2 La famille, première cellule citoyenne..... 110

1.3.3 Le travail salarié, pierre angulaire de la citoyenneté au masculin 115

1.3.4 Relations entre la religion, le patriotisme et le nationalisme dans la formation citoyenne 121

1.3.5 « Citoyen du monde » : apparition du thème de l'éducation à la compréhension internationale 128

1.3.6 Le Canada, une démocratie libérale parlementaire (version de 1958)..... 129

1.3.7 Habilitier les citoyens à l'exercice électoral : bien choisir ses chefs 131

1.4 Aux marges de la citoyenneté : distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens..... 133

1.4.1 Des modèles citoyens fortement genrés..... 135

1.4.2 Le Programme d'études des classes d'enfants « déficients » (1960)..... 137

1.4.3 L'écolier, « un être en voie de citoyenneté » 140

Conclusion : vers les grandes réformes des années 1960..... 142**Chapitre 2****LE RAPPORT PARENT (1963-1966) : POUR DES CITOYENS POLYVALENTS PARTICIPANT À LA DÉMOCRATIE ET AU PROGRÈS..... 146****2.1 Consécration d'une « nouvelle » conception de la démocratie fondée sur la participation réelle de tous les citoyens..... 148**

2.1.1 Transition plus assumée d'une démocratie élitiste à une démocratie de masse 151

2.1.2 Affirmation des droits individuels et du droit de l'enfant à l'éducation 154

2.1.3 Le « rôle de la femme » à l'heure de la mixité scolaire	158
2.1.4 Convaincre la population de la valeur collective de l'éducation	159
2.2 Un « humanisme nouveau » : des citoyens polyvalents formés à la rationalité scientifique	160
2.2.1 Une conception pragmatique « à l'américaine » de la formation citoyenne qui ne fait pas l'unanimité	162
2.2.2 La polyvalence, nouvel attribut du citoyen	166
2.3 Représentations de la jeunesse : l'élève du secondaire, un citoyen en devenir	168
2.3.1 L'influence de la psychologie développementale d'inspiration piagétienne	168
2.3.2 Les jeunes : des êtres nouveaux, davantage posés en tant qu'acteurs sociaux	172
2.4 De l'urgence de se convertir aux méthodes actives, centrées sur l'enfant....	174
2.4.1 Apports et périls du syndicalisme et du journalisme étudiants au secondaire	176
2.4.2 La discipline : « l'ère de l'autoritarisme est révolue »	178
2.5 L'apport spécifique des disciplines scolaires à la formation citoyenne	179
2.5.1 Les sciences sociales et la formation de citoyens rationnels et critiques	181
2.5.2 La géographie	185
2.5.3 L'histoire	186
2.5.4 L'éducation sociale et civique	192
2.5.5 La formation morale et religieuse	194
Conclusion	195

Chapitre 3

EFFACEMENT DU CITOYEN AU PROFIT DE L'INDIVIDU À L'ÉPOQUE DES PROGRAMMES-CADRES (1967-1979).....

3.1 Conceptions pédagogiques mises de l'avant par le MÉQ et le CSÉ : priorité au développement de la personne.....	204
3.1.1 L'influence de la psychologie humaniste rogérienne.....	206
3.1.2 L'exemple du Rapport 1969-70 du CSÉ	208
3.1.3 Une foi profonde dans les capacités de l'individu	208
3.1.4 L'enfant, un modèle de créativité, de spontanéité et d'authenticité.....	210
3.1.5 Les jeunes eux-mêmes le réclament : le rapport à l'autorité après mai 68 ..	211
3.1.6 Mobilité, capacité d'adaptation et éducation continue : apprendre à apprendre dans un monde en perpétuel changement.....	213
3.1.7 Le sacre de l'individualisme ?.....	215
3.2 Les programmes-cadres (1967-1979)	217
3.2.1 Remise en question du rôle et de la place de l'enseignement de l'histoire nationale	218
<i>Marginalisation de l'histoire à l'école secondaire québécoise</i>	<i>219</i>
<i>Réorientation de l'enseignement de l'histoire : préparer l'individu à l'action dans le présent.....</i>	<i>225</i>
3.2.2 Géographie : étude du changement et de l'action de l'homme sur son environnement.....	234

3.2.3 Initiation à la vie économique 41 : adoption de comportements économiques rationnels par le citoyen et participation aux structures existantes	236
3.2.4 Divorce de l'enseignement religieux et moral : la dimension citoyenne demeure	243
3.4 Vers les réformes des années 1980 : retour annoncé d'une priorité accordée à la formation citoyenne (1975-1979)	257
3.4.1 Le Livre vert et le « retour à l'essentiel » (1977).....	258
3.4.2 Le Livre orange réaffirme les attentes de la société à l'endroit de la formation des citoyens (1979)	261
Conclusion	264

– Deuxième partie –

Dans les écoles

Chapitre 4

RESPONSABILITÉ, INFORMATION ET ACTION : REGARD SUR QUELQUES INITIATIVES À L'ÉCOLE SECONDAIRE (1956-1969)..... 269

4.1 Des élèves conscients du rôle social de la jeunesse	271
4.2 La formation civique en classe.....	273
4.2.1 Le vote à 18 ans et l'urgence d'une formation civique adéquate.....	276
4.2.2 Des lacunes ressenties plus intensément chez les filles	282
4.2.3 Le cours d'éducation civique idéal selon des élèves.....	285
4.3 Les activités étudiantes	287
4.3.1 « Réveillez-vous » : des élèves appellent leurs pairs à la responsabilisation et à la participation	287
4.3.2 Plaidoyers pour obtenir plus de responsabilités et de liberté au sein de l'école	291
4.3.3 Le journal de l'école, lieu de débats et de diffusion d'idées	293
<i>Structure et fonctionnement</i>	<i>294</i>
<i>Influence de la Presse étudiante nationale</i>	<i>295</i>
<i>Dépasser les murs de l'école.....</i>	<i>297</i>
<i>Objectifs des journaux du secondaire</i>	<i>298</i>
4.3.4 Les conseils étudiants et les AGE	304
<i>Objectifs et structures</i>	<i>304</i>
<i>Élections scolaires : un exercice sérieux, des récits passionnés.....</i>	<i>308</i>
<i>Qualités du chef</i>	<i>311</i>
<i>Un désir de démocratie représentative</i>	<i>313</i>
4.4 Entre deux mondes	315
Conclusion	320

Chapitre 5

PRINCIPAUX ENJEUX SOCIAUX ET POLITIQUES DANS LES JOURNAUX ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE (1956-1969)

5.1 « Notre domaine » : points de vue d'élèves sur les réformes éducatives.....	326
5.1.1 Démocratisation de l'éducation et égalité des chances	327
5.1.2 Entre enthousiasme et méfiance	328

5.1.3 Une génération de cobayes sacrifiés ?.....	334
5.2 Une culture politique ouverte sur le monde	337
5.2.1 La Guerre froide : entre inquiétude et fascination.....	338
5.2.2 De nombreux appels à la paix	343
5.2.3 L'influence du mouvement des droits civiques et la question du racisme... ..	347
5.2.4 Une sensibilité envers les pays engagés dans un processus de décolonisation	348
5.3 La question nationale.....	349
5.4 Prises de parole féministes	357
5.5 Des élèves s'interrogent sur la place de la religion dans la société.....	361
5.6 L'économie, un thème plutôt absent	365
5.7 Quel poids politique pour les moins de 18 ans ?	366
Conclusion	370

Chapitre 6

LES « ANNÉES 68 » : MANIFESTATIONS À L'ÉCOLE SECONDAIRE	372
6.1 « Je conteste, tu contestes, il conteste... »	377
6.2 La participation des élèves du secondaire à la contestation d'Octobre 1968.....	380
6.3 L'appui des élèves aux grèves enseignantes de 1967-1969	382
6.3.1 Des formes de contestation genrées	385
6.4 Vive mobilisation des élèves du secondaire lors de la crise linguistique des milieux scolaires de 1967-1969.....	387
6.4.1 L'occupation de l'École secondaire Aimé-Renaud à Saint-Léonard (30 août au 5 septembre 1968)	387
6.4.2 L'attaque aux boules de neige au Parlement du Québec (5 décembre 1968)	389
6.5 La bataille du Bill 63, un moment fort de socialisation politique pour les élèves du secondaire.....	395
6.5.1 « QUÉBÉCOIS, ne laissez pas vivre le bill 63 ! » : une manifestation d'adolescents à Granby	399
6.5.2 L'occupation de l'École Perreault à Québec (28-30 octobre 1969).....	402
6.5.3 Performer sa masculinité à travers la contestation	404
6.5.4 Un dénouement amer pour les élèves.....	406
6.6 Le Rapport Dion sur la propagande et l'endoctrinement dans les écoles (1970-1971)	409
Conclusion	413

Chapitre 7

LES RÉFORMES DE LA RÉVOLUTION TRANQUILLE À L'ÉPREUVE DU RÉEL (1969-1982)	416
7.1 La polyvalente, un monstre de béton à humaniser	418
7.2 Des êtres amorphes et désengagés ? Représentations et auto-représentations des élèves du secondaire	423
7.2.1 Des adultes préoccupés par l'apathie des élèves et leur désaffection de l'école	424

7.2.2 Que sommes-nous devenus ? : les élèves face au mythe de la génération des années 1960	427
7.2.3 Un portrait à nuancer	431
7.3 Efforts du MÉQ pour développer et structurer les activités étudiantes au lendemain de la contestation étudiante	435
7.3.1 Des adultes très présents dans la vie étudiante	440
7.3.2 Des résultats mitigés : portrait d'ensemble des activités étudiantes lors de la période étudiée	443
7.4 Le journal étudiant : éclatement	444
7.4.1 Composition des équipes	445
7.4.2 Formes et objectifs	447
7.4.3 Un faible intérêt des élèves envers leur journal	449
7.4.4 La censure, une réalité bien présente	451
7.5 Une crise de confiance envers le conseil étudiant	453
7.5.1 Des défis de la démocratie représentative à l'heure de la démocratisation scolaire	453
7.5.2 Récits d'élections	458
7.5.3 Scepticisme et méfiance des élèves envers les structures et leurs représentants étudiants	462
7.6 Une liberté de façade, instrumentalisée par les adultes selon des élèves	463
7.7 S'exprimer en dehors des structures établies : l'exemple des activités culturelles	466
Conclusion : désillusion tranquille	468

Chapitre 8

AU-DELÀ DE L'APPARENT « APOLITISME » DES ÉLÈVES (1970-1982).....	471
8.1 Du côté des salles de classe	474
8.1.1 La critique militante d'inspiration marxiste de la CEQ et sa pédagogie de conscientisation (1972-1975)	475
8.1.2 Difficultés d'application des méthodes actives et de la pédagogie humaniste	477
<i>Dans l'œil des élèves : un fossé entre discours et méthodes</i>	<i>479</i>
8.1.3 Une vive méfiance envers la politique en classe	483
<i>Conséquences sur la formation citoyenne en classe</i>	<i>486</i>
<i>« Pour eux, la politique c'est laid, c'est sale »</i>	<i>489</i>
8.1.4 Un intérêt marqué pour l'actualité, mais une faible conscience historique ?	490
<i>« L'effet enseignant »</i>	<i>491</i>
8.2 Principaux enjeux sociaux et politiques dans les journaux scolaires (1970-1982)	492
8.2.1 Un lourd sentiment d'impuissance devant les problèmes du monde	494
8.2.2 Un fort intérêt des élèves-journalistes pour la politique québécoise	499
<i>Un engouement pour les élections provinciales</i>	<i>500</i>
<i>Des élèves débattent de la question nationale</i>	<i>504</i>
<i>La défense de la langue française</i>	<i>510</i>
8.2.3 Le « Tiers-Monde »	514

8.2.4 La sensibilisation aux enjeux écologiques : le problème de la pollution.....	519
8.2.5 Des élèves organisent des campagnes de boycottage économique à leur école	522
8.2.6 Les grèves enseignantes : un éveil aux enjeux socio-économiques	524
8.2.7 L'égalité hommes-femmes et le sexisme à l'école.....	530
Conclusion : la jeunesse comme « miroir grossissant ».....	533
CONCLUSION DE LA THÈSE.....	538
Annexe A : Tableau-synthèse – Analyse des discours officiels (1^{ère} partie)	549
BIBLIOGRAPHIE	552

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Équipe du journal de l'École Secondaire Guillaume-Tremblay, Arvida (Saguenay), 1961; Équipe du journal de l'École Napoléon-Courtemanche, Montréal, 1967-68.	294
Figure 2 : Conseil étudiant de l'École Albert Carrier, Thetford Mines, 1964	313
Figure 3 : « Comment faire fonctionner votre ordinateur » [caricature] (1966).....	333
Figure 4 : « Les jeunes du cours secondaire : de précieux cobayes... » [caricature] (1964)	334
Figure 5 : « FLQuiste en herbe » [caricature] (1963)	350
Figure 6 : « L'argent... toujours l'argent » [caricature] (1969).....	365
Figure 7 : Couvertures du Mirador (déc. 1968; mars 1969).	372
Figure 8 : L'attaque aux boules de neige au Parlement du Québec (1968).	391
Figure 9 : Coupures de presse (1968).	394
Figure 10 : Des adolescents encadrent la marche du 28 octobre 1969 [photographie]..	396
Figure 11 : « Ne vous faites pas de Bill ! » [caricature] (1969).....	398
Figure 12 : Caricature Bill 63 (1969).....	400
Figure 13: « J'ai vécu l'occupation » (1969).	402
Figure 14 : « Je suis solidaire » [photographie] (nov. 1969).	403
Figure 15 : « Chéri, sa première contestation » [caricature] (1969).	406
Figure 16 : Le complexe de la polyvalente [caricature].....	420
Figure 17 : « Quand ça participe pas... » [photographie] (1967)	424
Figure 18 : « L'étudiant et lui-même » [caricature] (1981)	427
Figure 19 : « Où sont passés les étudiants ? » [caricature] (1981).....	430
Figure 20 : Ex. de couvertures de journaux étudiants du secondaire (1970-1977)	447
Figure 21 : Conseil étudiant de la Polyvalente Joseph-Hermas-Leclerc, 1972-73; Conseil étudiant de la Polyvalente de Nicolet, 1977-1978.	454
Figure 22 : « LE MONDE ? » [illustration] (1980)	494
Figure 23 : Caricatures de René Lévesque (1981).....	504
Figure 24 : « Ç'ta moé ça » [caricature] (1980).....	508
Figure 25 : « Drarudeau » [bande dessinée] (1981-1982).....	512
Figure 26 : « Il serait peut-être temps de faire quelque chose » (1970).....	519
Figure 27 : « J'barre Cadbury de ma liste » (1979)	523

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ACJC : Action catholique de la jeunesse canadienne-française
 AEP : Association des étudiants de Perreault (École secondaire Perreault à Québec)
 AÉQ : Association d'éducation du Québec
 AGE : Association générale étudiante
 BAnQ : Bibliothèque et Archives nationales du Québec
 CCCIP : Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique
 CECM : Commission des écoles catholiques de Montréal
 CECQ : Commission des écoles catholiques de Québec
 CEQ : Corporation des enseignants du Québec (1967-1972); Centrale de l'enseignement du Québec (1972-2000)
 CIP : Conseil de l'Instruction publique
 CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation
 CSN : Confédération des syndicats nationaux
 DGEES : Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire
 DIP : Département de l'Instruction publique
 ÉPIC : École Polyvalente Immaculée Conception de Granby
 EPSC : École Polyvalente du Sacré-Cœur de Granby
 FESQ : Fédération des étudiants du secondaire du Québec
 FNSP : Fondation Nationale des Sciences Politiques
 FQF : Front du Québec français
 FTQ : Fédération des travailleurs du Québec
 IQRC : Institut québécois de recherche sur la culture
 JHCY : Journal of the History of Childhood and Youth
 MELs : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
 MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec
 MIS : Mouvement pour l'intégration scolaire (devient la Ligue d'intégration scolaire (LIS) en 1969)
 MLF : Mouvement laïque français
 PEN : Presse étudiante nationale
 PLQ : Parti libéral du Québec
 PQ : Parti québécois
 PUF : Presses universitaires de France
 PUL : Presses de l'Université Laval
 PUM : Presses de l'Université de Montréal
 PUQ : Presses de l'Université du Québec
 PUR : Presses universitaires de Rennes
 QATH : Quebec Association of Teachers of History
 RHAF : Revue d'histoire de l'Amérique française
 RIN : Rassemblement pour l'Indépendance nationale
 SPH : Société des professeurs d'histoire
 SPHQ : Société des professeurs d'histoire du Québec
 SSJB : Société Saint-Jean-Baptiste
 UGEQ : Union générale des étudiants du Québec
 UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
 UQAM : Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

On dit souvent que les jeunes sont l'avenir de la société...

Ils en sont aussi le présent.

Au cours des années d'écriture de cette thèse, de nombreuses mobilisations d'élèves du secondaire ont marqué l'actualité au Québec :

- Depuis 2018, des jeunes des quatre coins du Québec participent au mouvement international pour l'action climatique initié par Greta Thunberg, notamment en faisant la grève de l'école les vendredis. Cette dernière vient les saluer à Montréal le 27 septembre 2019 lors de la plus grande manifestation à ce jour au Canada¹.
- Depuis 2017, le collectif « La voix des jeunes compte » presse le gouvernement d'adopter une loi spécifique pour combattre les violences sexuelles dans les écoles primaires et secondaires du Québec².
- Mars 2018 : Le mouvement des carrés jaunes, initié par des adolescentes fréquentant l'École Joseph-François-Perrault à Québec, milite pour une réforme du code vestimentaire jugé sexiste³.
- Octobre 2020 : Des adolescents portent la jupe en solidarité à l'endroit de filles expulsées de leur collège pour avoir porté une jupe trop courte. Le mouvement se propage dans plusieurs écoles (surtout privées) de la province pour dénoncer le caractère genré du code vestimentaire⁴.
- Octobre 2020 : Des élèves et anciens de l'École secondaire Henri-Bourassa à Montréal fondent le collectif Béliers solidaires pour dénoncer le racisme systémique dans les institutions scolaires et exiger que le gouvernement réforme le mécanisme de plaintes pour mieux protéger les mineurs⁵.
- Décembre 2021 : Des amis proches de Thomas Trudel, 16 ans, tué par balle alors qu'il marchait dans un parc du quartier Saint-Michel à Montréal, créent le mouvement « Ensemble pour Thomas » ayant pour but de faire interdire les armes de poing au Canada⁶.

Loin d'être exhaustifs, ces exemples d'initiatives d'adolescentes et d'adolescents de diverses régions du Québec traduisent le désir d'une frange de la jeunesse de faire entendre

¹ Stéphane Baillargeon et Alexandre Shields, « 500 000 citoyens emboîtent le pas à Greta Thunberg », *Le Devoir*, 28 sept. 2019, p. A6-A7.

² *La voix des jeunes compte* [page Facebook], consultée le 25 juillet 2022, <https://facebook.com/metooscolaire/>.

³ Élisabeth Mercier, « La révolte des "carrés jaunes" : représentations et résistances des filles dans les médias au Québec », *Recherches féministes*, vol. 33, no 1 (2020), p. 75-91.

⁴ L'« affaire des jupes », telle qu'on la surnomma, ne manqua pas de révéler un double standard face à ceux qui osaient défier le code vestimentaire, la répression envers les filles étant plus sévère tandis que l'audace de leurs confrères fut saluée. Comme le souligna le réalisateur Xavier Dolan dans une lettre ouverte à *La Presse*, les réactions au phénomène devenu viral envoyèrent le message que « Les progrès sont valables si tant est qu'ils proviennent de jeunes hommes privilégiés ». « Histoire de jupes », *La Presse*, 14 octobre 2020, <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-10-14/un-texte-de-xavier-dolan/histoire-de-jupes.php>.

⁵ Béliers solidaires [page Facebook], <https://www.facebook.com/Beliers.solidaires>.

⁶ Sidhartha Banerjee, « Des amis de Thomas Trudel réclament l'interdiction des armes de poing », *La Presse*, 21 déc. 2021, <https://lapresse.ca/actualites/2021-12-21/adolescent-abattu-dans-saint-michel/des-amis-de-thomas-trudel-reclament-l-interdiction-des-armes-de-poing.php>.

sa voix et de participer au changement social. Ainsi, par des gestes simples du quotidien comme par des manifestations plus spectaculaires comme celles venant d'être citées, des jeunes remettent en question l'idée selon laquelle ils doivent attendre le seuil de la majorité politique avant de prendre une part active à leur société. Ils contribuent ainsi à briser (du moins à nuancer) le stéréotype de l'« ado » amorphe et apathique omniprésent dans l'imaginaire populaire. D'ailleurs, jugés à l'aulne de la participation électorale, « les jeunes » sont fréquemment dépeints comme des citoyens défaillants. Une image qui reflète peut-être surtout, au fond, l'anxiété d'une société adulte envers diverses tendances observables en son sein semblant menacer la cohésion sociale et le projet démocratique. L'éducation à la citoyenneté, dont le mandat semble sans cesse élargi, est alors perçue comme la solution tout indiquée pour corriger diverses tares de la société ou surmonter une crise alléguée du politique.

Cette thèse doctorale se veut une occasion de réfléchir à ces questions en explorant les rapports *école, adolescence et citoyenneté* au Québec dans la seconde moitié du 20^e siècle. Pour ce faire, elle propose une incursion dans des écoles secondaires des quatre coins de la province entre 1956 et 1982 (soit de la création de l'école secondaire francophone publique, qui contribue significativement à cristalliser les représentations de l'adolescence au Québec, à l'implantation des programmes par objectifs, souvent associée au tournant « néolibéral » en éducation). Nous croiserons ainsi les perspectives des autorités scolaires, des éducateurs, mais aussi – et c'est là un des aspects les plus novateurs de nos travaux – des élèves. Considérer leurs points de vue nous apparaît nécessaire afin d'appréhender les enjeux relatifs à la formation citoyenne dans leur complexité. Loin d'être passifs, nous verrons que ces derniers s'inscrivent à leur façon dans la culture politique de leur époque en acceptant, contestant, négociant ou en se montrant indifférents

aux modèles et espaces de citoyenneté qui leur sont proposés dans l'institution scolaire, voire en créant les leurs.

Leurs journaux étudiants ouvrent une fenêtre inédite pour saisir leur expérience au sein de l'école et accéder à leur lecture de la société. Dans leurs pages, des élèves commentent l'actualité, lancent des appels à la responsabilisation de leurs pairs, demandent plus de pouvoirs et de libertés à la direction, critiquent leur conseil étudiant ou encore, célèbrent leurs coups d'éclat, lors de manifestations par exemple. Les vives réactions que suscitent leurs prises de parole et d'action citoyenne témoignent de la tension entre la volonté affirmée de politiser la future génération de citoyens et le désir de tenir les mineurs éloignés de la politique.

L'intérêt, à nos yeux, d'étudier l'éducation citoyenne est qu'elle représente un espace théorique et pratique où se négocient nos conceptions de la vie sociale et politique. Loin d'être consensuels et statiques, les discours éducatifs traduisent l'image que divers groupes, influencés par le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent, désirent transmettre à la « prochaine génération » de citoyens (mais aussi, consciemment ou non, aux élèves appelés à être exclus de certaines prérogatives citoyennes). Au-delà des contenus d'enseignement prescrits par les programmes scolaires, cela s'observe dans les valeurs, les comportements et les compétences que l'on souhaite cultiver chez les élèves, les méthodes pédagogiques privilégiées pour y arriver, les pouvoirs et libertés accordés aux élèves et l'initiation à certaines formes de participation politique prévue dans le cadre scolaire. En filigrane des débats sur le sens à donner à la formation citoyenne à l'école, on observe la tension entre le caractère intrinsèquement politique de l'éducation citoyenne et la revendication de son apolitisme.

En considérant la parole des élèves et en allant au-delà de la stricte dimension nationale, patriotique, étatiste et juridique de la citoyenneté (sur laquelle la recherche a eu tendance à se concentrer), nos recherches proposent un regard inédit sur l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec. Cette thèse viendra ainsi enrichir notre compréhension de l'histoire de l'éducation, de l'histoire de l'adolescence, de la dynamique intergénérationnelle et de l'évolution de la culture politique au Québec. Sur le plan social, nos analyses pourront contribuer à la discussion publique sur la participation politique des jeunes et l'éducation à la citoyenneté.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE

Ce premier chapitre expose les réflexions théoriques et méthodologiques ayant guidé notre approche. Il offre d'abord un aperçu historique de la période ciblée par cette thèse, allant de la création de l'école secondaire publique en 1956 à l'implantation des programmes par objectifs en 1982. Puis, il situe les principaux travaux en histoire, en sciences de l'éducation, en sociologie et en sciences politiques ayant inspiré notre cadre théorique. Il précise ensuite les grandes questions tissant le fil conducteur de cette thèse. Après quoi, nous expliquons nos choix méthodologiques et offrons un aperçu de notre corpus de sources, particulièrement novateur en regard de ce qui s'est fait avant nous en histoire de l'éducation au Québec, notamment pour retracer l'évolution de l'éducation citoyenne. Enfin, nous présentons l'organisation des différents chapitres de notre thèse.

1.1 Mise en contexte historique

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les gouvernements du Québec et du Canada accordent une attention 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 alors au Québec un puissant levier de modernisation. Ce changement de mentalité répond en outre au besoin de main-d'œuvre scolarisée¹ et s'inscrit dans le contexte de la Guerre froide, tandis que la performance des systèmes éducatifs devient garante de la défense des régimes démocratiques.

¹ Ce besoin grandissant est alimenté par le déclin relatif des industries traditionnelles, la forte croissance de la production primaire et secondaire soutenue par l'innovation technologique et l'expansion du secteur tertiaire. Paul-André Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*,

1.1.1 L'obligation scolaire en 1943

La plupart des États d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord instaurent des lois d'obligation scolaire parallèlement au développement du capitalisme pendant la seconde phase d'industrialisation². Le Québec affiche à cet égard un retard notable, malgré plusieurs tentatives avortées dans la seconde moitié du 19^e siècle et au début du 20^e siècle. Bien que la majorité des enfants vont à l'école, on observe encore au mitan du 20^e siècle une faible persévérance scolaire des Canadiens français au-delà de l'âge de la communion solennelle – un phénomène particulièrement marqué en milieu rural³. De fait, le Québec est la province ayant le taux de fréquentation scolaire le plus bas entre 11 et 14 ans selon les recensements fédéraux de 1931 et 1941⁴. Ce phénomène s'explique en partie par l'importance tardive du travail des enfants dans la province, une nécessité pour bien des familles. L'instruction poussée des enfants des classes populaires est en outre perçue comme une menace pour l'ordre social par les élites religieuses et une partie des élites laïques qui craignent qu'elle leur fasse mépriser leur condition. Pour les fils de l'élite, dont on souligne l'importance des fonctions politiques et sociales futures, on préconise toutefois une formation approfondie au sein des collèges classiques établis sur le territoire depuis le 17^e siècle.

Montréal, Boréal, chap. 16 et 17. 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 (RHAF)*, vol. 38, no 1 (été 1984), p. 39-58.

² En Angleterre, l'école devient obligatoire jusqu'à 10 ans en 1880 et l'éducation secondaire gratuite en 1902. La France rend l'instruction obligatoire de 6 à 13 ans (et l'enseignement public laïque) en 1882. Tous les États américains ont une loi d'obligation scolaire en 1918, la première étant votée au Massachussets en 1852. L'Ontario établit l'obligation scolaire jusqu'à 12 ans en 1871 et jusqu'à 14 ans en 1891. Hamel, « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », p. 41.

³ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, p. 74.

⁴ Hamel, « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », p. 47.

Depuis le milieu des années 1930, l'opposition à l'obligation scolaire est cependant moins systématique au Québec⁵. Il faut dire qu'en 1929, l'*Encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*, promulguée par Pie XI, se prononce en sa faveur. Le pape reconnaît ainsi le droit de l'État d'intervenir dans le champ éducatif, jusque-là prérogatives de l'Église et des familles, afin d'« 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 commun⁶. » L'obligation scolaire reçoit en outre les appuis de syndicats ouvriers, de la Ligue des droits de la femme et d'un certain nombre de Chambres de commerce du Québec qui insistent sur la nécessité de développer une main-d'œuvre qualifiée et instruite⁷.

En 1942, le surintendant de l'Instruction publique Victor Doré dévoile les résultats troublants d'une enquête sur la fréquentation scolaire. Elle révèle que 63 % des enfants quittent l'école entre la 4^e et la 7^e année de l'élémentaire et que de ce pourcentage, un grand nombre la fréquentent de façon irrégulière⁸. L'année suivante, après plus d'un siècle de débats enflammés et d'opposition de l'Église, le gouvernement libéral d'Adélard Godbout rend l'instruction gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans. Les effets de la mise en place des politiques d'obligation scolaire de 1943 se font particulièrement sentir dans les milieux populaires, d'autant plus que leur respect devient conditionnel au programme

⁵ Fernand Harvey, « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 », *Les Cahiers des Dix*, no 65 (2011), p. 260.

⁶ Pie XI, *Divini illius magistri : Lettre encyclique de 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.

⁷ Les suffragistes font inscrire le thème de l'instruction obligatoire et gratuite au programme du Parti libéral en 1938. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres, 1930-1964*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1989, p. 91-93.

⁸ *Ibid.*, p. 89.

d'allocations familiales du gouvernement fédéral⁹. 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.

Comme l'observe le sociologue anglais Thomas H. Marshall, le fait qu'un État établisse la scolarité obligatoire en dit long sur ses besoins et la nature de sa conception de la citoyenneté¹⁰. Bien qu'au Québec la volonté de dispenser une formation citoyenne à l'école soit antérieure à 1943, elle revêt à ce moment un sens nouveau. Jadis un privilège, l'éducation devient pour tous et toutes un devoir (du moins jusqu'à 14 ans). L'école apparaît alors un guichet privilégié pour façonner l'esprit des futurs citoyens – ici *l'ensemble* de la génération à venir et non plus seulement la future génération de leaders –, déchargeant du coup les familles et les communautés de responsabilités autrefois les leurs.

1.1.2 La difficile « naissance » du secondaire public

Telle qu'elle se concevait en 1923, la formation donnée au sein des écoles primaires complémentaires – équivalent des premières années du secondaire – se veut surtout pratique en vue de préparer les élèves à l'entrée immédiate dans le monde du travail. La création du primaire supérieur¹¹ en 1929, sous l'impulsion de communautés de frères enseignants¹², et les modifications successives apportées au curriculum témoignent d'un

⁹ Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal (PUM), 1998. Toutefois, dans les milieux les plus défavorisés, un fort pourcentage des élèves doivent encore sacrifier leurs études pour aider leur famille. Ainsi, en 1951, 20 % des garçons et 25 % des filles de 14-15 ans de la province ont déjà quitté l'école. Denyse Baillargeon, *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, 2012, p. 165.

¹⁰ Thomas Marshall, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950, p. 81.

¹¹ À cette époque, l'école primaire catholique se divise en trois niveaux : l'élémentaire (1^{ère} à 7^e), le primaire complémentaire (8^e-9^e) et le primaire supérieur (10^e-12^e). L'appellation « école secondaire » est alors réservée aux collèges classiques. Sur l'évolution de l'organisation du système scolaire au Québec, voir Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, tome 2, Montréal, HRW, 1971.

¹² Paul-André Turcotte, « Sécularisation et modernité : les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970 », *Recherches sociographiques*, vol. 30, no 2 (1990), p. 229-248; Georges Croteau, *Les frères éducateurs, 1920-1965 : Promotion des études supérieures, Modernisation de l'enseignement public*, Ville La Salle, Hurtubise, 1996.

désir de permettre l'accès à l'enseignement supérieur à ceux qui ne passent pas par les huit années du cours classique. Or, seules certaines facultés universitaires ouvrent leurs portes aux élèves du cours public. Pour contourner cette barrière, certaines commissions scolaires offrent clandestinement des sections classiques dans les années 1940¹³. Un nombre croissant de parents franco-catholiques des classes ouvrière et moyenne choisissent plutôt d'inscrire leur enfant dans les *High Schools*¹⁴ protestantes afin de leur faciliter l'accès aux études supérieures¹⁵.

Le primaire supérieur n'ouvre ses portes aux filles qu'en 1941¹⁶. Ce n'est cependant pas l'unique voie s'offrant à elles : à partir de 1937, en réponse au sentiment d'alarme des milieux clérico-nationalistes qui redoutent la perte des valeurs familiales traditionnelles, on crée les écoles ménagères, puis les Instituts familiaux en 1950. Ces « écoles du bonheur » dispensent l'enseignement des matières générales, mais surtout des arts domestiques afin d'exalter chez l'élève la nature féminine, la vocation maternelle et « la supériorité complémentaire de l'épouse ». Les jeunes filles restent néanmoins davantage attirées par les sections générales et commerciales du primaire supérieur : à leur apogée dans les années 1950, les instituts familiaux n'accueillent que 10 % des étudiantes¹⁷.

¹³ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 22.

¹⁴ Sur la création d'un réseau de *High Schools* public au Québec : Wendy Johnston, « L'école primaire supérieure et le High School public à Montréal de 1920 à 1945 », Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 1992; Mélanie Lanouette, « Penser l'éducation, dire sa culture : Les écoles catholiques anglaises au Québec, 1928-1964 », Thèse de doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 2004, p. 278.

¹⁵ Michael Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism versus neo-liberalism, 1945-1960*, Montréal et Kingston, McGill Queens's Press, 1985, p. 183.

¹⁶ Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 71. La date de l'ouverture officielle du primaire supérieur aux jeunes filles varie cependant d'un auteur à l'autre.

¹⁷ Micheline Dumont, *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*, Ottawa, Société historique du Canada, 1990, p. 19.

Dès la fin des années 1940, on prévoit que l'école primaire supérieure en rapide expansion ne pourra répondre à la pression démographique créée par le baby-boom¹⁸. En outre, pour les néonationalistes, le système scolaire franco-catholique échoue à préparer un nombre adéquat de Canadiens français pour des carrières dans le monde des affaires, des sciences¹⁹, des technologies, du commerce et de l'industrie, ce qui renforce la domination de la minorité anglophone sur l'économie. La création d'une élite laïque forte dans ces champs, notamment grâce à la mise sur pied d'une véritable école secondaire publique, est jugée essentielle à la survie de la nation canadienne-française.

En 1953, le comité de coordination du Département de l'Instruction publique (DIP) propose une restructuration du secondaire public devant permettre à un plus grand nombre d'adolescents de le fréquenter et d'accéder aux principales facultés universitaires (médecine, droit, théologie) sans passer par le collège classique. Il recommande entre autres que les différences entre les programmes pour filles et pour garçons soient réduites. C'est ainsi que le cours complémentaire et le cours supérieur sont jumelés en 1956 pour donner naissance à l'école secondaire publique. L'implantation de nouveaux programmes, ponctuée de nombreuses mises à jour, se poursuit jusqu'en 1963. Autant de changements créent un climat d'insécurité dans le milieu scolaire. Le frère Untel exprime le sentiment de découragement et d'impuissance des enseignants face à l'impression d'improvisation que donnent ces modifications perpétuelles :

¹⁸ Les écoles montréalaises sont déjà surpeuplées vers 1949 et la population étudiante à l'élémentaire croît de 25 % par année. Pour maintenir ce faible taux, les collèges classiques devraient doubler leur capacité d'accueil pour 1962, un scénario jugé irréaliste considérant leur situation financière précaire et le fait que le personnel clérical y est déjà insuffisant. Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution*, p. 153;168.

¹⁹ À la fin de la décennie 1940, un groupe de scientifiques canadiens-français rassemblés autour de Léon Lortie, Cyrias Ouellet et Adrien Pouliot associent l'infériorité socioéconomique et culturelle des Canadiens français à la faible proportion de scientifiques et de techniciens canadiens-français dans la province (5 % en 1945). L'absence d'une école secondaire publique et le manque de cours de sciences dans les collèges classiques sont évoqués pour expliquer ce phénomène. *Ibid.*, p. 161;164.

Y aura-t-il des 12^e 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 part²⁰.

La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956), connue sous le nom de la Commission Tremblay, marque un important moment de prise de conscience collective des problèmes affligeant le système éducatif : des 240 mémoires présentés, 140 portent sur le système scolaire²¹. On y dénonce entre autres l'absence de coordination entre ses différents organes, 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 francophones²². La commission met aussi en lumière les disparités scolaires entre classes sociales et entre garçons et filles.

Lors de son allocution d'ouverture à titre de président de La Conférence sur l'Éducation de 1958, Esdras Minville souligne l'ampleur récemment prise par le mouvement de réflexion sur l'éducation au Québec :

Depuis quelque temps, surtout depuis quelques mois, la Province de Québec, qui longtemps s'était tenue à cet égard dans une complète quiétude, semble prendre une sorte de conscience aigüe de l'importance et de l'urgence du problème de l'enseignement. Dans tous les milieux et à tous les niveaux de la société, on s'en occupe, en discutant tantôt de l'aspect technique-pédagogique, tantôt de l'aspect financier, tantôt de l'aspect juridique-constitutionnel, et en définitive, insistant pour que lui soit apportée le plus tôt possible une solution d'ensemble conçue pour le présent et pour l'avenir²³.

Selon Arthur Tremblay, qui contribue à divers niveaux à réformer le système scolaire catholique dans les décennies 1950 et 1960, la Conférence provinciale sur

²⁰ Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'homme, 1960, p. 50.

²¹ Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 343.

²² En 1953, 61 % des enfants catholiques âgés de 5 à 19 ans fréquentent l'école, soit le même taux qu'en 1939, tandis que dans le réseau protestant, ce taux passe de 74 % à 83 % pour les mêmes années. Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 23.

²³ Conférence provinciale sur l'éducation, *L'Éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Université de Montréal, 7 au 9 fév. 1958, Saint-Hyacinthe, Éditions Alertes, 1958, p. 13.

l'Éducation « aura été l'occasion et le lieu où, pour la première fois, on prenait conscience que la question scolaire était devenue pour tous objet de préoccupation commune et, sur certains points névralgiques tout au moins, objet de consensus clairement majoritaire, sinon d'unanimité²⁴. » Une idée motrice s'affirme de plus en plus dans la seconde moitié des années 1950 : une démocratie participative est inconcevable sans un accès universel à un système éducatif moderne, fondé, dirigé et coordonné par l'État²⁵. Comme le résume M'hammed Mellouki, ce qui est demandé, c'est non seulement la démocratisation de l'éducation, mais aussi de l'ensemble des institutions sociales et politiques²⁶.

1.1.3 Les années 1960 : le mouvement de démocratisation scolaire s'accélère

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. En juillet 1960, le DIP passe sous la responsabilité du ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie. L'année suivante, la Grande Charte de l'éducation rend l'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans, contraint les commissions scolaires à assurer gratuitement l'instruction jusqu'à la 11^e année et accorde des allocations aux parents pour leurs enfants de 16 et 17 ans toujours aux études. 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 (MÉQ). Pour la première fois depuis 1875, l'État reprend les

²⁴ Cité dans Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 214.

²⁵ Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution*, p. 149. D'après Behiels, vers la fin de la décennie, les leaders néonationalistes sont même prêts à concéder le besoin d'un ministre de l'Éducation, mais ils demandent une enquête publique d'envergure avant qu'une action précipitée soit prise.

²⁶ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 220.

rênes en matière éducative. La commission propose également la mixité scolaire, une rupture majeure; désormais, les programmes pour garçons et filles seront les mêmes. Dans le but de favoriser l'accès à tous les paliers éducatifs dans l'ensemble du territoire québécois et de contribuer au développement des régions, les cégeps sont établis en 1967, puis le réseau des Universités du Québec en 1968. Les polyvalentes apparaissent en 1968, éliminant du paysage québécois les collèges classiques, institutions vieilles de 300 ans²⁷.

On entreprend parallèlement d'importantes réformes au niveau de la formation des maîtres, passant obligatoirement par l'université à partir de 1969. L'objectif : s'assurer que les enseignants posséderont une connaissance plus poussée des savoirs psychologiques, pédagogiques et disciplinaires jugés essentiels à la mise en place des réformes prévues. Cela traduit, en outre, d'importantes transformations au niveau de la conception du travail enseignant, qui passe du registre de la vocation à la profession²⁸.

1.1.4 L'école secondaire et la diffusion d'une culture juvénile spécifique

L'éducation généralisée et prolongée a pour effet d'élargir la notion d'adolescence autrefois essentiellement masculine et bourgeoise²⁹. Plusieurs travaux situent ainsi l'avènement de la conception moderne de l'adolescence (caractérisée par une période d'exploration, de connaissance de soi et de recherche d'indépendance) à une époque relativement récente³⁰. Ce phénomène prend d'abord de l'ampleur aux États-Unis dans la

²⁷ Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 88.

²⁸ Par ailleurs, à partir de la fin des années 1950, le processus de laïcisation du corps enseignant (déjà plus marqué dans la décennie 1940) s'accélère considérablement. Vers 1960, 72 % du corps enseignant au Québec est laïque. *Ibid.*, p. 100. M'hammed Mellouki et François Melançon, *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992 : formation et développement*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 32-25;47.

²⁹ Selon Barbara Hudson, ce phénomène se serait accompagné d'une féminisation de l'image de l'adolescent. On en vient ainsi à discerner chez tous les jeunes une vulnérabilité et une passivité autrefois réservée aux filles. « Femininity and Adolescence », dans Angela McRobbie et Mica Nava, dir., *Gender and Generation*, Londres, Macmillan, 1984, p. 31-53. Voir aussi Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*, Paris, Belin, 1999.

³⁰ Luisa Passerini situe vers 1895-1905 l'« invention » de l'adolescence tandis que 1960 marque selon elle l'étape finale de la consolidation de cette conception. « La jeunesse comme métaphore du changement social », dans Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, dir., *Histoire des jeunes en Occident*, tome 2,

décennie 1950 à travers la figure du *teenager* alors que les jeunes évoluent de plus en plus dans un univers autonome dont l'habitat naturel est le *High school*. La mixité scolaire, établie en 1964 au Québec (mais implantée progressivement jusque dans la décennie 1970), aurait donnée l'élan à ce phénomène dans la province en favorisant une culture adolescente commune aux jeunes filles et aux jeunes garçons³¹.

La cohésion générationnelle qui caractérise, en apparence, les jeunes de cette époque est également renforcée par les nouveaux médias de masse qui diffusent la culture juvénile occidentale et ses codes – langagiers, vestimentaires, musicaux – par-delà les frontières. Parmi eux, la télévision joue un rôle crucial dans l'évolution de la société québécoise en contribuant « à uniformiser les modes de vie, en propageant les mêmes valeurs, les mêmes façons de sentir et de penser à travers les différents groupes sociaux et les diverses régions du Québec³². » La jeunesse devient à ce moment un thème de prédilection tant en littérature, au cinéma qu'en politique³³. Elle fascine par ailleurs les chercheurs en sciences sociales qui lui accordent une grande attention. Parallèlement, les valeurs de l'adolescence semblent être en partie récupérées par les autres âges de la vie. Âge favori, on en vient à désirer y entrer tôt et s'y attarder longtemps³⁴.

L'Époque contemporaine, Paris, Seuil, 1996, p. 339-408. Voir aussi John Gillis, *Youth and History : Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, New York, Academic Press, 1974.

³¹ Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, p. 129.

³² En 1953, un an après l'entrée en ondes de Radio-Canada, 9,7 % des foyers canadiens possèdent la télévision. Ce chiffre atteint 88,8 % en 1958 au Québec (en comparaison à 80,6 % pour la moyenne canadienne). Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 390;392.

³³ Soulignons l'influence internationale du film *La fureur de vivre* (1955), mettant en vedette James Dean, et du roman *Sur la route* (1957) de Jack Kerouac. Sur l'importance du thème de la jeunesse dans le cinéma québécois lors de la période ciblée : Christian Poirier, *Le cinéma québécois : À la recherche d'une identité ?*, tome 1, *L'imaginaire filmique*, Québec, Presses de l'Université du Québec (PUQ), 2004.

³⁴ L'historien états-unien Steve Mintz parle d'*age compression* pour désigner ce phénomène dont l'équivalent français semble être le terme « juvénilisation ». « Why the History of Childhood Matters », *Journal of the History of Childhood and Youth (JHCY)*, vol. 5, no 1 (2012), p. 91.

Les réformes éducatives évoquées précédemment et, plus largement, l'intérêt général accordé à l'adolescence correspondent à l'arrivée massive des enfants du baby-boom sur les bancs de l'école secondaire : entre 1960 et 1970, près de 1 200 000 Québécois atteignent 14 ans³⁵. En plus d'avoir accès à une scolarité prolongée, les premiers-nés de cette génération numériquement imposante bénéficient d'une conjoncture propre aux Trente glorieuses – optimisme d'après-guerre, développement de la société de consommation, facilité d'entrée sur le marché du travail – qui nourrit chez eux « une confiance conquérante constitutive de [leur] identité³⁶ ». Le milieu de la décennie 1960 marque par ailleurs le début de la radicalisation et de la massification du mouvement étudiant³⁷. L'année 1968, dont on connaît les secousses sismiques internationales, est à cet égard emblématique³⁸. La vision nostalgique d'une génération unanimement rebelle et politisée, telle qu'on tend encore à se la représenter, comporte cependant sa part de mythe³⁹. Cette interprétation traduit en effet une tendance à attribuer à l'ensemble des individus ayant à peu près le même âge, les caractéristiques d'un groupe de contestataires certes très visible, mais numériquement minoritaire, voire marginal. Il importe par ailleurs

³⁵ Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 340-341.

³⁶ Andréanne LeBrun et Louise Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique" : L'abaissement du droit de vote à 18 ans au Québec en 1964 », *RHAF*, vol. 71, nos 1-2 (été-aut. 2017), p. 113-135. Pour un portrait de cette génération au Québec : François Ricard, *La génération lyrique*, Montréal, Boréal, 1992; au Canada : Doug Owrarn, *Born at the Right Time : A History of the Baby Boom Generation*, Toronto, University of Toronto Press, 1996.

³⁷ Voir entre autres Jean-Philippe Warren, *Une douce anarchie : les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008 et Mauricio Correa, « Analyse comparative du développement organisationnel des mouvements étudiants dans deux métropoles d'Amérique Montréal et Bogotá (1954-1964) », Mémoire de maîtrise (histoire), Université de Sherbrooke, 2010.

³⁸ Patrick Dramé et Jean Lamarre, *1968, des sociétés en crise : une perspective globale*, Québec, PUL, 2009; Joel Belliveau, *Le « moment 68 » et la réinvention de l'Acadie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2014.

³⁹ Sur ce processus d'idéalisation, voir Madeleine Gauthier, « Le mouvement étudiant des années soixante comme aspect du mythe de la Révolution tranquille ? », dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, Sainte-Foy et Paris, PUL et L'Harmattan, 1994, p. 233-255; Warren, *Une douce anarchie*.

de souligner le peu de résistance de la génération plus âgée au Québec qui accueille à bras ouverts cette montée de la jeunesse⁴⁰. Ainsi, animés par l'idéologie de rattrapage et du progrès, les réformistes au pouvoir entendent marquer la rupture avec l'ordre ancien en s'associant au dynamisme et au vent de renouveau porté par une jeunesse démographiquement et symboliquement forte⁴¹.

1.1.5 Les années 1970 et 1980 : Désillusion et désengagement ?

L'image d'une jeunesse pour qui tout est possible associée à cette époque contraste avec celle plus sombre qui se dessine progressivement dans la décennie 1970, au moment même où l'on remet en question les programmes-cadres nés des recommandations du Rapport Parent. L'anxiété économique caractéristique de cette période, qui touche particulièrement les jeunes, ébranle cette vision d'un âge idyllique. Ainsi, le taux de chômage chez les 20-24 ans est de 5 % en 1966 (alors que s'amorce une récession au Canada), 11 % en 1971 (année correspondant à la fin des Accords de Bretton Woods) et de 21 % en 1983⁴². La jeunesse, symbole de la société de demain, semble ne plus avoir d'avenir devant elle. Le slogan *No future* devient d'ailleurs le cri de ralliement du mouvement punk à la fin des années 1970. Les sources traduisent avec une troublante uniformité le poids des qualificatifs désormais accolés à la jeunesse : « génération tranquille », « génération sacrifiée », « génération X⁴³ »... Autant d'appellations qui renvoient une image déconcertante de la jeunesse et de sa place dans la société. « Les jeunes » apparaissent alors moins spontanément les porteurs de solutions comme dans la décennie précédente, mais plutôt une population cible privilégiée de l'intervention

⁴⁰ Ricard, *La génération lyrique*, p. 90; Ivan Carel, « L'Expo 67 et la jeunesse », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no 1 (2008), p. 101-111.

⁴¹ LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique"... », p. 113-135.

⁴² Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 440-441.

⁴³ Le terme « génération X » a été popularisé par l'écrivain canadien Douglas Coupland qui publie en 1991 le roman *Generation X : Tales for an Accelerated Culture*, New York, St. Martin's Press.

publique. Les préoccupations relatives à la toxicomanie et aux « drop-out⁴⁴ », entre autres, occupent désormais le devant de la scène. Refusant d'être réduits à ces clichés, des groupes de jeunes se mobilisent pour y opposer des regards diversifiés⁴⁵. La borne temporelle supérieure de notre étude, 1982, correspond à l'implantation des programmes par objectifs, réponse aux critiques adressées aux réformes des années 1960 soulevées par le Livre vert en 1977 et le Livre orange en 1979.

Les initiés l'auront constaté, deux trames narratives distinctes, qui n'ont pas l'habitude de cohabiter, s'entremêlent dans cette mise en contexte : celle traditionnellement utilisée en histoire de l'éducation et une autre davantage ancrée dans une histoire culturelle de la jeunesse. Ces dernières nous paraissent pourtant intimement liées. La prochaine section aura d'ailleurs pour défi de mettre en relation des disciplines et des historiographies communiquant rarement entre elles.

1.2 État de la question

Considérant l'étendue de la production scientifique explorant les rapports *école, jeunesse et citoyenneté* à l'échelle internationale et la diversité des approches utilisées, cet effort de conceptualisation et de contextualisation ne peut avoir de prétention à l'exhaustivité. Par souci de concision, il cible des travaux adoptant une perspective longitudinale qui proposent, à nos yeux, les pistes les plus stimulantes pour nos recherches. Dans un premier temps, nous explorerons les principales contributions mettant en relation l'école et la notion de citoyenneté ayant influencé notre approche. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'âge en tant que catégorie d'analyse en

⁴⁴ Terme utilisé à l'époque pour désigner l'abandon scolaire. Il renvoie aussi plus largement, dans le jargon contre-culturel, aux personnes qui « décrochent » du système.

⁴⁵ Marc-André Deniger, Jocelyne Gamache et Jean François René, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*, Montréal, VLB éditeur, 1986, p. 11.

histoire. Dans un troisième et dernier temps, nous proposerons une réflexion critique sur les notions d'agentivité et de participation politique des jeunes. Nous ferons ainsi ressortir la pertinence d'inscrire notre problématique dans une perspective interdisciplinaire fortement ancrée dans une histoire culturelle de la jeunesse pour comprendre l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec.

1.2.1 École et citoyenneté : repères théoriques pour favoriser un dialogue interdisciplinaire

Au fil des ans, sociologues, politicologues, philosophes, historiens et pédagogues ont tenté de conceptualiser la citoyenneté, proposant du coup une multitude d'approches et de définitions. Nombre d'auteurs dénoncent d'ailleurs les usages excessifs du terme « citoyenneté » liés au flou conceptuel l'entourant. Pour le philosophe politique québécois Daniel Weinstock, la citoyenneté est un concept fourre-tout où « chacun [...] met en fonction de ses préférences normatives diverses, ce qu'il veut bien y trouver⁴⁶. » 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 souvent rattrapés par un manque de rigueur se traduisant par nombre de contradictions internes. Pour ces raisons, nous situerons dans cette section les principales approches sur la citoyenneté ayant influencé nos travaux. Ces assises théoriques nous ont permis de déterminer nos principaux axes de recherche (voir la section Méthodologie). Ce n'est toutefois qu'au terme de notre démarche que nous pourrons définir les significations successives qu'a revêtues le concept à l'école québécoise entre 1956 et 1982.

⁴⁶ 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.

Évolution des usages de la notion de citoyenneté dans la production scientifique

En 1949, Thomas H. Marshall présente son essai qui deviendra classique *Citizenship and Social Class* lors d'une conférence à Cambridge⁴⁷. Pour le sociologue britannique, 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 directed⁴⁸.

La définition de Marshall, qui pose la citoyenneté comme un *statut* et met l'accent sur les *droits* et *responsabilités* du citoyen, représente le paradigme dominant pour appréhender la citoyenneté au moins jusqu'aux années 1980 et demeure encore aujourd'hui une référence incontournable. La notion de classe sociale, un aspect central dans la pensée de Marshall, a toutefois eu tendance à être évacuée de ce qu'on a retenu de ses travaux. Une de ses principales préoccupations est pourtant de comprendre pourquoi l'expansion de cette citoyenneté égale pour tous correspond à l'épanouissement du système capitaliste alors que ces deux principes sont, en apparence, en contradiction⁴⁹.

Adoptant une logique chronologique, Marshall propose trois niveaux historiques de citoyenneté : la *citoyenneté civile* correspond à l'obtention des libertés individuelles telles que les libertés de pensée, d'information, de communication, de réunion et de propriété. La *citoyenneté politique*, qui se caractérise par l'exercice et le contrôle du pouvoir politique, correspond notamment au droit de voter et d'être élu. Enfin, avec l'avènement de la *citoyenneté sociale*, des droits sociaux et économiques, garantis par l'État-

⁴⁷ Pour un aperçu des débats antérieurs autour de la notion de citoyenneté en Occident, voir entre autres Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.

⁴⁸ Marshall, *Citizenship and Social Class*, p. 84.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 110-111. L'historien québécois Martin Petitclerc propose des réflexions stimulantes sur cet aspect de la pensée de Marshall dans l'introduction de Petitclerc *et al.*, dir., *Question sociale et citoyenneté : La dimension politique des régulations sociales (XIX^e-XXI^e siècles)*, Québec, PUQ, 2020, p. 1-20.

providence, sont mis en place afin d'améliorer les conditions de vie du citoyen (droits à la sécurité sociale, à la santé et, élément non négligeable pour notre étude, le droit à l'éducation). Dans la logique chronologique de Marshall, les droits civils et politiques sont préalables à l'obtention des droits sociaux. Au moment où il publie ses travaux, considérer les droits sociaux constitue une approche novatrice de la citoyenneté. Toutefois, tout en reconnaissant l'apport du pionnier de l'étude contemporaine de la citoyenneté, plusieurs de ses successeurs critiquent le caractère linéaire de sa théorie et l'accusent d'être centrée sur l'histoire des hommes blancs anglais⁵⁰.

Bien que la communauté scientifique y ait accordé peu d'attention, Marshall s'est intéressé à la relation entre l'éducation et la citoyenneté. 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 concurrents 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 à ce moment 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

⁵⁰ À titre d'exemple : Ruth Lister, *Citizenship: Feminist Perspectives*, New York, New York University Press, 1997.

citoyenneté opère comme un instrument de stratification sociale⁵¹. Même s'il s'applique à l'Angleterre, ce point de vue alimentera nos réflexions sur les paradoxes contenus au sein des idéaux de démocratisation scolaire et de méritocratie dans le système scolaire québécois au moment où cohabitent 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 de l'époque vise à former différentes « catégories » de citoyens ? Les chapitres 1 et 2 répondront à cette question.

Après avoir été quelque peu délaissé par la communauté scientifique dans la seconde moitié des années 1970, on note un regain d'intérêt pour le concept de citoyenneté à partir du milieu des années 1980. Ce dernier est alors mobilisé pour réfléchir aux défis pour la cohésion sociale que représenteraient la montée de l'« individualisme démocratique⁵² » et la fragmentation des identités⁵³, le désintérêt des citoyens pour la participation et les institutions politiques perceptible à l'échelle occidentale (souvent appréhendé à partir de l'exercice électoral), la résurgence des mouvements nationalistes⁵⁴, la mondialisation des échanges et la diversité culturelle grandissante⁵⁵. Plusieurs auteurs québécois réfléchissent d'ailleurs, au tournant des années 2000, à l'appartenance nationale en contexte de

⁵¹ *Ibid.*, p. 107-110.

⁵² Pour des discussions autour de cette notion : Serge Audier, « Quel individualisme démocratique ? Claude Lefort face aux discours contemporains sur l'individu », *Raison publique*, vol. 23, no 1 (2018), p. 91-108. Voir aussi Jean Leca, « Individualisme et citoyenneté », dans Pierre Birnbaum et Jean Leca, dir., *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques (FNSP), 1986.

⁵³ Jacques Beauchemin, *La société des identités : Éthique et politique dans le monde contemporain*, Outremont, Athéna Éditions, 2004.

⁵⁴ 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 titre d'exemple : Gérard Bouchard, « La nation au singulier et au pluriel : L'avenir de la culture nationale comme "paradigme" de la société québécoise », *Cahiers de recherches sociologiques*, no 25 (1995), p. 93; Joseph-Yvon Thériault, « L'individualisme démocratique et le projet souverainiste », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, no 2 (1994), p. 19-32.

⁵⁵ Will Kymlicka et Norman Wayne, « Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory », *Ethics*, vol. 104, no 2 (1994), p. 352-381.

multiculturalisme à travers le prisme de la citoyenneté, au point où les deux termes semblent devenir synonymes pour certains⁵⁶. Le philosophe canadien Will Kymlicka, figure de proue du courant de réflexion sur la citoyenneté multiculturelle, propose pour sa part le concept de « citoyenneté différenciée⁵⁷ » comme avenue pour traiter équitablement les groupes nationaux minoritaires, comme les Autochtones et les Québécois au Canada, et protéger leur capacité à participer aux institutions démocratiques libérales⁵⁸.

Tentatives d'identifier un « noyau dur » de la citoyenneté

Devant l'éclatement des travaux sur la citoyenneté, plusieurs chercheurs ont senti le besoin de recadrer le concept et d'en identifier des composantes ayant une portée « universelle » à travers des études théoriques. Cette tendance s'observe aussi en sciences de l'éducation à partir du milieu des années 1990, au moment où la formation citoyenne prend la forme de l'éducation à la citoyenneté⁵⁹. Les dimensions de la citoyenneté proposées par le didacticien français François Audigier et le philosophe québécois Daniel Weinstock nous ont notamment inspirées au moment d'élaborer notre grille d'analyse.

Chef de file de la recherche sur l'éducation à la citoyenneté, Audigier propose un noyau dur de la citoyenneté (qui demeure peu importe les évolutions que connaît la notion)

⁵⁶ C'est le cas de Jean-Michel Lacroix et Paul-André Linteau, dir., *Vers la construction d'une citoyenneté canadienne*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 2006. À ce propos, voir J. L. Arellano, « De l'interculturalité à la citoyenneté : les enjeux d'un débat québécois », dans Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 55-64; Marie McAndrew, « De l'interculturel au civique : 20 ans d'approche québécoise », dans Lukas K. Sosoe, dir., *Diversité humaine : Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, Québec, PUL, 2002, p. 537-540.

⁵⁷ Il emprunte ce concept à la chercheuse féministe Iris Marion Young, « Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship », *Ethics*, vol. 99, no 2 (1989), p. 258.

⁵⁸ Kymlicka, *La citoyenneté multiculturelle*, Montréal, Boréal, 2001.

⁵⁹ À l'international, l'UNESCO met en place plusieurs projets relatifs à l'éducation à la citoyenneté entre 1995 à 2005. Yvonne Hébert et Allan Sears retracent également une préoccupation grandissante pour l'éducation à la citoyenneté au Canada à partir du début des années 1990, tandis que plusieurs provinces revoient leurs programmes d'études. *L'éducation à la citoyenneté* [site Web de l'Association canadienne d'éducation], consulté le 20 avril 2017, <http://www.ceris.ca/f/Cioyen1.html>. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) publie le rapport *Éduquer à la citoyenneté* en 1998. Parmi les ouvrages les plus influents en sciences de l'éducation publiés à ce moment dans l'espace francophone, retenons : François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998; François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Nancy, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

s'articulant autour de quatre dimensions : l'*appartenance* à une communauté politique, en vertu de laquelle on accorde à une personne le *statut* de citoyen. Ce dernier confère à l'individu un ensemble de *droits* et de *devoirs*, de même qu'une part de souveraineté politique. Enfin, la *relation identitaire* « ouvre à une dimension plus subjective, plus affective » de la citoyenneté « et pose le problème de la solidarité ». Le didacticien français rejoint ainsi la pensée de chercheuses féministes comme Ruth Lister en affirmant l'importance de ne pas « réduire le politique au seul niveau de l'État et le pouvoir à sa seule dimension institutionnelle⁶⁰ ».

Pour sa part, Weinstock distingue trois dimensions de la citoyenneté s'apparentant à celles d'Audigier : son *statut juridique* (défini par les droits et responsabilités du citoyen), la *participation active* à la vie des institutions politiques et au bien commun et le *pôle identitaire* relatif au sentiment d'appartenance à sa collectivité⁶¹. Il propose une conception dynamique de ces dimensions; leur interaction (plus précisément, l'importance accordée à chaque dimension) génèrerait les modèles de citoyenneté républicain et libéral, qu'il convient d'explorer.

Les modèles d'inspiration libérale, républicaine et communautariste

Plusieurs auteurs ont conceptualisé la citoyenneté à travers les modèles d'influence républicain, libéral et communautariste. S'il existe différents courants pour chacune de ces traditions de pensée, on peut retenir certains éléments faisant généralement consensus.

Dans la tradition libérale (ou anglo-saxonne), la citoyenneté est conçue comme un statut et met l'accent sur l'individu et ses droits (plutôt que ses devoirs). L'approche

⁶⁰ 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, Presses universitaires de France (PUF), 2006, p. 188-189. Nous approfondissons plus loin l'apport des perspectives féministes pour conceptualiser la citoyenneté.

⁶¹ Weinstock, « La citoyenneté en mutation », p. 16-18.

marshallienne, présentée plus tôt, s'inscrit dans ce courant de pensée. La dimension juridique de la citoyenneté prime donc dans le modèle libéral : 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 ou à la nation⁶². Plusieurs auteurs précisent que la dimension participative est minimale dans ce modèle, l'individu préférant déléguer à des experts la gestion de la sphère civique⁶³.

Dans la conception républicaine de la citoyenneté (souvent associée à la tradition française), le bien commun a préséance sur les intérêts individuels. Cela se traduit pour le citoyen par une obligation de participer activement aux affaires civiques et politiques. *Ipsa facto*, celles et ceux qui disposent de moins de temps libre (pensons aux femmes, aux membres de la classe ouvrière⁶⁴ ou encore aux esclaves, selon les contextes) seraient tenus à l'écart de la sphère politique⁶⁵. De fait, le modèle républicain est plus exigeant que le modèle libéral sur le plan politique, comme l'observe la politicologue Diane Lamoureux :

dans l'optique républicaine, le politique est le lieu de la « communion civique ». À ce titre, le service militaire, le patriotisme – pouvant aller jusqu'au chauvinisme national, le respect de l'État et l'implication dans un parti politique sont des comportements valorisés, quand ce n'est pas carrément imposé par la Loi. La tradition républicaine demande aux citoyennes et aux citoyens non seulement d'avoir une vie privée bien réglée, mais également de se plier à certains rituels civiques afin de manifester ouvertement et de réitérer leur sentiment d'appartenance à une collectivité politique spécifique⁶⁶.

⁶² Michel Pagé, « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans Pagé, Ouellet et Cortesão, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, p. 43.

⁶³ Weinstock, « La citoyenneté en mutation ».

⁶⁴ Michael Mann, « Ruling class strategies and citizenship », *Sociology*, vol. 21, no 3 (1987), p. 339-345.

⁶⁵ Lister, *Citizenship: Feminist Perspectives*, p. 132. Pour une réflexion sur le temps comme ressource pour l'exercice de la citoyenneté : M. A. Gluckman, « "What difference a day makes": A theoretical and historical explanation of temporality and Gender », *Sociology*, vol. 32, no 2 (1998), p. 239-258.

⁶⁶ Lamoureux, « Droits et vertus civiques », *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. 15, no 1 (1996), p. 15, cité dans Sabrina Moisan, « Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne », Thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Montréal, Université de Montréal, 2010, p. 55.

Aux modèles libéral et républicain, certains ajoutent le modèle communautariste⁶⁷. Ce dernier partage plusieurs traits communs avec son « cousin⁶⁸ » républicain, car il met également l'accent sur les devoirs et responsabilités du citoyen envers la collectivité plutôt que sur ses droits individuels. L'association entre la citoyenneté et l'*identité* nationale et culturelle est toutefois prééminente dans le modèle communautariste⁶⁹. Il privilégie ainsi l'appartenance à la communauté ethnoculturelle et la solidarité entre ceux qui partagent une histoire ou une tradition commune⁷⁰. Plusieurs théoriciens canadiens de la citoyenneté ont associé le Québec à cette conception dans la décennie 1990 (dans le contexte du second référendum sur la souveraineté du Québec)⁷¹. Récemment, le terme « communautariste » a acquis une connotation péjorative, particulièrement en France où les débats récupérant le concept ont mené à certaines dérives⁷². Par conséquent, nous avons jugé préférable de recourir à l'expression « conception communautaire de la citoyenneté » dans notre thèse⁷³.

Malgré leurs limites, ces modèles théoriques seront utiles pour situer l'évolution des conceptions dominantes de la citoyenneté dans les débats publics sur l'éducation civique au Québec. Gardons toutefois en tête que plusieurs conceptions de la citoyenneté

⁶⁷ Précisons qu'on distingue habituellement en français les termes *communautariste* et *communautarien*, qui se traduisent tous deux par le mot *communitarian* en anglais. Pour une exploration des différents courants communautaristes : David Miller, *Citizenship and National identity*, Cambridge, Polity Press, 2000; Gerard Delanty, *Citizenship in a Global Age*, Buckingham, Open University Press, 2000.

⁶⁸ Lister, *Citizenship: Feminist Perspectives*, p. 42.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 14-15; Delanty, « Models of Citizenship: Defining European Identity and Citizenship », *Citizenship Studies*, vol. 1, no 3 (1997), p. 291.

⁷⁰ Ronald Beiner, dir., *Theorizing citizenship*, New York, SUNY Press, 1995, p. 13.

⁷¹ Voir *Theorizing Citizenship*; Charles Taylor, « The Liberal-Communitarian Debat », dans Nancy Rosenblum, dir., *Liberalism and the moral life*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

⁷² En 2019, le président Emmanuel Macron invitait à combattre le « communautariste et l'islamiste ». Catherine Halpern (2004, avril), « Communautarisme, une notion équivoque », *Sciences humaines*, no 148, consulté le 22 juin 2022, https://scienceshumaines.com/communautarisme-une-notion-equivoque_fr_3959.html; Laura Raim (2019, oct.), « Communautarisme : aux origines d'un concept baladeur », *Arrêt sur images*, consulté le 22 juin 2022, <https://arretsurlimages.net/articles/communautarisme-aux-origines-dun-concept-baladeur>.

⁷³ Nous avons été inspirée par Joseph-Yvon Thériault qui insiste sur l'importance de la dimension communautaire dans l'élaboration d'une référence démocratique canadienne-française dans *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique, 2005.

coexistent simultanément dans une société, voir s'interpénètrent, et qu'elles peuvent varier considérablement selon les groupes ou les acteurs en présence. La critique féministe a d'ailleurs fait ressortir l'exclusion des femmes du politique dans ces trois traditions⁷⁴.

Les critiques féministes des paradigmes dominants de la citoyenneté

À partir de la fin de la décennie 1970 et, surtout, du milieu des années 1980, les perspectives féministes ont grandement stimulé le renouvellement des travaux sur la citoyenneté en remettant en question les visions universalistes et anhistoriques du concept. Pour Iris Marion Young, par exemple, les théories classiques de la citoyenneté contribuent à marginaliser certains groupes sociaux et échouent à rendre compte de la diversité des expériences des différents acteurs politiques⁷⁵. Par conséquent, les chercheuses féministes critiquent l'approche marshallienne qu'elles jugent anachronique et androcentrique. Plusieurs travaux soulignent que la citoyenneté est un concept profondément genré qui s'est construit sur l'exclusion des femmes de la sphère politique formelle⁷⁶. La structuration de l'ordre social libéral canadien⁷⁷, qui s'opère parallèlement à une importante phase d'industrialisation au Canada-Uni à partir du milieu du 19^e siècle, correspond d'ailleurs à l'exclusion des femmes (et des communautés racisées) de la définition juridique du sujet politique⁷⁸. Ainsi, à mesure que s'affirme l'idéologie des

⁷⁴ Sylvia Walby, « Is citizenship gendered? », *Sociology*, vol. 28, no 2 (1994), p. 379-395.

⁷⁵ Young, « Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship », p. 250-274.

⁷⁶ Citons les travaux pionniers de Carole Pateman, *The Sexual Contract*, Cambridge, Polity Press, 1988.

⁷⁷ Selon l'historien Ian McKay, l'ordre libéral canadien s'articule autour de trois valeurs dont la hiérarchie change à travers le temps, en l'occurrence la liberté, l'égalité (toujours subordonnée au principe d'individualisme) et la propriété privée. « The Liberal Order Framework: A Prospectus for a Reconnaissance of Canadian History », *The Canadian Historical Review*, vol. 81 no. 4 (2000), p. 616-645. Notons la parenté de sa conceptualisation avec la définition du libéralisme proposée par Fernande Roy dans *Progrès, harmonie, liberté : le libéralisme des milieux d'affaires francophones de Montréal au tournant du siècle*, Montréal, Boréal, 1998.

⁷⁸ Rappelons qu'en 1849, les femmes sont exclues du vote au Bas-Canada. Adèle Perry, « Women, Racialized People, and the Making of the Liberal Order in Northern North America », dans Jean-François Constant et Michel Ducharme, dir., *Liberalism and Hegemony: Debating the Canadian Liberal Revolution*, Toronto, University of Toronto Press, 2018, p. 274-297.

sphères séparées, les hommes sont associés à l'individualité, la liberté, la raison, au travail, la citoyenneté et les femmes à la dépendance, la soumission, la « Nature », la famille et « l'invisibilité du privé⁷⁹ ». Les travaux Diane Lamoureux montrent d'ailleurs la difficile cohabitation entre le féminisme, le nationalisme et la conception moderne de la citoyenneté au Québec. Elle suggère en outre que l'inclusion progressive des femmes à la notion de citoyenneté (notamment par l'attribution du droit de vote) correspond davantage à un moyen d'apaiser la contestation sociale qu'à une véritable volonté de démocratiser la société⁸⁰. La politicologue propose aussi une réflexion théorique sur la différence entre l'égalité politique formelle et réelle des genres, fort pertinente pour notre étude⁸¹.

Invitant à un important travail de reconceptualisation de la citoyenneté, Ruth Lister a grandement contribué à faire reconnaître que la citoyenneté ne se résume pas à sa stricte dimension politico-juridique⁸², puisqu'elle désigne également un arrangement de relations sociales et de pouvoir entre l'État et l'individu, de même qu'entre concitoyens⁸³. Elle met

⁷⁹ Anne-Marie Daune-Richard, « Homme, femme, individualité et citoyenneté », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 45.

⁸⁰ Lamoureux, *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-ménage, 2001. Voir aussi Marie-Blanche Tahon, « La citoyenneté des femmes et l'expérience historique », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 51-58. Denyse Baillargeon a récemment publié une remarquable synthèse historique des luttes pour le droit de suffrage et l'affranchissement politique des femmes au Québec. Soulignons son souci d'intégrer différentes perspectives, dont celle des femmes autochtones, sur ces questions. Elle conclut son ouvrage en explorant les débats toujours actuels sur la parité politique et des réflexions sur les barrières à la pleine participation politique des femmes. *Repenser la nation : L'histoire du suffrage féminin au Québec*, Montréal, Remue-ménage, 2019.

⁸¹ Nous développerons cette idée de différence entre l'égalité formelle et réelle des citoyens dès le chap. 1. Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*, Montréal, Remue-ménage, 1989.

⁸² À ce propos, les travaux de Carol Gilligan, pionnière de l'éthique du *care*, publiés en 1982 font ressortir la tendance des femmes à préférer le langage des responsabilités au langage des droits. *In a different voice*, Cambridge, MA, Harvard University Press, p. 19. Voir également Anne Quéniart et Julie Jacques, « L'engagement politique des jeunes femmes au Québec : De la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société », *Lien social et Politiques*, no 46 (aut. 2001), p. 45-53.

⁸³ Lister, « Citizenship: Toward a Feminist Synthesis », *Feminist Review*, no 57 (aut. 1997), p. 29. Voir aussi Barbara Hobson, dir., *Gender and Citizenship in Transition*, Londres, Routledge, 2000; Kathleen Canning et Sonya O. Rose, « Gender, Citizenship and Subjectivity: Some Historical and Theoretical Considerations », *Gender & History*, vol. 13, no 3 (nov. 2001), p. 427-443. Sur le caractère relationnel et processuel de la citoyenneté : Catherine Neveu, « "E pur si muove !", ou comment saisir empiriquement les processus de citoyenneté », *Politix*, vol. 103, no. 3 (2013), p. 205-222.

ainsi de l'avant l'importance de considérer la citoyenneté à la fois en tant que *statut* (qui inclus des droits sociaux dont les droits reproductifs) et en tant que *pratique*. Cela implique, pour Lister, de définir plus largement la participation politique de façon à inclure le type de politique informelle et à plus petite échelle (au niveau d'organisations locales ou communautaires, par exemple) dans laquelle les femmes sont plus susceptibles de s'engager⁸⁴. Cette perspective serait en outre mieux adaptée à l'analyse de la citoyenneté des jeunes (qui s'exercerait davantage en marge des institutions officielles) que les approches traditionnellement utilisées au sein des devis de recherches et des programmes d'éducation civique⁸⁵.

Plusieurs travaux récents s'inscrivant dans une perspective critique inspirée des théories féministes ont mis de l'avant la pertinence de considérer l'intersectionnalité des catégorisations sociales pour étudier les représentations et pratiques de la citoyenneté dans un contexte donné⁸⁶. Comme le relève la chercheuse québécoise Caroline Caron, certaines

⁸⁴ Lister, *Citizenship: Feminist Perspectives*, p. 196. Voir aussi Line Nyhagen Predelli, Beatrice Halsaa et Cecilie Thun, « "Citizenship Is Not a Word I Use": How Women's Movement Activists Understand Citizenship », dans Halsaa, Sasha Roseneil et Sevil Sümer, dir., *Remaking Citizenship in Multicultural Europe: Women's Movements, Gender and Diversity*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012, p. 188-212.

⁸⁵ Parmi une riche littérature explorant cet enjeu : Noel Smith *et al.*, « Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship », *Journal of Youth Studies*, no 8 (déc. 2005), p. 425-43; Lister, « Why Citizenship: Where, When and How Children ? », *Theoretical Inquiries in Law*, vol. 8, no 2 (2007), p. 693-718; Susie Weller, « "Teach us something useful": Contested spaces of teenagers' citizenship », *Space and Polity*, vol. 7, no 2 (2003), p. 153-171; Stéphanie Gaudet, « Introduction : Citoyenneté des enfants et des adolescents », *Lien social et Politiques*, no 80 (2018), p. 4-14; Sophie Théwissen-LeBlanc, « L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde », Mémoire de maîtrise (études des femmes), Ottawa, Université d'Ottawa, 2020, p. 26.

⁸⁶ À titre d'exemple : Nira Yuval-Davis, « Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging », *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, vol. 10, no 4 (2007), p. 561-574; Kathleen Canning, *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*, Ithaca, Cornell University Press, 2006; Birte Siim, « Citoyenneté, genre et diversité », *Cahiers du Genre*, vol. 3, no 2 (2011), p. 71-90.

de ces appartenances ont toutefois été moins étudiées que d'autres en regard de la citoyenneté, par exemple les catégories sociales « jeunes » et « filles »⁸⁷.

Pour une compréhension de la citoyenneté canadienne ancrée dans l'expérience historique

Comme en témoigne ce survol, la recherche sur la citoyenneté a généré davantage de travaux théoriques que d'études appuyées sur des sources historiques. Au début des années 2000, des 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 individus⁸⁸. L'ouvrage collectif *Contesting Canadian Citizenship*, dirigé par Robert Adamoski, Dorothy Chunn et Robert Menzies, incarne cette tendance⁸⁹. Dans le but de mettre de l'avant les diverses expériences historiques de la citoyenneté au Canada, ils s'intéressent à celles et ceux qui appartiennent et s'identifient à une société, mais qui ne sont pas pleinement admis dans sa conception du citoyen. En considérant comment les pratiques de la citoyenneté ont influencé la vie d'hommes, de femmes⁹⁰ et

⁸⁷ Caroline Caron, « Getting Girls and Teens into the Vocabularies of Citizenship », *Girlhood Studies*, vol. 4, no 2 (2011), p. 70-91; Théwissen-LeBlanc, « L'éducation à la citoyenneté... ».

⁸⁸ 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; Magda Fahrni, *Household Politics: Montreal Families and Postwar Reconstruction*, Toronto, University of Toronto Press, 2005.

⁸⁹ Robert Adamoski, Dorothy Chunn et Robert Menzies, dir., *Contesting Canadian Citizenship: Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 12.

⁹⁰ Baillargeon fait ressortir la dépendance de la société envers les « exclus » de la citoyenneté en observant comment le travail non rémunéré des femmes a adouci les effets de la crise des années 1930. Selon elle, bien qu'invisibilisée, la contribution des femmes a constitué un facteur de stabilisation sociale, soutenant du coup le régime de citoyenneté patriarcal en place. « Indispensable but Not a Citizen: The Housewife in the Great Depression », dans Adamoski, Chunn et Menzies, dir., *Contesting Canadian Citizenship*, p. 79-98. Pour une réflexion historienne sur la citoyenneté qui croise les catégories identitaires « femmes » et « vieillesse » : Aline Charles, « Femmes âgées, pauvres et sans droit de vote, mais... citoyennes ? Lettre au premier ministre du Québec, 1935-1936 », *Recherches féministes*, vol. 26, no 2 (2013), p. 51-70.

d'enfants de différents groupes ethnoculturels⁹¹ et socio-économiques⁹², de même qu'en soulignant le rôle du conflit social dans le développement des régimes de citoyenneté⁹³, ce collectif multidisciplinaire propose une histoire complexe et significative de l'expérience citoyenne au Canada.

À la lumière de ces contributions, il nous apparaît essentiel 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 sont exclus. À l'instar de Lister, nous envisagerons l'exclusion de la citoyenneté non sous un mode binaire (inclusion/exclusion du statut de citoyen), mais plutôt sous un continuum s'observant à divers niveaux dans l'exercice de la citoyenneté (*multilayered citizenship*) et qui varie en fonction du contexte⁹⁴.

Circonscrire l'éducation citoyenne

Tout comme la citoyenneté, l'éducation citoyenne est un objet essentiellement contesté, en perpétuelles négociations et transformations. En tant qu'institution devant offrir les capacités nécessaires pour participer à la vie publique et nourrir l'adhésion à la

⁹¹ Claude Denis, « Indigenous Citizenship and History in Canada: Between Denial and Imposition », dans Adamoski, Chunn et Menzies, dir., *Contesting Canadian Citizenship...*, p. 129-154. Parmi une vaste littérature, retenons aussi : Alan Cairns, *Citizens Plus: Aboriginal Peoples and the Canadian State*, Vancouver, UBC Press, 2000; Heidi Bohaker et Franca Iacovetta, « Making Aboriginal People "Immigrants Too": A Comparison of Citizenship Programs for Newcomers and Indigenous Peoples in Postwar Canada, 1940-1960s », *Canadian Historical Review*, vol. 90, no 3 (2009), p. 427-462; Ivana Caccia, *Managing the Canadian Mosaic in Wartime: Shaping Citizenship Policy, 1939-1945*, Montréal, McGill-Queen's Press, 2010; Clément Thibaud, « Race et citoyenneté dans les Amériques (1770-1910) », *Le Mouvement Social*, vol. 252, no 3 (2015), p. 5-158; Amanda Ricci, « Bâtir une communauté citoyenne : le militantisme chez les femmes autochtones pendant les années 1960 à 1990 », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, no 1 (2016), p. 75-85.

⁹² Veronica Strong-Boag, « Claiming a Place in the Nation: Citizenship Education and the Challenge of Feminists, Natives, and Workers in Post-Confederation Canada », *Canadian and International Education*, vol. 25, no 2 (déc. 1996), p. 128-145.

⁹³ Pour des perspectives plus récentes sur ces enjeux, voir Petitclerc *et al.*, dir., *Question sociale et citoyenneté...* Pour approfondir la notion de régime d'historicité, voir les travaux de Jane Jenson, en particulier « Fated to Live in Interesting Times: Canada's Changing Citizenship Regimes », *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, vol. 30, no 4 (1997), p. 627-644.

⁹⁴ Lister, *Citizenship: Feminist Perspectives*.

collectivité, l'école nous apparaît un laboratoire social privilégié pour observer ces tensions révélant différentes conceptions de la vie en société et de la démocratie. Avant de proposer un survol de la production scientifique québécoise retraçant l'histoire de l'éducation citoyenne au Québec, il convient de circonscrire ce que l'on entend par « formation citoyenne ». Rappelons toutefois que notre objectif, en tant qu'historienne, n'est pas de poser une définition préalable, mais de rendre compte de la redéfinition des contours de l'éducation citoyenne au Québec entre 1956 et 1982.

Les chercheurs s'entendent généralement pour dire que la formation citoyenne met de l'avant des *savoirs* (connaissances à maîtriser), des *savoirs-être* (attitudes, comportements) et des *savoirs-faire* (compétences, habiletés) jugés essentiels à la fois au maintien de l'ordre social et à la transformation d'une société⁹⁵. À ces dimensions, Yvonne Hébert et Allan Sears ajoutent les *valeurs* qu'elle véhicule. Les deux spécialistes canadiens de l'éducation à la citoyenneté constatent une importante diversité de points de vue quant au sens et à l'importance attribués à chacun de ces éléments, laquelle ne manque pas de révéler différentes attentes envers ce que doit être le « bon citoyen »⁹⁶.

Plusieurs auteurs observent par ailleurs, dans les textes officiels comme dans la pratique enseignante, une contradiction entre une rhétorique valorisant le développement de l'esprit critique, l'autonomie, l'initiative et la participation des élèves et une volonté de leur apprendre à se soumettre à l'autorité, aux lois et aux règlements⁹⁷ jugés nécessaires

⁹⁵ Entre autres : Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire » ; Moisan, « Fondements épistémologiques... », p. 50 et suiv.

⁹⁶ Hébert et Sears, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 3.

⁹⁷ Stéphanie Demers *et al.*, « Quel rapport au droit les codes de conduite d'écoles secondaires impliquent-ils et développent-ils chez les jeunes ? », *Éducation et sociétés*, vol. 42, no 2 (2018), p. 101-118.

au bon fonctionnement de l'école et, plus largement, à la vie en société⁹⁸. Au-delà des programmes scolaires officiels, cela s'observe, selon Audigier, dans « les modes d'organisation de l'École, l'attribution et l'exercice des pouvoirs, les dispositifs correspondants et leurs modes de fonctionnement, plus encore les pouvoirs que nous, adultes, sommes disposés à concéder aux élèves⁹⁹. » En effet, si la majorité des études sur l'éducation à la citoyenneté se sont concentrées sur l'analyse des curriculums scolaires formels, des chercheurs soulignent qu'elle s'inscrit également à l'école dans différents espaces et pratiques, dont des dispositifs de participation de type conseil de classe ou conseil étudiant¹⁰⁰. En outre, comme des travaux en sociologie de l'enfance tendent à le montrer depuis les années 1980, les représentations et les pratiques effectives des acteurs de l'école joueraient un rôle déterminant dans la socialisation politique et citoyenne des élèves¹⁰¹. L'originalité de nos travaux est d'ailleurs de s'intéresser à l'expérience scolaire, en particulier celle des élèves, pour comprendre l'évolution de la formation citoyenne offerte à l'école secondaire publique du Québec.

Traitement historique récent accordé à l'éducation citoyenne au Québec

Dans un ouvrage paru en 2010, 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

⁹⁸ Géraldine Bozec, « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire », *Recherches en éducation*, Université de Nantes, 2014; Yves Deloye, *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994, p. 33.

⁹⁹ Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », p. 190.

¹⁰⁰ Weller, *Teenagers' citizenship: Experiences and education*, Londres, Routledge, 2007; Bozec, « Émanciper et conformer... »; Gert Biesta, Robert Lawy et Narcie Kelly, « Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions », *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, no 1 (2009), p. 5-24; Stéphanie Gaudet, « Les tiers-lieux de l'éducation démocratique au Canada : les initiatives jeunesse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 88 (déc. 2021), p. 93-104.

¹⁰¹ Annick Percheron, « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p. 15-28. Bozec, « Émanciper et conformer... ».

2004 le temps d'un chapitre. S'il faut saluer cet effort de contextualisation, notons que les auteurs établissent leur grille d'analyse à partir des composantes du programme de 2004, créant ainsi de grandes distorsions dans leur analyse du passé. De plus, Jutras et Guay présentent le Québec des années 1950 comme étant très homogène; selon eux, « aucune crise identitaire n'existait dans le Québec de l'époque¹⁰². » L'historiographie récente remet en question cette compréhension monolithique du passé en suggérant que la situation était plus complexe¹⁰³.

À travers une analyse sociohistorique du système scolaire québécois de 1960 à aujourd'hui, le professeur en sciences de l'éducation 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)¹⁰⁴. 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 devons présenter nos réserves à l'égard de cette interprétation compte tenu du nombre important de

¹⁰² France Jutras et Luc Guay, « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui », dans Jutras, dir., *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, PUQ, 2010, p. 48;50.

¹⁰³ Entre autres : Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*; E.-Martin Meunier et Warren, *Sortir de la « Grande noirceur » : l'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

¹⁰⁴ 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.

réformes scolaires précédant les années 1960¹⁰⁵. Qui plus est, nos recherches suggèrent que des traces de ce que Lenoir appelle le modèle anglophone nord-américain sont observables bien avant le Rapport Parent au Québec. Le cadre temporel adopté dans l'étude de Lenoir mérite donc d'être revu à la lumière d'une analyse appuyée sur des sources historiques¹⁰⁶.

La plupart de la production scientifique récente retraçant l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec s'inscrit dans le contexte de la vive polémique autour du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2006¹⁰⁷, puis du projet de « renforcement de l'histoire » en 2013¹⁰⁸. Dans un article en réponse aux accusations portées à l'endroit du programme d'histoire de quatrième secondaire de 2006, l'historienne Michèle Dagenais et le didacticien Christian Laville observent que l'association entre l'éducation citoyenne et l'histoire – sur laquelle a porté l'essentiel du débat –, n'est pas une idée neuve au Québec, même si ses formes et ses visées ont changé à travers le temps¹⁰⁹. Selon eux, dès les débuts de l'école publique durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, le rôle attribué à l'histoire scolaire dans la formation des futurs citoyens est explicite¹¹⁰. Par ailleurs, ils

¹⁰⁵ Voir Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*.

¹⁰⁶ Nous approfondirons nos critiques à l'endroit du cadre interprétatif proposé par Lenoir aux chap. 1 et 2.

¹⁰⁷ Pour un aperçu des premières réactions au programme de 2006, consulter le numéro thématique « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au secondaire » du *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 2 (hiver 2007). À titre éditorial, notons la polarisation grandissante du débat et le peu d'arguments nouveaux apportés au fil du temps.

¹⁰⁸ *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 (MELS), nov. 2013; Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid, *Le sens de l'histoire : Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*, Gouvernement du Québec, MELS, fév. 2014.

¹⁰⁹ Pour des réflexions plus anciennes : Robert Martineau et Christian Laville, « "L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ?" », *Vie Pédagogique*, no 109 (1998), p. 35-38; Robert Martineau, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », dans Robert Comeau et Bernard Dionne, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.

¹¹⁰ Le didacticien Jean-François Cardin adopte la même posture en s'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Charland. « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure », dans M'hamed Mellouki, dir., *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, PUL, 2010, chap. 8; Charland, « Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867 : une institution de l'État libéral », *RHAF*, vol. 40, no 4 (1987), p. 505.

avancent qu'au sortir de la Seconde Guerre mondiale, 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 collective¹¹¹.

Dès lors, pour Dagenais et Laville, la formation du citoyen se définit en référence à la démocratie plutôt qu'à la nation. Il s'agit d'une perspective stimulante pour nos travaux. Nos recherches permettront de valider cette hypothèse de changement de modèle citoyen grâce à une analyse plus systématique d'un corpus de sources clairement délimité.

L'article de Dagenais et Laville a provoqué plusieurs réactions. Le didacticien Félix Bouvier, l'une des figures les plus actives dans le débat, leur a notamment reproché d'apposer abusivement l'étiquette « d'éducation civique » à l'enseignement de l'histoire du début du 20^e siècle¹¹². La plupart des auteurs, dont Bouvier lui-même dans un article où il se positionne à nouveau contre le « périlleux mariage¹¹³ » entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, s'entendent toutefois pour faire remonter leur association explicite au programme de 1905¹¹⁴. C'est le cas de l'historien Michel Allard qui retrace l'évolution de l'éducation citoyenne dans les curriculums québécois de 1905 à 2008 dans un bref chapitre publié en 2011. Cette contribution du spécialiste de l'étude des

¹¹¹ 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 », *RHAF*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 535-536.

¹¹² Félix Bouvier, « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté », *RHAF*, vol. 61, no 2 (2007), p. 264-265.

¹¹³ Bouvier reprend l'expression de Martineau, « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage », *Bulletin du CRIFPE*, vol. 16, no 1 (mars 2009), p. 21-24.

¹¹⁴ Bouvier, Philippe Chamberland et Marie-Line Belleville, « L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 21, no 3 (2013), p. 123.

programmes scolaires est peut-être une des plus fouillées pour la période avant le Rapport Parent (il y consacre un peu plus de trois pages). Elle fait entre autres ressortir le caractère transversal de l'éducation citoyenne pour la période que nous étudions¹¹⁵. 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.

Une autre contribution notable est un article publié en 2013 par les didacticiens Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois. Bien que leur aperçu historique tienne en quatre pages, ils prennent le temps de situer l'évolution de l'éducation citoyenne dans le climat sociopolitique d'une époque. Il s'agit, par ailleurs, d'une rare publication s'intéressant, le temps d'un paragraphe toutefois, à la décennie 1970¹¹⁶.

Tout en reconnaissant l'apport de ces réflexions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, nous souhaitons mettre en relief quelques angles morts de la recherche et les perspectives nouvelles et complémentaires qu'apportera notre thèse :

1 – Le débat autour du programme de 2006 a amené les travaux sur l'histoire de l'éducation citoyenne au Québec à se centrer sur la présence du thème national dans les programmes d'histoire¹¹⁷. Notre mémoire de maîtrise, qui s'appuyait sur une analyse des manuels et des programmes d'hygiène, de bienséances et de civisme diffusés entre 1943

¹¹⁵ Michel Allard, « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : un impossible mariage », dans Marc-Éthier, David Lefrançois et Cardin, dir., *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, PUL, 2011. Martineau souligne également cet aspect. *L'histoire et l'éducation à la citoyenneté*.

¹¹⁶ Éthier, Cardin et Lefrançois, « Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 25, no 2 (aut. 2013), p. 87-107.

¹¹⁷ Rappelons le titre de l'article du journaliste Antoine Robitaille qui avait sonné l'alerte : « Cours d'histoire épurés au secondaire, Québec songe à un enseignement "moins politique", non national et plus "pluriel" », *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1;A-8.

et 1961 au Québec, a montré que la formation citoyenne dans la période précédant le Rapport Parent ne se limite pas à la formation morale, nationaliste et patriotique dispensée dans les cours d'histoire et de religion, contrairement à ce que la production scientifique québécoise l'a laissé entendre¹¹⁸. Ces dimensions sont certes importantes, mais les modèles citoyens diffusés par l'institution scolaire s'avèrent plus riches et complexes. Notre thèse doctorale entend approfondir ces réflexions en analysant les rapports entre l'école et la citoyenneté au Québec sur la longue durée et en les mettant en relation avec le travail de (re)construction sociale de la catégorie jeunesse survenant de façon concomitante.

2 – L'objectif premier de ces contributions est de prendre position par rapport au contenu du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2006, et non de retracer l'évolution de la formation citoyenne au Québec en tant que telle. Par conséquent, malgré la richesse de leurs réflexions, le survol historique proposé se limite la plupart du temps à quelques pages, voire quelques paragraphes. Nous croyons qu'une analyse historique approfondie (le temps d'une thèse et non du cadre restreint d'un article) centrée sur la formation citoyenne (qui ne serait pas saisie uniquement au prisme d'une discipline scolaire prédéterminée) pourra élargir notre compréhension de l'histoire de l'éducation citoyenne au Québec. Cela permettra, en outre, de proposer des nuances nouvelles en contextualisant davantage les débats ayant cours à chacune des époques quant à la forme et aux visées à donner à la formation des citoyens au sein de l'école québécoise.

¹¹⁸ Andréanne LeBrun, « 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 (1943-1961) », Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014.

3 – Nombreux sont les auteurs qui, comme Lenoir, ont focalisé sur le Rapport Parent pour situer les débuts de l'éducation à la citoyenneté au Québec. Ce choix peut s'expliquer par le fait que les réformes des années 1960 correspondent à un effort de démocratisation scolaire déterminant et à la mise en place d'un système éducatif « moderne » géré par l'État. Cependant, en faisant de la parution de ce mythique document le point de départ de leur analyse, ces chercheurs ont, selon nous, eu tendance à amplifier la rupture quant aux idées pédagogiques et à la formation citoyenne qui serait survenue avec les réformes des années 1960. Reconsidérer la chronologie traditionnelle en histoire de l'éducation permet d'étudier les riches débats entourant la création de l'école secondaire publique en 1956, lesquels traduisent une volonté d'habiliter un nombre grandissant de citoyens à l'exercice démocratique. De plus, nous constatons que la période de vives transformations sociales que représentent les années 1970¹¹⁹ est éclipsée de nombre de contributions situant synthétiquement l'évolution de l'éducation au Québec; on passe ainsi du Rapport Parent et des premières réformes des années 1960 au tournant néolibéral des années 1980¹²⁰. Le cadre temporel retenu pour notre thèse fait ressortir l'influence des grands bouleversements (pédagogiques, syndicaux, etc.) touchant le milieu scolaire dans la décennie 1970 sur la formation citoyenne.

4 – En lien avec le point soulevé ci-haut, la très forte majorité des travaux qui se sont intéressés à l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec sont restés collés aux

¹¹⁹ À ce propos, Jean-Philippe Warren et Andrée Fortin avancent que l'idéologie contre-culturelle des années 1970 – marquée par la recherche d'expériences nouvelles, une démarche d'introspection et cherchant appui sur la jeunesse – aurait eu un impact au moins aussi grand sur le Québec que la Révolution tranquille. Ils retracent son héritage dans nos sociétés contemporaines à travers, entre autres, le rock, le culte de l'épanouissement personnel et les valeurs écologiques. *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, Québec, Septentrion, 2015.

¹²⁰ Cela nous avait particulièrement marqué à la lecture de l'ouvrage collectif dirigé par Pierre Doray et Claude Lessard, *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, PUQ, 2016.

programmes scolaires et aux rapports officiels. Ils ne peuvent, par conséquent, mesurer la réinterprétation qui en est faite dans la salle de classe¹²¹, tâche difficile s'il en est une. Le choix des sources analysées est cependant logique dans l'optique où, encore une fois, ces contributions entendaient éclairer le débat public autour d'un nouveau programme. En nous appuyant sur un dépouillement plus systématique d'un corpus plus diversifié, nos recherches doctorales permettront de saisir les tensions et les contradictions entre les discours officiels et les pratiques effectives des principaux acteurs éducatifs, dont les élèves.

5 – Force est de constater que les enfants demeurent dans l'angle mort de la recherche sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté au Québec. Comme certaines chercheuses l'ont souligné avant nous, cette invisibilisation traduit une difficulté à les concevoir comme politiques¹²². On observe un phénomène similaire en histoire de l'éducation, où les sources privilégiées sont généralement produites par des adultes. La prochaine section approfondit ces enjeux et fait ressortir la pertinence de s'intéresser à l'âge pour l'analyse historique.

Notre approche s'inscrit ainsi dans une démarche historique qui cherche à mettre en dialogue l'histoire des idées pédagogiques et une histoire culturelle de la jeunesse. Il s'agit là d'une perspective novatrice, complémentaire à ce que les didacticiens de l'histoire et des sciences humaines, les historiens et autres chercheurs ont pu écrire jusqu'à présent sur l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec.

¹²¹ À notre connaissance, on ne retrouve pas pour le Québec une approche comme celle adoptée par l'historienne canadienne Lorna McLean dans « "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 (aut. 2010), p. 39-57.

¹²² Pour une recension d'écrits sur ce sujet, voir Stéphanie Boyer. « Les enfants au prisme des pratiques enseignantes d'éducation à la citoyenneté », Thèse de maîtrise (études sociologiques et anthropologiques), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018.

1.2.2 L'âge : une catégorie sociale pertinente pour l'analyse historique¹²³

L'ouvrage pionnier de l'historien français Philippe Ariès *L'enfant et la famille sous l'Ancien régime*, publié en 1960, a stimulé la réflexion autour de l'âge comme catégorie d'analyse en mettant en relief son historicité¹²⁴. Inspirés par ce dernier, des chercheurs ont introduit la présence des plus jeunes au sein de l'histoire sociale dans la décennie 1970¹²⁵. Dans les décennies 1980 et 1990, malgré une tendance à analyser des sources principalement produites par des adultes, les historiens canadiens anglophones étudient comment les jeunes ont contribué et répondu au changement à travers le temps en insérant l'enfance dans l'histoire de l'immigration, du travail et de l'histoire politique, notamment¹²⁶. Ce déplacement de regard est davantage perceptible vers la fin des années 1990 pour le Québec. À ce propos, dans un article publié en 1997 comparant la production historique québécoise francophone et canadienne anglophone dans le champ de l'histoire de l'enfance, le sociologue québécois André Turmel soutient qu'elle est un objet de recherche moins important au Québec, où une monographie comme celle de Neil Sutherland, Doug Owran ou celle de Cynthia Comacchio pour le Canada anglais reste encore à écrire¹²⁷. Il nous apparaît plus juste de dire que les thématiques de recherche sont

¹²³ Clin d'œil au célèbre article de Joan Scott, « Le genre : une catégorie utile de l'analyse historique », *Les Cahiers du G.R.I.F.*, no 37-38 (printemps 1988), p. 125-153.

¹²⁴ Philippe Ariès, *L'enfant et la famille sous l'Ancien régime*, Paris, Plon, 1973 (1960).

¹²⁵ Au Canada, Neil Sutherland fut le premier historien universitaire à publier une monographie consacrée à l'enfance. *Children in English-Canadian Society: Framing the Twentieth-Century Consensus*, Toronto, University of Toronto Press, 2000 (1976).

¹²⁶ André Turmel, « Historiography of Children in Canada », dans Nancy Janovicek et Joy Parr, dir., *Histories of Canadian Children and Youth*, New York, Oxford University Press, 2003, p. 15. Pour un bilan historiographique plus complet (quoiqu'axé sur la production anglophone au Canada), voir Mona Gleason et Tamara Myers, dir., *The Difference Kids Make: Bringing Children and Childhood into Canadian History*, Toronto, University of Toronto Press, 2015, Introduction.

¹²⁷ Nous aimerions cependant souligner la qualité et l'ampleur de l'ouvrage de Marie-Paule Malouin qui étudie des réalités dépassant largement ce que son titre laisse présager. *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*, Saint-Laurent, Bellarmin, 1996. Également, bien qu'il s'agisse d'un essai, le portrait que dresse François Ricard des premiers-nés du baby-boom constitue une contribution importante et fort bien documentée. *La génération lyrique*. Turmel affirme par ailleurs que l'histoire de l'éducation au Québec s'est presque exclusivement concentrée sur l'obligation scolaire, un point de vue que nous ne partageons pas. Il omet du reste de citer Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid lorsqu'il

à cette époque plus diversifiées au Canada anglais, davantage influencé par l'historiographie anglo-saxonne et par les *Cultural Studies*¹²⁸. L'historiographie québécoise nous semble pour sa part plus ancrée dans le point de vue des institutions et des organisations de jeunesse¹²⁹, une tendance correspondant davantage, nous semble-t-il, à ce que l'on observe en France.

Si le champ de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse connaît un dynamisme considérable sur la scène internationale depuis les années 1990, l'âge n'est toujours pas perçu – sans doute en raison de son caractère impermanent ou transitoire qui le distingue d'autres appartenances identitaires – comme central dans la discipline historique par rapport à d'autres catégories d'analyse (pensons au genre, à la classe et à la racialisation). À nos yeux, la fluidité des catégories d'âge contribue à leur richesse sur le plan analytique. En outre, bien que leurs significations varient selon le contexte considéré, *tous* les individus expérimentent la transition vers différents âges de la vie. Pour ces raisons – et pour celles que nous évoquerons dans les prochaines pages –, l'âge nous apparaît un marqueur identitaire incontournable pour saisir l'expérience historique dans sa complexité.

La jeunesse, une catégorie sociale apolitique ?

D'après l'historienne états-unienne Paula Fass, nous aurions, au cours du 20^e siècle, séparé le monde de l'enfance et de l'âge adulte aussi fermement que les victoriens ont

aborde l'intérêt accordé au genre en histoire de l'éducation. « Historiography of Children in Canada ». Sutherland, *Children in English-Canadian Society; Id., Growing Up: Childhood in English Canada from the Great War to the Age of Television*, Toronto, University of Toronto Press, 1997; Oram, *Born at the Right Time*; Cynthia Comacchio, *Nations Are Built of Babies: Saving Ontario's Mothers and Children, 1900-1940*, Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993.

¹²⁸ Sur ce point, voir Magda Fahrni, « Reflections on the Place of Quebec in Historical Writing on Canada », dans Chris Dummitt et Michael Dawson, dir., *Contesting Clio's Craft: New Directions and Debates in Canadian History*, Londres, Institute for the Study of the Americas, 2009, p. 6.

¹²⁹ Un examen systématique de la production historique récente serait nécessaire pour valider ces impressions.

divisé le monde des femmes et des hommes en reléguant l'enfant aux sphères du jeu et de l'école¹³⁰. Comme l'a fait ressortir Comacchio pour le Canada, dans la première moitié du 20^e siècle, l'âge devient une catégorie clé pour organiser le cours de l'existence; on observe alors une tendance générale à théoriser et à compartimenter davantage les phases de la vie, tandis que plusieurs institutions s'appliquent à déterminer l'âge convenable pour aller à l'école, travailler, se marier, conduire une voiture, boire, voter, etc. La stratification et la ségrégation par âge s'accroissent par ailleurs avec la scolarité obligatoire¹³¹. L'historien américain Steven Mintz va jusqu'à avancer que l'âge serait aujourd'hui un système de relations de pouvoir encore plus fort que le genre, du moins pour les mineurs¹³² (et, pourrions-nous ajouter, les personnes associées à la vieillesse¹³³).

Pour la politologue Annick Percheron, qui dénonce l'impensée politique entourant les jeunes, l'ignorance des rapports de force sous-tendus par ces catégories d'âge arbitraires a pour effet de les naturaliser en les laissant pour invisibles¹³⁴. Le sociologue français Pierre Bourdieu soulignait déjà au détour des années 1980 que les frontières entre les âges sont l'objet de luttes de pouvoir dans toutes les sociétés¹³⁵. Le sociologue Gérard Mauger s'est intéressé à cette dynamique :

¹³⁰ Paula Fass, « The World is at Our Door: Why Historians of Children and Childhood Should Open Up », *JHCY*, vol. 1, no 1 (2008), p. 16. Mintz constate d'ailleurs que les jeunes d'aujourd'hui ont moins accès aux espaces à l'extérieur de la maison et au jeu libre que leurs parents à leur âge. De même, ils auraient moins d'occasions de démontrer leur maturité et leurs compétences grandissantes. « Reflections on Age as a Category of Historical Analysis », *JHCY*, vol. 1, no 1 (2008), p. 24.

¹³¹ Comacchio, *The Dominion of Youth: Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, p. 6.

¹³² Mintz percevait ainsi que l'âge gagne du pouvoir en tant que système prescriptif pendant que le genre en perd. « Reflections on Age as a Category of Historical Analysis », p. 91.

¹³³ Sur cette question : Percheron, « Police et gestion des âges », dans Percheron et René Rémond, dir., *Âge et politique*, Paris, Économica, 1991.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 111.

¹³⁵ Pierre Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot », dans *Question de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 143. Sur la question des frontières mouvantes entre l'enfance et l'âge adulte, voir les travaux classiques d'Olivier Galland, *Les jeunes*, Paris, La Découverte, 1984.

Les « détenteurs » qui sont aussi les plus vieux biologiquement, renvoient les « prétendants » à [...] un ensemble de représentations propres à la disqualifier. Les « jeunes » (comme les femmes ou les membres des classes dominées), rejetés du pouvoir, [...] [sont associés à] la puérité, l'inexpérience, l'immoralité. À l'inverse, [...] les plus jeunes biologiquement renvoient les « détenteurs » à leur « vieillesse » [...] et prêtent à la jeunesse diverses qualités : le courage et la force au Moyen Age, la créativité aujourd'hui¹³⁶.

L'enfance apparaît donc un état aux frontières malléables où se forme certes l'identité individuelle mais, plus largement, où l'identité collective et nationale se redéfinit. Le corps et l'image de l'enfant ont d'ailleurs été investis d'une importance symbolique nationale et internationale considérable au cours du 20^e siècle. Le bien-être des enfants a ainsi servi d'indicateur pour évaluer le degré de civilisation des nations, comme l'illustrent les recherches de Denyse Baillargeon qui font ressortir pour le Québec le contraste entre la rhétorique de la « revanche des berceaux » et les hauts taux de mortalité infantile qui ont justifié la médicalisation de la maternité au début du 20^e siècle¹³⁷. Une autre étude qui révèle la dimension politique de l'attention portée à l'enfance au siècle dernier est celle de Tarah Brookfield, *Cold War Comforts*. Adoptant une approche originale, l'historienne se donne comme fil conducteur l'engagement féminin pour la protection de l'enfance dans le Canada d'après-guerre¹³⁸. Elle observe comment l'enfance est investie sur le plan national et international en tant que symbole d'un monde vulnérable à protéger et à émanciper. Dans ce contexte, la famille idéalisée – et par extension l'enfance, symbole d'avenir – devient gardienne de la moralité, de la normalité et du succès du Canada comme pays démocratique et capitaliste. Dans un esprit similaire, les recherches de Karen Dubinsky, menées à partir d'affiches de propagandes

¹³⁶ Mauger, « La catégorie de jeunesse », p. 57.

¹³⁷ Baillargeon, *Un Québec en mal d'enfants : La médicalisation de la maternité, 1910-1970*, Montréal, Remue-ménage, 2004.

¹³⁸ Elle étudie ainsi l'organisation de la défense civile face à la menace atomique, le mouvement pacifique et de désarmement, l'implication des femmes dans l'UNICEF de même que dans les réseaux internationaux de parrainage et d'adoption. Tarah Brookfield, *Cold War Comforts: Canadian Women, Child Safety, and Global Insecurity*, Waterloo, Wilfrid Laurier Press, 2012.

mettant en scène l'enfance, montrent à quel point la charge émotionnelle qui lui est associée est une arme politique redoutable. Elle souligne toutefois que la fonction symbolique forte des enfants contraste avec leur pouvoir politique réel¹³⁹.

Comme l'illustrera notre thèse, considérer la construction des catégories d'âge apparaît incontournable pour comprendre des mutations majeures survenues au cours du 20^e siècle telles que le triomphe des discours thérapeutiques¹⁴⁰ et de la pensée développementale¹⁴¹, l'avènement de la société de consommation¹⁴², la croissance de l'État-providence et le processus de rationalisation bureaucratique. De fait, dans plusieurs pays occidentaux dont le Canada, la promesse de gains socio-économiques qui suit la Seconde Guerre mondiale prend la forme de programmes destinés à la future génération. Selon Dominique Marshall, le gouvernement fédéral canadien tente ainsi de distraire les électeurs des enjeux immédiats liés à la question sociale et aux conflits de classes en concentrant leur attention sur l'enfance, « une réalité » en apparence apolitique qui touche et rassemble tous les milieux socioéconomiques canadiens et les tenants de diverses idéologies autour d'une même priorité nationale. Elle suggère par ailleurs que l'instruction obligatoire et les allocations familiales participent au processus de pénétration des notions individualistes dans la famille, alors que le citoyen en vient progressivement à être perçu comme un consommateur de services publics plutôt qu'un membre de la collectivité

¹³⁹ Karen Dubinsky, « Children, Ideology, Iconography: How Babies Rule the World », *JHCY*, vol. 5, no 1 (hiver 2012), p. 5-13.

¹⁴⁰ Sur cet aspect, voir Mona Gleason, *Normalizing the Ideal: Psychology, Schooling, and the Family in Postwar Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1999.

¹⁴¹ Turmel, *Une sociologie historique de l'enfance : Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, Québec, PUL, 2013.

¹⁴² Katharine Rollwagen, « "The Market that Just Grew Up": How Eaton's Fashioned the Teenaged Consumer in Mid-Twentieth-Century Canada », Thèse de doctorat (histoire), Ottawa, University of Ottawa, 2012.

contribuant au bien commun¹⁴³. Les pistes d'analyse proposées par Marshall enrichiront nos travaux. Adoptant une perspective similaire, l'historienne britannique Laura King observe comment le thème de l'enfance est utilisé dans les débats parlementaires britanniques entre 1930 et 1950 pour justifier l'investissement massif dans l'appareil étatique. Si le rôle de la jeunesse en tant que symbole d'avenir est souvent mentionné au passage dans la production savante, au point de devenir un truisme, peu d'études se sont attardées à analyser en profondeur ce que King nomme la « rhetoric of futurity¹⁴⁴ » associée à la jeunesse. Il s'agit, à nos yeux, d'une riche perspective sur le plan analytique. Ces observations confirment, selon nous, l'intérêt de considérer l'évolution des représentations de la jeunesse pour retracer les changements apportés à la formation citoyenne, et plus largement, aux conceptions dominantes de la citoyenneté dans la seconde moitié du 20^e siècle au Québec.

Enfin, le mémoire de maîtrise d'Esther Rzeplinski, analysant des lettres écrites par des enfants (dont certains fréquentent le secondaire public au Québec) au premier ministre Pierre Elliott Trudeau en 1968, mérite d'être mis de l'avant¹⁴⁵. Bien qu'elle soit consciente que son échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des jeunes de l'époque, l'autrice suggère que ces derniers, en dépit des contraintes, pensent et agissent comme citoyens : ils étudient, s'informent, sont excités à l'idée de pouvoir éventuellement voter et cherchent à influencer le vote familial en attendant ce moment. Bref, ils s'engagent à leur manière

¹⁴³ Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence...*, p. 144.

¹⁴⁴ Laura King, « Future Citizens: Cultural and Political Conceptions of Children in Britain, 1930s-1950s », *Twentieth Century British History*, vol. 27, no 3 (2016), p. 391.

¹⁴⁵ Esther Rzeplinski, « "Although I'm Just 12 I'm Sure I Could Do a Lot for You...": Political Participation in Children's Letters to Pierre Trudeau, March-May 1968 », MRP (histoire), Victoria, University of Victoria, 2015.

avec les enjeux politiques canadiens et internationaux de l'époque. La richesse des sources consultées par Rzeplinski en fait une contribution notable.

Les jeunes comme acteurs de la sphère publique dans l'historiographie québécoise récente

Depuis la fin de la décennie 1990, plusieurs historiens ont mis en lumière l'action de groupes de jeunes au Québec pour la défense des intérêts de la jeunesse et la reconnaissance de leur capacité à participer activement à la vie publique. Les travaux pionniers de Nicole Neatby sur le mouvement étudiant dans la décennie 1950 ont remis en question l'apolitisme de la jeunesse pour les années précédant la Révolution tranquille¹⁴⁶. Poursuivant dans cette voie, les études de Louise Bienvenue et de Lucie Piché sur les mouvements d'action catholique ont fait ressortir la prise de parole de la jeunesse dans l'espace public dès le début du 20^e siècle au Québec, mais surtout à partir de la Grande dépression¹⁴⁷. Pour sa part, Karine Hébert a fait ressortir la lutte des étudiants universitaires montréalais pour la reconnaissance d'un rôle citoyen actif dans la société d'après-guerre au Québec¹⁴⁸. Plus récemment, nous avons publié avec Bienvenue un article mettant de l'avant les stratégies employées par des groupes de jeunes pour obtenir l'abaissement de l'âge électoral à 18 ans, de même que l'intérêt des partis à s'attacher une

¹⁴⁶ Nicole Neatby, *Carabins ou activistes : L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997. Sur l'apolitisme, on consultera les travaux plus anciens, mais néanmoins stimulants, d'André-J. Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant*, Québec, PUL, 1974.

¹⁴⁷ Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p. 12; Lucie Piché, *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*, Québec, PUL, 2003.

¹⁴⁸ Karine Hébert, *Impatient d'être soi-même : Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Montréal, PUQ, 2008. Sur le mouvement étudiant au Québec, voir aussi Lamarre, « Le mouvement étudiant américain et la contestation dans les années 1960 : Incompatibilité et inspiration pour le mouvement étudiant québécois », *Histoire sociale/Social History*, vol. 46, no 92 (nov. 2013), p. 397-422; Warren, *Une douce anarchie...*; François Gagnon, « La conscience internationale dans la presse étudiante au Québec (1945-1969): le cas du journal le Carabin de l'Université Laval », Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014 et les travaux de Daniel Poitras, en particulier : « Penser l'histoire du mouvement étudiant au Québec : Sous les lieux communs, un chantier », *Globe*, vol. 17, no 1(2014), p. 199-228.

jeunesse symboliquement et démographiquement forte dans le contexte des années 1960. L'entrée en vigueur de la mesure en 1964 marque selon nous un moment important de l'accréditation des jeunes et de leurs mouvements comme acteurs de la scène démocratique¹⁴⁹. Or, si « les jeunes », pris dans leur ensemble, sont davantage reconnus en tant qu'acteurs légitimes de la sphère publique, notre thèse suggère une plus grande réticence des autorités scolaires et des pouvoirs publics face à l'engagement politique et au militantisme des adolescents.

Comme il ressort de ce survol, lorsque les historiens québécois ont tenté de traduire la voix des jeunes, celle des étudiants des collèges¹⁵⁰ et des universités fut essentiellement privilégiée¹⁵¹. Or, jusqu'aux années 1960, ces derniers correspondent encore, pour la plupart, à une portion minoritaire, privilégiée, masculine, urbaine (pour ne pas dire essentiellement montréalaise dans la production historique) et *plus âgée* de la jeunesse¹⁵². Des études historiques s'intéressant à d'autres contextes nationaux font, en outre, ressortir la difficulté des leaders étudiants adolescents à se faire entendre dans les médias¹⁵³. Ils

¹⁴⁹ LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique" ».

¹⁵⁰ Voir entre autres Bienvenue, Ollivier Hubert et Christine Hudon, *Le collège classique pour garçons : Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2014. À ce propos, Wendy Johnson observe que le secteur privé (en l'occurrence les collèges classiques et les pensionnats privés de filles) a davantage retenu l'attention des historiens québécois. Ce grand intérêt traduit selon elle « le désir légitime de mettre en lumière le rôle de ces institutions dont la présence de taille et la contribution à la production des élites constituent le particularisme du système scolaire québécois. » *L'école primaire supérieure et le High School public à Montréal*, p. 18.

¹⁵¹ Font notamment exceptions les travaux de Piché, cités précédemment, et ceux de Bienvenue réalisés à partir de témoignages d'anciens « jeunes délinquants » ayant fréquenté le centre de rééducation Boscoville. « Sortir de la délinquance par l'expérience institutionnelle : Une histoire racontée par les voix et par les corps (1873-1977) », *RHAF*, vol. 65, nos 2-3 (août 2013), p. 307-330; *Id.* et LeBrun, « Le "Boulot" à Boscoville : Une expérience pédagogique auprès de la jeunesse délinquante (1949-1980) », *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, vol. 16 (2014), p. 111-135.

¹⁵² Les travaux de Daniel Poitras mettent en relief les enjeux genrés, de classe et de racialisation au sein du mouvement étudiant des années 1950 et 1960. Voir entre autres : « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec : les jeunes des classes populaires, les femmes et les étudiants étrangers (1950-1969) », dans Romain Robinet *et al.*, dir, *De la jeunesse en Amérique*, Rennes, PUR (à paraître).

¹⁵³ Colin Snider, « High School Students and Youthful Political Mobilization in Brazil (1948-1989) », communication présentée à la Conférence de la Society for the History of Children and Youth, University of British Columbia, Vancouver, juin 2015.

sont, par conséquent, moins visibles que leurs aînés de quelques années (voire de quelques mois) dans les principales archives utilisées par les chercheurs. Issus de couches sociales plus diversifiées, ils ne bénéficient pas des mêmes accès privilégiés aux classes dirigeantes que leurs camarades universitaires et des collèges privés avec leurs réseaux d'anciens et de « fils de »¹⁵⁴. Pour ces raisons, les journaux étudiants¹⁵⁵ du secondaire ont retenu notre intérêt. Comme nous l'expliquerons au moment de présenter notre corpus, ils offrent une perspective complémentaire en ouvrant une fenêtre sur la prise de parole et l'action d'élèves du secondaire.

L'adolescence comme métaphore du changement social

Nous aimerions clore ce survol historiographique en présentant quelques éléments concernant plus spécifiquement la catégorie d'âge sur laquelle se concentre notre thèse : l'adolescence. Tout d'abord, nous observons que le thème de l'adolescence en tant que phénomène culturel a davantage été exploré dans l'historiographie anglo-saxonne (en particulier aux États-Unis)¹⁵⁶. Il nous semble par ailleurs que les historiens s'étant intéressés aux adolescents au Canada et au Québec se sont surtout concentrés sur la jeunesse déviante¹⁵⁷. Leurs travaux suggèrent que les tentatives de contrôle et de

¹⁵⁴ Ces réseaux d'alliances ressortent de nos recherches sur la mobilisation de groupes de jeunes pour l'abaissement de l'âge électoral à 18 ans en 1964. LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique"... ». Voir aussi Poitras, « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec... ».

¹⁵⁵ Le terme « étudiant » est en principe réservé aux personnes qui font des études supérieures. Nous dérogeons à cette règle dans notre thèse, puisque les élèves fréquentant le secondaire public entre 1956 et 1982 se positionnent eux-mêmes comme étudiants dans leurs journaux. On peut y voir une façon d'affirmer leur appartenance au mouvement étudiant (surtout dans la décennie 1960, nous y reviendrons) et de donner de la crédibilité à leurs prises de parole ou initiatives. Les journalistes adultes, chercheurs et éducateurs de l'époque renvoient eux aussi fréquemment aux « étudiants » du secondaire. Bref, nous avons voulu respecter les usages de l'époque.

¹⁵⁶ Peter Stearns abonde en ce sens. Il y lit un désir des historiens états-uniens de localiser l'agentivité chez leur sujet. « Challenges in the History of Childhood », *JHCY*, vol. 1, no 1 (hiver 2008), p. 35-42.

¹⁵⁷ Citons en exemple les contributions de Mary Louise Adams, qui explore l'attention accordée à la jeunesse pour la reproduction de l'hétéronormativité dans l'après-guerre au Canada, et de Tamara Myers qui met de l'avant le double standard sexuel dans la gestion de la délinquance juvénile féminine entre 1869 et 1945 à Montréal. Adams, *The Trouble with Normal: Postwar Youth and the Making of Heterosexuality*, Toronto, University of Toronto Press, 1997; Myers, *Caught: Montreal's Modern Girls and the Law, 1869-1945*, Toronto, University of Toronto Press, 2006. À ce propos, l'historien Gaston

régulation dont elle a été la cible trahissent un malaise face à une certaine modernité qu'elle incarne aux yeux des experts et des observateurs.

Une rare monographie historique canadienne s'étant intéressé aux adolescents « ordinaires¹⁵⁸ » est *The Dominion of Youth* de Cynthia Comacchio. L'historienne y observe l'affirmation d'une culture adolescente autonome au Canada anglais entre 1920 et 1950 dans divers contextes : chez les experts de la « problématique jeunesse », dans la famille, les relations intimes, l'école, le monde du travail et dans les loisirs. Pour étayer son analyse, elle mobilise un corpus diversifié, composé principalement d'archives gouvernementales, de journaux et revues, de biographies et de récits de vie. L'autrice considère à la fois les conditions historiques ayant façonné la culture jeune et la manière par laquelle les adolescents – qu'elle dépeint comme des agents actifs forgeant leur propre identité – ont saisi des opportunités de créer des espaces sociaux et culturels pour eux-mêmes. Il s'agit d'une des contributions historiques se rapprochant le plus de la nôtre, entre autres par l'approche multisectorielle adoptée. Le risque avec un projet aussi ambitieux, surtout s'il privilégie une large période de temps et un corpus éclaté, est de manquer de cohérence et de devoir par moments se contenter de rester en surface¹⁵⁹. Par contre, embrasser une problématique de cette ampleur permet d'offrir une vue d'ensemble et de mettre en relation divers aspects impliqués dans la dynamique historique. L'ouvrage de Comacchio nous apparaît, en ce sens, un important travail de défrichage pour l'histoire de l'adolescence au Canada. Une autre affinité entre les travaux de Comacchio et les nôtres

Desjardins s'est intéressé à l'évolution des mentalités envers la sexualité adolescente entre 1940 et 1960 au Québec. *L'amour en patience : La sexualité adolescente au Québec - 1940-1960*, PUQ, 1995.

¹⁵⁸ Terme utilisé par l'autrice elle-même.

¹⁵⁹ La thèse de l'historienne française Ludivine Bantigny nous semble parfois tomber dans ces pièges, bien que l'envergure de son étude invite au respect. *Le plus bel âge : jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007.

est d'envisager la jeunesse en tant que métaphore du changement social en mettant en parallèle l'évolution des perceptions sociales de la jeunesse et l'idée de modernité. Il s'agit, à nos yeux, d'une piste d'analyse particulièrement riche et significative pour la période que nous étudions au Québec.

1.2.3 Réflexions critiques autour des notions d'agentivité et de participation politique des jeunes

La notion d'agentivité des enfants a participé au projet politique et scientifique d'une reconnaissance de l'autonomie (relative) des enfants et de leur statut d'acteurs sociaux à part entière, paradigme fondateur des *Childhood studies*¹⁶⁰. Elle met en évidence leur capacité de choix et d'initiative, de même que d'influencer la vie sociale et culturelle et de transformer leur environnement, matériel et humain¹⁶¹. En histoire, le concept fait ressortir l'aptitude des enfants à induire le changement social et à y répondre.

Comme l'a souligné l'historienne états-unienne Mary Jo Maynes, le recours à la notion d'agentivité en histoire de l'enfance et de la jeunesse pose des problèmes analogues à ceux rencontrés en histoire des femmes (et d'autres groupes subalternes)¹⁶². Des travaux récents remettent ainsi en question la tendance à considérer l'adulte (souvent des hommes

¹⁶⁰ Sur cette question : Pascale Garnier, « L'agency des enfants : projet scientifique et politique des *Childhood studies* », *Childhood Studies*, vol. 36, no 2 (juil. 2015), p. 159-173. Selon l'anthropologue britannique Heather Montgomery, les *Childhood studies* sont « a relatively new multidisciplinary effort that spans multiple epistemologies and methodologies [...]. It encompasses the meanings that adults place on children's innocence or competence, and interrogates the notion of childhood as a social category. » (2014), *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*, consulté le 7 avril 2018, <http://oxfordbibliographies.com/page/childhood-studies#2>. Bien qu'elles constituent, selon Montgomery, l'un des champs de recherche les plus actifs aujourd'hui, elles demeurent peu développées dans le monde académique francophone, comme l'observe la maîtresse de conférence en littérature Mathilde Lévêque (9 février 2017), « Les *Childhood Studies* en France : esquisses d'un domaine à construire », *Carnet de recherches de l'Afreloce* [site Web], consulté le 7 avril 2018, <https://magasindesenfants.hypotheses.org/5894>.

¹⁶¹ Garnier, « L'agency des enfants... », p. 163.

¹⁶² Maynes, « Age as a Category of Historical Analysis », p. 116. Selon Gerda Lerner, les historiennes ont d'abord eu tendance à étudier comment les femmes ont réagi à des événements orchestrés par des hommes et non comment les femmes ont fonctionné dans un système patriarcal selon leurs propres termes, laissant du coup le privilège mâle intact. « Placing Women in History: Definitions and Challenges », *Feminist Studies*, vol. 3, no. 1-2 (1975), p. 5-14, cité dans Gleason, « Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education », *History of Education*, vol. 45, no 4 (juil. 2016), p. 448.

blancs) comme l'acteur historique idéal, autonome, conscient du mode de fonctionnement du monde, et à revendiquer la légitimité de l'enfant en tant qu'acteur historique signifiant sur ces mêmes bases. Cette vision téléologique, largement tributaire de la pensée développementale, fait de l'âge adulte un accomplissement et une finalité; corollairement, l'enfant est perçu comme un être incomplet, défini par ses manques¹⁶³. Dans cette même logique, l'élève est considéré comme un *citoyen en devenir*, car les caractéristiques qui lui sont associées entrent en contradiction avec les trois piliers de la conception libérale de la citoyenneté que sont l'indépendance, la raison et la responsabilité. L'approche actuellement privilégiée en *Childhood studies* propose plutôt d'appréhender les jeunes comme des individus participant pleinement à la société, mais différemment compétents des adultes, dignes d'intérêt pour ce qu'ils sont dans le présent et non uniquement pour ce qu'ils sont appelés à devenir¹⁶⁴. En ce qui nous concerne, l'idée n'est pas de suggérer que les enfants ont les mêmes compétences que les adultes, mais plutôt, comme l'énonce le sociologue québécois André Turmel, de « donner le même crédit aux activités et aux comportements de l'un et de l'autre au point de vue analytique¹⁶⁵ ».

Récemment, des chercheurs de différentes disciplines ont revendiqué une approche plus critique de l'agentivité qui distinguerait le projet scientifique du projet politique des études sur l'enfance et la jeunesse. Parmi eux, l'anthropologue David Lancy a accusé ses pairs de chercher à promouvoir les droits des enfants plutôt qu'à comprendre leur univers¹⁶⁶. De plus, il dénonce la tendance à valoriser la rébellion en tant qu'expression

¹⁶³ Garnier, « L'agency des enfants... », p. 161.

¹⁶⁴ Montgomery, *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*; Smith *et al.*, « Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship ».

¹⁶⁵ Turmel, *Une sociologie historique de l'enfance...*, p. 60-61.

¹⁶⁶ Il critique au passage la propension à considérer les entrevues avec des enfants comme la source la plus authentique de renseignements sur leur vie. David Lancy, « Unmasking Children's Agency », *AnthroChildren*, vol. 2 (2012), cité dans Gleason, « Avoiding the Agency Trap », p. 447.

de l'agentivité des enfants et du coup, à ignorer ou minimiser des manifestations de leur agentivité conformes aux courants dominants de pensée chez les adultes.

Dans le même esprit, pour l'historienne canadienne Mona Gleason, retracer l'autonomie et la résistance des jeunes ne doit pas devenir l'objectif principal de l'histoire de l'enfance et de la jeunesse. Une quête de l'« agentivité idéale » risquerait, selon elle, de confiner l'analyse historique à un cadre interprétatif binaire (jeunes/adultes, impuissants/puissants, gentils/méchants) qui ignore les alliances intergénérationnelles et échoue à traduire les nuances des différents modes de participation politique des jeunes. Qui plus est, cette logique réductrice laisse peu de place à une analyse des rapports de pouvoir au sein d'un même groupe d'âge prenant en compte l'intersectionnalité de marqueurs identitaires comme l'âge, le genre, l'identité et l'orientation sexuelle, la classe sociale, la racialisation et la capacité (physique et intellectuelle), par exemple.

Afin d'éviter ces écueils, des auteurs suggèrent de considérer le caractère relationnel et structurel de la construction historique des catégories d'âge¹⁶⁷. Cela implique, à notre sens, de considérer la dynamique intergénérationnelle à l'œuvre et les interactions (parfois des rapports d'opposition, mais aussi des alliances) entre des individus appartenant à différents groupes d'âge. Examiner le caractère relationnel de l'agentivité des jeunes implique également, comme le propose la sociologue française Pascale Garnier, de prendre en compte que « Les compétences des enfants [...] ne sont pas isolables du regard des adultes qui les présupposent. » Conséquemment, « Leur qualité de porte-parole des enfants, la possibilité de définir ce qu'ils sont ou ce qu'ils veulent, leur donner la parole et en faire des interlocuteurs compétents, doivent être aussi analysées¹⁶⁸. » Cette nuance

¹⁶⁷ Entre autres, Gleason, « Avoiding the Agency Trap »; Garnier, « L'agency des enfants... ».

¹⁶⁸ Garnier, « L'agency des enfants », p. 169.

apparaît particulièrement pertinente pour notre objet d'étude, les sources privilégiées par les historiens de l'éducation étant essentiellement produites par des adultes.

L'enjeu central derrière les problèmes évoqués précédemment est, selon nous, d'éviter de réifier l'agentivité des plus jeunes. Ainsi, comme le propose le sociologue britannique Alan Prout, l'« observation que les enfants *peuvent* exercer une *agency* devrait être un point de départ analytique, non un terme¹⁶⁹ ». Dans le cadre de notre thèse, l'absence de préoccupations civiques dans les sources produites par des élèves sera tout autant considérée dans l'analyse.

Une avenue intéressante : la notion de culture politique

Le concept de *culture politique* nous apparaît une avenue intéressante afin d'éviter certains pièges liés à la notion d'agentivité dans nos travaux¹⁷⁰. La notion a ainsi l'avantage, à nos yeux, de ne pas présupposer d'engagement chez les populations étudiées. D'après le sociologue français Philippe Braud, elle renvoie à un ensemble « de savoirs, croyances et valeurs qui donnent sens à l'expérience routinière que les individus ont de leurs rapports au pouvoir qui les régit et aux groupes qui leur servent de référence identitaire¹⁷¹ ». Dans le cadre de notre thèse, nous pourrions même parler de *cultures citoyennes* diffusées à l'école secondaire, voire produites par les élèves. Pour sa part, le sociologue québécois Guy Rocher définit la culture politique comme des « manières de penser, de sentir, d'agir qui sont communes à un ensemble de personnes formant une [...] collectivité ». Elle « comprend l'ensemble des idées, des attitudes, des représentations et

¹⁶⁹ Nous soulignons. Alan Prout, *The Body, Childhood and Society*, Houndmill, Mac Millan Press, 2000, p. 17, cité dans Garnier, « L'agency des enfants... », p. 168.

¹⁷⁰ La thèse de Joel Belliveau sur le mouvement étudiant acadien entre 1957 et 1969 a attiré notre attention sur le concept. « Tradition, libéralisme et communautarisme durant les "Trente glorieuses" : les étudiants de Moncton et l'entrée dans la modernité avancée des francophones du Nouveau-Brunswick, 1957-1969 », Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2008.

¹⁷¹ Philippe Braud, *Sociologie politique*, Paris, LGDJ, 1996, p. 549.

des sentiments, s'accompagnant de symboles et d'images, qui déterminent ou influencent la prise de décision et la gouverne de la collectivité nationale. » Rarement unitaire, « elle comporte généralement des sous-cultures plus ou moins divergentes, par exemple régionales, de classes sociales, de minorités, de langues, de religions [ou, dans le cas qui nous intéresse, propres à un groupe d'âge]. Mais pour qu'un pays existe, il faut qu'une culture politique minimale rassemble tous ses citoyens, au-delà de ces souscultures, et les englobe¹⁷². »

La notion de culture politique nous aidera à mettre en relation la culture scolaire, la culture des élèves et la culture ambiante. De plus, elle nous sera utile pour situer l'évolution de la citoyenneté et de la participation politique « dans la chaîne des générations », pour reprendre l'expression d'Anne Muxel. Selon la sociologue française :

toute génération nouvelle reprend en partie les usages de la citoyenneté et les modes de participation politique de celles qui l'ont précédée, mais elle les recompose et les réinvente aussi. [...] L'engagement politique des jeunes se construit et prend forme à partir d'une double dynamique, celle de l'héritage et celle de l'expérimentation. Il s'inscrit dans la négociation que toute génération nouvelle doit faire, d'une part, avec la culture politique dont elle hérite et, d'autre part, avec les conditions d'expérience propres à la conjoncture historique et politique dans laquelle elle prend place. C'est dans cette tension que la politisation des jeunes prend son essor et qu'elle doit être interprétée¹⁷³.

Une telle conception des processus d'appropriation et de (re)négociation de la culture politique a l'intérêt, à nos yeux, de souligner le potentiel d'agentivité des jeunes, de considérer la dynamique intergénérationnelle et l'influence de la conjoncture politique (événements, mouvements sociaux, transformation des institutions et du système politique). Ces réflexions nous guideront au moment d'étudier les enjeux identifiés comme prioritaires pour l'éducation civique par différents acteurs, de même que pour

¹⁷² Guy Rocher, « La culture politique du Québec », *L'Action nationale*, vol. 87, no 2 (fév. 1997), p. 17-37.

¹⁷³ Anne Muxel, « L'engagement politique dans la chaîne des générations », *Revue Projet*, vol. 316, no. 3 (2010), p. 61.

situer l'évolution des significations des notions de citoyenneté, de démocratie, de liberté, de droits individuels et de participation politique au sein des discours éducatifs.

1.3 Problématique

Comme notre revue de la littérature scientifique l'a fait ressortir, peu de travaux ont réellement approfondi l'historicité de l'éducation citoyenne dans le système scolaire québécois et les rares études ayant choisi cette voie ont eu tendance à se concentrer sur le thème du nationalisme au sein du cours d'histoire, tant et si bien qu'on en est venu à négliger d'autres composantes de la citoyenneté pourtant bien présentes dans les discours éducatifs. Le rôle de l'éducation dans la reproduction d'un ordre libéral politico-genré, l'importance de la dimension économique de la citoyenneté, l'influence des débats sur la démocratie au Québec et du renouvellement des conceptions de l'adolescence sur la base des nouveaux savoirs psychopédagogiques, par exemple, constituent de nouvelles dimensions mises en valeur par notre étude qui viendront enrichir la compréhension du développement de la formation citoyenne au Québec.

De plus, notre thèse revendique la nécessité de prêter attention aux mécanismes sociaux d'inclusion et d'exclusion qui circonscrivent, selon les époques, le statut et l'exercice citoyen, en examinant comment les composantes de genre, d'âge, de classe sociale, d'appartenance ethnoculturelle, de racialisation et de capacité, notamment, modulent les conceptions de la citoyenneté présentées aux élèves. Nos recherches feront ainsi ressortir les paradoxes contenus au sein des principes d'égalité politique, de liberté et de démocratie à la base des modèles citoyens successivement proposés à la jeunesse au cours de la période ciblée au Québec.

En plus des savoirs prescrits par les programmes scolaires, sur lesquels la recherche sur l'éducation à la citoyenneté a eu tendance à se concentrer, nous nous intéresserons aux

valeurs, aux comportements et aux compétences que l'on souhaite cultiver chez les élèves, aux méthodes pédagogiques privilégiées pour y arriver, aux pouvoirs et libertés qui leur sont accordés et à l'initiation à certaines formes de participation politique dans le cadre scolaire. Nos travaux ouvriront du coup une fenêtre inédite sur l'expérience vécue par différents acteurs au sein de l'école secondaire publique du Québec.

L'originalité de notre approche est de dépasser le cadre interprétatif traditionnel en histoire de l'éducation au Québec pour s'inscrire également dans une perspective d'histoire culturelle de la jeunesse. Nous analyserons ainsi la dialectique entre les représentations et auto-représentations successives de la jeunesse et les modèles de citoyenneté et de participation politique diffusés par l'institution scolaire. Pour ce faire, nous considérerons les points de vue des autorités scolaires et des éducateurs, certes, mais aussi ceux des élèves fréquentant le secondaire.

Les principales questions ayant guidé nos recherches sont donc les suivantes :

Quels enjeux sont successivement identifiés comme prioritaires pour la formation citoyenne à l'école secondaire francophone catholique publique du Québec entre 1956 et 1982 et à quelles représentations et auto-représentations de la jeunesse se rattachent-ils ? Quels sont les principaux modèles de citoyenneté et de participation politique qui y sont diffusés au cours de cette période ?

Afin de répondre de façon nuancée à ces questions, notre démonstration se décline en trois volets :

1) À travers une analyse plus classique des curriculums, nous étudierons de quelles manières les savoirs pédagogiques et psychologiques en vogue en Occident ont été réinterprétés par les différents acteurs de l'éducation au Québec dans le projet de formation des citoyens de demain. De plus, nos travaux retraceront l'évolution des

conceptions de la citoyenneté et de la démocratie véhiculées dans les discours officiels et les débats entre penseurs de l'école québécoise.

2) Puisqu'il subsiste toujours un décalage entre la théorie et la pratique, le deuxième volet examine comment ces prescriptions se traduisent sur le terrain en mettant en lumière des initiatives en lien avec la formation citoyenne dans des écoles des quatre coins de la province. Les conseils et les journaux étudiants, exemples auxquels notre corpus offre un accès privilégié, ont à cet égard particulièrement retenu notre attention pour l'analyse.

3) À quel point les élèves du secondaire sont-ils influencés par l'enseignement qu'ils reçoivent ? Quel rôle citoyen et quelle formation civique revendiquent-ils ? Le troisième volet répond à ces questions en donnant la parole aux jeunes. Nous verrons que les élèves s'inscrivent à leur façon dans la culture politique de leur époque en acceptant, contestant, négociant ou en se montrant indifférents aux modèles et espaces de citoyenneté proposés par l'institution scolaire.

D'après la formule de Bourdieu qui a fait école, « La jeunesse n'est qu'un mot¹⁷⁴ ». La jeunesse peut être comprise comme le « temps de la vie entre l'enfance et la maturité¹⁷⁵ ». La notion englobe donc l'adolescence (période d'âge située entre l'enfance et la vie adulte) et la jeune vie adulte. Bien que notre étude entende traduire la voix particulière des adolescents, il nous apparaît impossible de faire l'économie d'explorer, de façon plus large, les représentations sociales de la jeunesse, puisque ces catégories arbitraires ne sont pas exclusives. Dans le cadre de notre thèse, nous définirons les adolescents comme les jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire. Il s'agit, nous en

¹⁷⁴ Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot », p. 143-154.

¹⁷⁵ S.a., « Jeunesse », *Le Petit Robert 2014*, édition électronique.

convenons, d'un point de vue très institutionnel. Mais il nous semble avoir toute sa pertinence considérant l'importance qu'acquiert l'école secondaire dans l'univers culturel des adolescents au cours de la période étudiée. Gardons toutefois à l'esprit que de multiples définitions des âges de la vie coexistent entre 1956 et 1982 au Québec.

Vu la masse documentaire produite par l'institution secondaire, nous avons choisi de nous limiter au secteur francophone catholique public¹⁷⁶, qui rejoint le plus grand nombre d'élèves au cours de la période étudiée¹⁷⁷. Nous nous concentrerons donc sur les contenus citoyens destinés à la masse, et non aux privilégiés dont plusieurs fréquentent les collèges classiques et autres institutions privées. À l'occasion, nous ferons ressortir les particularités du secteur catholique en regard du secteur protestant et d'autres institutions d'enseignement, mais il s'agira d'une limite à notre étude.

En établissant la spécificité du Québec à l'égard du contexte occidental, et en observant la circulation transnationale de savoirs et de thèmes clés liés à la formation citoyenne, notre thèse s'inscrit dans des problématiques pancanadiennes et internationales. Sur le plan social, elle pourra enrichir la discussion publique sur l'éducation à la citoyenneté, la participation politique des jeunes et les rapports intergénérationnels.

Avant d'aborder les questions d'ordre méthodologique, nous aimerions faire ressortir quelques défis inhérents au choix de la période ciblée. D'une part, plusieurs acteurs de notre étude sont encore vivants et susceptibles de ne pas se rallier à toutes les

¹⁷⁶ Afin d'alléger le texte, nous privilégions la formule « les élèves », mais c'est bien, de façon plus ciblée, des élèves fréquentant le secondaire francophone catholique public dont il sera question, sauf exception.

¹⁷⁷ En 1963, 1 123 390 des 1 475 168 élèves du Québec fréquentent le secteur catholique. En 1960, 38 000 élèves fréquentent le collège privé contre 174 692 pour le secondaire catholique public. Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 341. Soulignons également le grand impact qu'aura, à partir de 1977, la loi 101 qui oblige tous les immigrants à fréquenter l'école francophone.

interprétations que nous proposerons pour cette histoire très contemporaine. D'autre part, les décennies étudiées ont produit une abondante quantité d'archives qui donne vite l'impression d'être submergée par la complexité des discours de l'époque. Plus qu'autre chose, ce sentiment trahit à notre sens une tendance chronocentrique à percevoir ce qui est lointain comme étant plus simple, voire naïf. Ces considérations nous rappellent les propos de Mariana Valverde qui écrivait en 1991 :

not finding life in the late century particularly consistent or elegant, I had no reason to think that eighty years ago people and organizations were any less complex and ambiguous. In my eclecticism as an historian, there is one assumption I have definitely rejected, namely, that the past is easier to describe than the present because people in the past were simpler than our own sophisticated and complicated selves. That assumption, flowing from what the great historian Edward Thompson dubbed "the enormous condescension of posterity", has prevented us from seriously considering people and discourses that seem naive or unscientific¹⁷⁸.

Se risquer à explorer une période plus récente s'annonce donc une importante leçon d'humilité pour l'historienne que nous sommes.

1.4 Sources et méthodologie

Nos recherches privilégient une approche multidisciplinaire puisant aux modes de pensée de l'histoire, certes, mais aussi de la sociologie de la jeunesse et des sciences de l'éducation. En ce sens, elle pourrait être assimilable à la démarche des *Childhood studies*. Bien qu'elle se concentre sur l'institution scolaire et sur les jeunes en âge de fréquenter le secondaire, cette thèse entend multiplier ses points d'entrée dans le réel afin d'appréhender notre objet d'étude dans sa complexité. On s'inspirera à cette fin de la sociologue Madeleine Gauthier qui insistait sur la nécessité d'explorer plusieurs angles pour dresser un portrait représentatif de la jeunesse à une période donnée. Elle suggérait ainsi de « mettre en regard les travaux des chercheurs, la réinterprétation qui en est faite

¹⁷⁸ Valverde, *The Age of Light, Soap, and Water*, p. xiii.

dans les médias, les officines gouvernementales et l'image que la jeunesse renvoie d'elle-même et qui lui sert à construire sa propre identité¹⁷⁹. » Cet extrait résume fort bien la logique qui nous animait au moment de constituer notre corpus. Nous nous intéresserons donc aux représentations et aux auto-représentations de ce groupe d'âge dans les discours psychopédagogiques, médiatiques et politiques pour les mettre en relation avec la formation citoyenne dispensée à l'école québécoise dans la seconde moitié du 20^e siècle.

1.4.1 Sources privilégiées

Notre corpus documentaire se compose principalement de sources produites par les autorités scolaires, des enseignants et des élèves du secondaire catholique public au Québec. Précisons que nous n'établissons pas de hiérarchies entre les sources produites par des élèves ou des adultes, car elles nous informent sur des aspects complémentaires des dynamiques étudiées.

Sources produites par les instances scolaires officielles

Parmi les sources produites par les autorités scolaires, les programmes scolaires, les rapports de commissions d'enquête sur l'enseignement, les rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) de même que les principaux documents issus de consultations publiques (tels le Livre vert en 1977 et le Livre orange en 1979) ont été l'objet d'un dépouillement exhaustif. En ce qui a trait aux curriculums, nous nous concentrerons sur les programmes accompagnant la création de l'école secondaire publique, publiés entre 1956 et 1963, et les programmes-cadres instaurés entre 1969 et 1974. Le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* (1960) complète ce corpus. Il propose un regard particulièrement éclairant en traduisant les discours que l'institution scolaire adresse à des élèves appelés à être exclus de certaines prérogatives citoyennes.

¹⁷⁹ Madeleine Gauthier, « Les représentations sociales de la jeunesse chez les sociologues de langue française au Canada », dans Gauthier et Pacom, dir., *Regard sur...*, p. 55.

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 afin de rendre notre recherche opérationnelle. Dans l'ensemble, les programmes d'éducation civique, d'histoire, de géographie, de religion, d'éducation familiale, d'éducation professionnelle et d'économie ont retenu notre attention. Puisque les formes prises par l'éducation citoyenne au Québec ont grandement varié au fil du temps, nous préciserons pour chaque génération de programmes analysée les disciplines scolaires retenues pour l'analyse.

Nous avons décidé d'exclure les manuels scolaires de notre corpus principal. Ce choix s'explique entre autres par le fait que leur contenu a abondamment été étudié et qu'il est possible de puiser beaucoup d'informations à même les études existantes¹⁸⁰. Surtout, nous souhaitons adopter une approche transversale de l'éducation citoyenne plutôt que de nous concentrer sur une discipline en particulier. Des extraits de manuels scolaires viendront néanmoins, de façon ponctuelle, enrichir notre analyse.

Revue pédagogique

Les principales revues pédagogiques (organes officiels du MÉQ et revues professionnelles enseignantes) permettent de prendre la mesure des débats entre des professionnels du milieu éducatif et de découvrir des initiatives intéressantes dans des écoles. Nous avons procédé à un dépouillement exhaustif de *L'Instruction publique* (1956-1965), *Hebdo-Éducation* (1964-1970), *L'école coopérative* (1966-1978), *Éducation Québec* (1970-1981), *InformeQ* (1975-1982), *Vie pédagogique* (1979-1982) et du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec* (SPHQ) (1964-1982) afin de cibler les articles abordant des thématiques relatives à la formation citoyenne.

¹⁸⁰ Pour un bilan, voir LeBrun, *Modèles citoyens proposés à la jeunesse...* », chap. d'introduction.

L'analyse de ces revues ne nous a cependant pas autant donné accès à la parole enseignante que nous l'espérions. Il s'agit d'une de nos principales déceptions, puisqu'en tant qu'ancienne enseignante au secondaire œuvrant à la formation des maîtres depuis près d'une décennie, nous estimons important de mettre de l'avant les points de vue des acteurs du milieu dans la recherche. Les éducateurs qui prennent la plume au cours de la période étudiée dans la revue de la SPHQ, par exemple, sont principalement des professeurs d'université ou d'école normale. Puisque nous disposons d'un corpus d'archives déjà fort volumineux et diversifié, nous avons choisi de composer avec ces limites pour notre thèse.

Journaux étudiants du secondaire

Afin de retracer les points de vue des élèves, 31 journaux d'écoles secondaires francophones catholiques publiques des quatre coins de la province (de Lac-Mégantic, à Jonquière, en passant par Granby, Montréal, Québec, Rouyn-Noranda et Gatineau) ont été dépouillés. À notre connaissance, ce type de source n'a jamais été étudié avant nous dans une analyse historique au Québec. Nous avons procédé à une sélection en fonction de leur accessibilité, mais aussi d'un équilibre entre les périodes étudiées, les différentes régions du Québec et les institutions pour garçons et filles (avant que la mixité scolaire ne devienne la norme dans la décennie 1970). De plus, les publications qui ont duré dans le temps ont été privilégiées afin d'être plus à même d'observer certaines évolutions.

Nous avons retenu pour l'analyse les articles s'intéressant aux enjeux politiques et sociaux ou à la vie étudiante (en particulier, aux organisations étudiantes). Bien entendu, nous doutons que la préoccupation première des jeunes de l'époque fût de développer et de faire reconnaître leurs compétences citoyennes; le groupe de pairs, les relations amoureuses, le sport et les loisirs, par exemple, ont fort probablement davantage occupé l'esprit de la majorité. Cela n'enlève rien à la pertinence de notre problématique, mais il

faudra faire attention à ce qu'un désir de retracer l'agentivité des élèves du secondaire ne vienne pas fausser pas notre interprétation. D'ailleurs, nous avons parfois constaté que l'enjeu de la vie civique n'était pas une préoccupation dans un journal analysé. Nous avons veillé à ne pas l'exclure de notre corpus pour ce motif, puisque cette absence (qu'elle soit attribuable à un manque d'intérêt ou à de la censure) est également révélatrice.

À ce sujet, il importe de considérer le contexte de production particulier des sources produites par des élèves. Dans le cas d'un travail réalisé en classe, par exemple, il est possible que l'élève ait surtout cherché à plaire à l'enseignant ou à avoir une bonne note. De plus, nous savons que les journaux étudiants, souvent supervisés par des adultes, étaient fréquemment l'objet de censure pendant la période étudiée¹⁸¹. Bien qu'il soit difficile d'établir avec certitude le contexte de production de ce type de source, notre analyse tiendra compte de ces facteurs.

Enfin, nous avons tenté de traduire une certaine diversité au niveau des témoignages d'élèves cités dans notre thèse (tout en ayant le souci de situer leur représentativité par rapport à notre échantillon). Cela dit, la faible représentation des jeunes des milieux ruraux, des classes défavorisées, des filles, des immigrants, des autochtones et d'autres groupes racisés sera, le cas échéant, une donnée à prendre en compte dans notre analyse.

Sources complémentaires

Afin de compléter et de valider l'information recueillie dans notre corpus principal, nous avons par moments ciblé la couverture médiatique de certains enjeux (par exemple, de manifestations d'élèves du secondaire) dans des journaux et des magazines francophones à grand tirage, principalement *La Presse*, *Le Devoir*, *Le Soleil*, *Châtelaine* et *Le magazine*

¹⁸¹ Marc Raphel, « La Presse Étudiante Nationale, une association étudiante dans la Révolution tranquille (1960-1969) », Mémoire de maîtrise (histoire), Angers, Université d'Angers, 2001, p. 92.

Maclean. Ces sources permettent de croiser les évolutions observées quant à la formation citoyenne avec certains débats sociaux et politiques autour de la jeunesse.

Enfin, une sélection d'enquêtes en sciences sociales (principalement en psychologie et en sociologie) ciblant les adolescents bonifiera, à l'occasion, notre analyse. Ces études proposent un portrait d'ensemble des valeurs, des comportements et des opinions des élèves du secondaire au Québec. Il s'agit cependant de voix indirectes, filtrées (et orientées) par les experts. À cet égard, la formulation des questions et les catégories utilisées par les « experts » de la jeunesse nous sont apparues extrêmement révélatrices des représentations dominantes de l'adolescence à une époque donnée. Notre objectif sera de mesurer leur influence dans la conception et l'application de dispositifs d'éducation civique dans les milieux scolaires.

1.4.2 Méthodologie

Analyse de contenu et du discours

À l'aide du logiciel de gestion des bases de données FileMaker, l'information extraite de ces corpus a été indexée par mots-clés en vue de l'analyse qualitative. Plus précisément, nous avons procédé à une analyse de contenu et du discours. L'analyse de contenu recourt à des procédés de description qualitative du contenu du message afin d'identifier les thèmes et les idées qui en ressortent¹⁸². Pour sa part, l'analyse de discours s'intéresse à la fois au contexte sociopolitique ou idéologique de production du discours et aux rapports entre l'émetteur et son ou ses récepteurs. Les destinataires sont ainsi envisagés, non pas comme des réceptacles passifs, mais comme des êtres actifs,

¹⁸² Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2007 (1977), p. 42; Paul Sabourin, « L'analyse de contenu », dans Benoit Gauthier, dir., *Recherche sociale*, Québec, PUQ, 2003, p. 415-444; Christian Leray et Isabelle Bourgeois, « L'analyse de contenu », dans Benoit Gauthier et Isabelle Bourgeois, dir., *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Québec, PUQ, 2016, p. 427 et suiv.; Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 42-43.

« organisant, à travers leurs activités de connaissance, leur rapport au monde¹⁸³. » Par conséquent, le document n'est pas considéré uniquement en tant que trace de contenu, mais aussi comme organisation sociocognitive traduisant un rapport au monde vécu. De plus, l'analyse de discours met en évidence, « par des analyses comparatives de corpus, des stratégies discursives, des situations d'énonciation et des oppositions rhétoriques¹⁸⁴ ». À ce propos, notre analyse aura le souci de ne pas exagérer l'opposition entre jeunes et adultes en faisant ressortir les divergences et les alliances au sein des discours étudiés.

En lien avec ces observations, il serait naïf de croire que les conceptions citoyennes véhiculées par l'institution scolaire sont adoptées intégralement et de façon permanente par les élèves. Les travaux de Christophe Caritey mesurant l'influence du manuel scolaire québécois sur la mémoire historique suggèrent d'ailleurs que les contenus diffusés par l'institution scolaire se contentent de renforcer des idées déjà en présence et travaillent conjointement avec 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, leur influence serait diminuée par l'oubli des connaissances par les élèves¹⁸⁵. Néanmoins, les discours des autorités scolaires évoquent l'image que des groupes dominants, influencés par le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent, désirent transmettre aux futurs citoyens (mais aussi à celles et ceux qui seront exclus de certaines prérogatives citoyennes). Loin d'être consensuels et statiques, ces discours traduisent la redéfinition des modèles citoyens en cours dans la société. L'univers normatif des

¹⁸³ Sabourin, « L'analyse de contenu », p. 416.

¹⁸⁴ Jacques Guilhaumou, « L'analyse de discours du côté de l'histoire : une démarche interprétative », *Langage et société*, no 121-122 (mars 2007), p. 178.

¹⁸⁵ Christophe Caritey, « L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique », Thèse de doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 1992.

symboles, des valeurs et des règles de conduite qui sous-tendent la citoyenneté est donc en constante (re)négociation. Les jeunes s'inscrivent dans cette dynamique, comme le montrent nos travaux.

Grille d'analyse

Afin de nous assurer d'une approche « suffisamment rigoureuse¹⁸⁶ » du concept de citoyenneté et rendre notre problématique opérationnelle, nous avons déterminé des axes d'analyse permettant de saisir l'évolution des conceptions de la citoyenneté dans le milieu scolaire au cours de la seconde moitié du 20^e siècle. Nous faisons face à trois principaux défis : 1 - Les typologies existantes nous paraissaient la plupart du temps trop rigides ou orientées vers le présent pour l'analyse historique¹⁸⁷. Les catégories d'analyses retenues devaient être suffisamment flexibles pour pouvoir capter, de façon complexe et nuancée, les réalités des différentes époques étudiées; 2 - Les principales approches théoriques sur la citoyenneté sont surtout axées sur l'âge adulte et, par extension, celles sur l'éducation à la citoyenneté sur la préparation des élèves au futur. Par conséquent, il nous est apparu difficile de trouver une typologie existante considérant les élèves pour ce qu'ils sont dans l'immédiat. 3 - La grille d'analyse retenue doit permettre d'établir des parallèles entre les cultures politiques et citoyennes de l'école, des élèves et de la société plus large. Plus concrètement, elle doit être propice à la mise en relation de corpus de sources aux logiques différentes (ex. : le point de vue très institutionnel (« par le haut »), des programmes d'études et ceux, plus diversifiés (et « par le bas »), des journaux étudiants).

¹⁸⁶ Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », p. 188-189.

¹⁸⁷ C'est notamment le cas, à nos yeux, de la typologie de Westheimer et Kahne, extrêmement populaire dans la production scientifique récente sur l'éducation à la citoyenneté. Nous reconnaissons toutefois son grand intérêt pour étudier le type d'éducation à la citoyenneté proposé de nos jours dans les curriculums et les salles de classe. « What kind of citizen?... ».

N'ayant pas trouvé d'outil d'analyse répondant à ces critères dans la littérature savante, nous avons entrepris de concevoir notre propre grille de lecture. En nous appuyant sur des travaux cités dans ce chapitre et sur nos observations préliminaires dans les sources, cinq axes de recherche, fortement en interaction, ont été identifiés pour analyser notre corpus¹⁸⁸ : les *valeurs*, les *contenus*, les *pratiques*, l'*appartenance* et les *représentations et autoreprésentations de la jeunesse*. Nous expliquons ici ce que ces dimensions englobent à nos yeux et donnons des exemples de mots clés utilisés lors du dépouillement.

Valeurs – ex. : responsabilité, respect de l'autorité, liberté, diversité, respect de la démocratie, tolérance, égalité, bien commun, raison, respect des droits humains, etc.

- Quelles valeurs les autorités scolaires et les enseignants souhaitent-ils instiller aux futurs citoyens ? Ces dernières se reflètent dans les contenus, mais aussi dans les pratiques.
- Quelles valeurs politiques guident les actions et les réflexions des acteurs étudiés (autorité scolaire, enseignants, élèves) ?

Contenus – ex. : fonctionnement des institutions politiques, droits et devoirs du citoyen, lois et règlements, enjeux sociaux et politiques à l'avant-plan, etc.

- Réfèrent aux *contenus théoriques* (savoirs à maîtriser) mis de l'avant dans les curriculums et l'enseignement donné.
- *Enjeux sociaux et politiques* à l'avant-plan (dans l'enseignement donné, mais aussi dans les journaux étudiants), lorsque les enseignants ou les élèves réfèrent à l'actualité par exemple.

Pratiques (ici entendues comme *pratiques citoyennes*, mais aussi comme *pratiques pédagogiques*. Les deux nous paraissent très liées et imprégnées de la culture politique ambiante.) – ex. : obéissance, participation, délibération (débat), expression personnelle, mémorisation, méthodes pédagogiques actives, exposé magistral, travail collectif/individuel, capacité à s'informer, autonomie, esprit critique, sens de l'initiative, manifestations/grèves, etc.

- Pour Audigier, la notion de pratiques est fortement associée aux *attitudes*, *comportements* et *habiletés* que l'on souhaite développer chez les citoyens¹⁸⁹. Ces dernières déterminent (en théorie) les *méthodes pédagogiques* préconisées. À titre d'exemple, dans une conception de la

¹⁸⁸ Les axes de recherche utilisés par Belliveau dans sa thèse ont inspiré notre façon d'organiser visuellement nos idées. « Tradition, libéralisme... », p. 109-110.

¹⁸⁹ Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire ».

citoyenneté valorisant fortement la participation des citoyens, il est probable qu'on invite le maître à miser sur la participation des élèves en classe.

- En ce qui concerne les *pratiques politiques*¹⁹⁰ et *citoyennes* : quelles sont les pratiques politiques et les modes d'action citoyenne encouragées par les différents acteurs étudiés ? Comment pose-t-on le rôle du citoyen vis-à-vis de l'État ? Comment et par quels moyens les élèves extériorisent-ils leurs valeurs politiques ? Quels sont les modes d'expression privilégiés ? À qui les élèves s'adressent-ils (à leurs pairs, la direction, leurs parents, les décideurs politiques) ? Essaient-ils de convaincre uniquement par des paroles ou par l'action ?

Appartenance(s) – ex. : citoyenneté définie en référence au Québec, au Canada, à l'international (citoyen du monde), patriotisme, appartenance à la collectivité locale, nationale, religieuse, à l'école, au mouvement étudiant, au groupe d'âge, à une classe sociale, etc.

- À la manière d'Audigier, l'appartenance est ici comprise comme « vécue et pensée comme plurielle, mobile, indéfinie¹⁹¹ ».
- Comment ces différentes échelles de citoyenneté s'articulent-elles entre elles ?

Représentations et autoreprésentations de la jeunesse – ex. : citoyen en devenir / dès à présent, acteur social, objet d'intervention, menace, vecteur de progrès, etc.

- Quel rôle attend-on des jeunes dans la société ? (« attributs souhaités¹⁹² »)
- Quelle image projette-t-on des élèves du secondaire, des adolescents et, plus largement, des jeunes ?

En cours d'analyse, d'autres catégories sont venues bonifier notre grille de lecture.

C'est le cas, par exemple, des finalités de l'éducation ou des significations accordées à la démocratie. Qui plus est, le régime d'historicité¹⁹³ dans lequel s'inscrit un programme scolaire nous est apparu fort pertinent pour comprendre le type de formation citoyenne privilégié pour les *futures* générations de citoyens. La version finale de notre grille d'analyse se trouve en annexe.

¹⁹⁰ Nous nous inspirons ici fortement de l'axe de recherche « pratiques politiques » de Belliveau, « Tradition, libéralisme... », p. 110.

¹⁹¹ Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », p. 190.

¹⁹² Emprunt à Belliveau, « Tradition, libéralisme... », p. 109.

¹⁹³ La notion de régime d'historicité, mise de l'avant par l'historien français François Hartog, renvoie au rapport au temps d'une société, en particulier aux significations et à l'importance que revêtent pour elle les catégories « passé », « présent » et « avenir ». *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil, 2002.

Spécifions que nous concevons les frontières entre ces dimensions comme perméables, puisqu'elles représentent davantage, à nos yeux, des pistes d'analyse que des catégories hermétiques. Nous nous intéresserons au sens que prennent ces notions et à l'importance qui leur est accordée – en théorie, mais aussi dans la pratique – par les différents acteurs éducatifs étudiés. L'interaction entre ces diverses composantes permettra de dégager des modèles de citoyenneté, avec leur cohérence et leurs contradictions internes.

1.5 Plan de l'exposé et hypothèses

Notre thèse se divise en deux grandes parties thématiques. La première (chap. 1, 2 et 3) s'intéresse au curriculum prescrit, c'est-à-dire aux directives officielles quant à l'éducation citoyenne, aux contenus des programmes scolaires, aux méthodes pédagogiques préconisées et aux conceptions de l'adolescence et de la jeunesse sur lesquelles elles reposent. Ce faisant, elle retrace les idéaux citoyens auxquels les élèves sont successivement appelés à se conformer.

La seconde partie de notre thèse observe comment ces orientations pédagogiques se traduisent dans les écoles du Québec. Pour fins d'analyse, nous distinguons deux périodes correspondant à l'application des programmes accompagnant la création de l'école secondaire publique (1956 à 1969), puis des programmes-cadres issus des recommandations du Rapport Parent (1969 à 1982). Les chapitres 4 (1956-1969) et 7 (1969-1982) observent ce qui se fait en matière d'éducation civique en classe, mais aussi dans le cadre d'activités parascolaires comme le journal et le conseil étudiants. Les chapitres 5 (1956-1969) et 8 (1969-1982) examinent les principaux enjeux sociaux et politiques qui mobilisent les élèves dans leurs journaux afin de cerner l'influence de l'enseignement reçu et de la culture politique ambiante dans leur socialisation politique.

Quant au chapitre 6, il se consacre aux manifestations des « années 1968¹⁹⁴ » à l'école secondaire publique. Il permet ainsi de mieux comprendre l'articulation entre les deux périodes retenues pour organiser notre exposé, lesquelles ne sont, pour reprendre les mots du philosophe Pierre Lucier, « ni tranchées au couteau, ni parfaitement étanches dans leur chronologie [...]. On y observe plutôt des passages en dégradé, avec des chevauchements [...], des anticipations et des retards, voire des soubresauts isolés¹⁹⁵ ».

Nous avons décidé d'inclure la perspective des personnes enseignantes dans ces deux parties, pour deux raisons : 1 – Afin de rendre justice à leur rôle de médiateur entre les programmes et les élèves. Cela permet de présenter leurs réactions à la publication d'un programme, la réinterprétation qu'ils en font en classe et leurs initiatives autonomes d'éducation citoyenne. 2 – Nous ne voulions pas que la structure même de notre thèse oppose la parole des jeunes à celle des adultes. Ce choix méthodologique va dans le sens recommandations de l'historienne Mona Gleason présentées plus tôt.

Le **premier chapitre** retrace l'importance accordée à l'éducation civique dans l'après-guerre, tandis que des acteurs d'horizons variés s'inquiètent de l'état fragile de la démocratie au Québec et réclament des réformes scolaires pour y remédier. Ces discussions doivent aussi être recadrées dans le contexte de Guerre froide, alors que l'école est investie afin de défendre la supériorité du modèle démocratique. Nous verrons que les programmes accompagnant la création de l'école secondaire publique en 1956 marquent un tournant en promouvant une pédagogie citoyenne active s'appuyant sur la reconnaissance des caractéristiques et des besoins psychologiques des adolescents.

¹⁹⁴ Par « années 1968 », nous référons à la période de vives contestations sociales (syndicales, nationalistes, étudiantes, etc.) entre 1967 et 1970 au Québec.

¹⁹⁵ Pierre Lucier, « Les politiques publiques et l'"esprit du temps" : 50 ans de politiques en éducation », dans Doray et Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, p. 27.

L'élève doit ainsi apprendre à dompter les pulsions associées à l'adolescence afin de devenir un citoyen adulte responsable, au service du bien commun et respectueux de l'ordre établi. La hiérarchie est d'ailleurs un aspect clé des conceptions dominantes de la citoyenneté en circulation qui disqualifient plusieurs catégories sociales (dont les femmes) de l'exercice de la pleine citoyenneté au nom du bien commun. Nos travaux observent aussi la tentative des autorités scolaires catholiques pour réconcilier l'« esprit canadien-français » avec les principes du libéralisme politique et les institutions parlementaires d'inspiration britannique. Ces évolutions se traduisent par une individualisation progressive, mais encore subtile, des modèles citoyens présentés aux élèves.

Le **chapitre 2** suggère que les principaux changements sur le plan de la formation citoyenne proposée par le Rapport Parent ne concernent pas tant les méthodes pédagogiques, plutôt en continuité avec la décennie précédente, que la conception de la démocratie mise de l'avant. Cette dernière repose en théorie sur une participation plus directe et plus compétente de tous les citoyens à la vie démocratique. Nos analyses révèlent l'idéal d'un citoyen polyvalent, formé à la rationalité scientifique et participant activement au progrès économique et social. « Les jeunes » sont par ailleurs davantage reconnus en tant qu'acteurs légitimes de la sphère publique par le Rapport Parent. Les commissaires expriment toutefois une plus grande réticence face à l'engagement politique des adolescents, particulièrement perceptible lorsqu'il est question du rôle des organisations étudiantes au secondaire.

En nous appuyant sur les idées formulées entre autres par Gilles Lipovetsky et Christopher Lasch dans leurs essais sur l'individualisme narcissique contemporain, de même que les travaux d'Amy Von Heyking sur les programmes des *Social Studies*

albertains¹⁹⁶, nous suggérons au **chapitre 3** qu'une « bonne citoyenneté », telle qu'elle est proposée à l'élève dans les documents officiels dans la première moitié de la décennie 1970, s'inscrit avant tout dans un processus d'actualisation de son potentiel et de développement personnel. Tandis que les discours éducatifs mettent en scène l'accession récente du Québec à la modernité, mobilité, flexibilité et souplesse apparaissent des qualités essentielles au citoyen pour s'adapter à un marché du travail transformé par l'accélération des innovations scientifiques. Ce chapitre fait en outre ressortir l'omniprésence de la dimension économique de la citoyenneté dans les programmes-cadres au moment où l'expertise économique est fortement valorisée au sein de l'appareil étatique. Nous concluons cette première partie en jetant un bref regard sur le Livre vert (1976) et le Livre orange (1979), qui annoncent de nouvelles priorités pour la formation citoyenne dans la décennie 1980.

Le **chapitre 4** (1956-1969) traduit la conscience qu'ont les élèves des attentes élevées à leur endroit, à une époque où les discours politiques célèbrent une génération beaucoup plus instruite et politisée que la précédente. Ainsi, au moment où l'âge électoral est abaissé à 18 ans au niveau provincial en 1964, des jeunes du secondaire appellent à la responsabilisation de leurs pairs et réclament d'importantes améliorations au niveau de leur éducation civique. Les insuffisances quant à la formation citoyenne semblent en outre ressenties plus vivement chez les filles. La période correspond au déploiement d'un syndicalisme et d'un journalisme étudiant dans les écoles secondaires du Québec. Les témoignages recueillis nous portent à croire que ces expériences sont particulièrement

¹⁹⁶ Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983; Christopher Lasch, *La culture du narcissisme*, Paris, Flammarion, 2010 (1979); Amy Von Heyking, *Creating Citizens: History and Identity in Alberta's Schools, 1905-1980*, Calgary, University of Calgary Press, 2006, p. 152.

significatives dans la socialisation politique et citoyenne de celles et ceux qui s’y engagent. Ceci dit, en mettant en relief l’apathie d’une frange considérable des élèves, nos travaux font ressortir d’importants contrastes entre une jeunesse réelle et une jeunesse imaginée.

Conscients d’être plus instruits que les générations précédentes et d’incarner l’avenir de la société, les journalistes du secondaire de la décennie 1960 se sentent le droit et le devoir de faire valoir leur point de vue sur la question nationale (dont les élèves débattent vigoureusement entre eux), la Guerre froide, les processus de décolonisation, la Guerre du Vietnam, le mouvement des droits civiques et la question du racisme, la religion et la place des femmes dans la société (**chapitre 5**). Les réformes scolaires, qui bouleversent profondément leur quotidien, constituent toutefois le thème d’actualité le plus populaire dans leurs journaux, selon nos analyses. Les élèves qui y prennent la plume souhaitent ainsi prendre une part active dans la discussion collective sur l’avenir de l’école québécoise, leur « domaine », selon leurs mots.

Le **chapitre 6** entend combler une part du vide historiographique quant à la participation des adolescents dans la contestation des « années 1968 » au Québec. Il s’intéresse, plus particulièrement, à la mobilisation des élèves du secondaire lors des événements d’Octobre 1968, des grèves enseignantes de 1967-1969 et de la crise linguistique des milieux scolaires de 1967-1969. Plusieurs adolescents écrivent dans le journal de leur école afin d’influencer leurs camarades, leurs parents, leurs enseignants, la direction de l’école ou encore les politiciens. Certains s’engagent même dans un type d’action plus direct en prenant part à des manifestations, allant parfois jusqu’à occuper leur école pendant plusieurs jours. Garçons et filles semblent toutefois privilégier des formes de contestations différentes. En ce sens, nous percevons également l’existence de

« modèles citoyens » genrés au niveau de la prise de parole et d'action politique des élèves du secondaire. Tandis qu'on accuse leurs enseignants de chercher à les manipuler, des adolescents dénoncent le traitement infantilisant qui leur est réservé dans les principaux médias et revendiquent la pleine responsabilité de leurs actes.

Comme le présente le **chapitre 7**, à peine la contestation étudiante passée, la présumée apathie des élèves remplace l'image d'une jeunesse unanimement rebelle et politisée dans les discours de divers acteurs éducatifs, dont les élèves. Plusieurs adolescents expriment en outre une profonde désillusion envers les structures de participation offertes à l'école, récupérées par les autorités scolaires selon eux. Nous observons par ailleurs que la représentation des filles au sein des organisations étudiantes chute drastiquement avec l'arrivée de la mixité scolaire. Elles tendent en outre à être reléguées aux postes subalternes, comme celui de secrétaire. On perçoit également le poids des stéréotypes de genre lors des élections scolaires. Sur la base de nos analyses, nous formulons l'hypothèse que l'expérience vécue par les élèves au sein de l'école secondaire publique dans la décennie 1970 renforce une crise de confiance (davantage ressentie par certaines couches) envers leurs représentants scolaires et politiques, de même qu'envers leurs possibilités réelles d'influencer leur société.

Cette tendance lourde à déplorer l'apolitisme des élèves correspond paradoxalement au moment où la volonté d'éviter la politique à l'école secondaire est la plus affirmée dans notre corpus. En effet, dans la décennie 1970, tandis que le souvenir de la Crise d'Octobre est encore vif, que la province est le théâtre de spectaculaires affrontements syndicaux et que la question de l'indépendantisme divise la population, plusieurs parents, enseignants et même des élèves se montrent craintifs à l'idée que la politique s'invite en classe. Le **chapitre 8** s'intéresse aux conséquences de ce ressac pour

la formation citoyenne. Par ailleurs, nous observons un déplacement des intérêts politiques des élèves et des formes d'engagements citoyens qu'ils privilégient. On perçoit d'ailleurs l'influence des mouvements écologistes, tiers-mondistes, féministes, souverainistes, syndicaux et, plus globalement, de l'idéologie contre-culturelle dans les journaux du secondaire.

En proposant une approche novatrice pour saisir l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec et en donnant la parole aux élèves qui fréquentent l'école secondaire publique entre 1956 et 1982, notre thèse a le potentiel d'apporter une contribution significative à l'histoire de l'éducation, de l'adolescence et de la culture politique au Québec.

- PREMIÈRE PARTIE –

**La formation citoyenne selon
les penseurs de l'éducation et les programmes scolaires**

*Le problème permanent de tout système d'enseignement
est d'être de son temps et de le dépasser;
il doit être présent à sa société et en être distant;
il lui faut refléter son environnement social et culturel et en être libre.*

- Guy Rocher, 2007¹.

¹ Guy Rocher, « Introduction », dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard dir., *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 6.

I – LES PROGRAMMES ACCOMPAGNANT LA CRÉATION DU SECONDAIRE PUBLIC (1956-1963) : RESPECT DE L'ORDRE SOCIAL, RESPONSABILITÉS ET PARTICIPATION AU BIEN COMMUN¹

Comment 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 ? Au terme de la Seconde Guerre mondiale, tandis qu'une attention accrue est accordée à la jeunesse, perçue à la fois comme un âge rempli de promesses et une menace potentielle à l'ordre établi, la question acquiert une importance particulière au Québec et au Canada. L'expérience récente a montré que la démocratie est un système fragile. Maintenant qu'elle fonde la légitimité des États occidentaux, il importe pour les Canadiens français de l'appivoiser et de la purifier de ses travers en lui donnant une orientation chrétienne. La généralisation de l'éducation – mouvement qui a pris son envol au Québec depuis la loi d'obligation scolaire de 1943 et qui s'affirme avec la « création » du secondaire public en 1956 – se présente comme la solution pour mobiliser les générations futures dans la sauvegarde de l'idéal démocratique.

Moins étudiée que les mythiques réformes des années 1960, l'après-guerre – et plus encore le milieu des années 1950 – correspond à une intensification du mouvement de réflexion sur l'éducation au Québec. Une perspective nouvelle s'ouvre dans la décennie 1950 chez les instances éducatives, dont le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (CCCIP), chez les néonationalistes et les libéraux réformistes², et plus largement, chez plusieurs acteurs et groupes de la société civile qui réclament des réformes en

¹ Bien que plusieurs parties soient inédites, ce premier chapitre revisite certaines analyses proposées dans Andréanne LeBrun, « 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) », Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014.

² Voir Michael Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism vs Neo-Nationalism, 1945-60*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1985, en particulier le chap. 8.

éducation; la mise sur pied d'une école secondaire unifiée, accessible et de qualité, capable de fournir non seulement des ouvriers qualifiés, mais aussi des chefs et des travailleurs intellectuels, leur apparaît de plus en plus comme la condition essentielle à la survie et à l'affirmation des Canadiens français dans les sphères économique, culturelle et politique. Comme l'observe l'historien Jean Hamelin, « À travers la question scolaire progresse une réflexion sur les droits de l'homme³, sur la religion et le nationalisme, sur le rôle de l'État, sur la pertinence de certaines institutions. Le débat scolaire est gros d'une mutation⁴. » Sur la base de nos recherches, nous affirmons qu'il en va de même en ce qui concerne la discussion publique autour de l'éducation civique, où l'on perçoit de profondes transformations en cours au niveau de la culture politique au Québec. C'est dans ce contexte de bouillonnement d'idées politiques et pédagogiques que l'école secondaire publique, francophone et catholique, est officiellement mise sur pied en 1956.

Les programmes accompagnant sa création paraissent progressivement entre 1956 et 1963⁵. Ces derniers stipulent que toutes les disciplines qui s'y prêtent devraient être mobilisées dans la formation civique⁶. Certaines y sont toutefois plus étroitement associées que d'autres. Le programme de 1956 a ainsi la particularité d'introduire un

³ Voir Dominique Clément, *Canada's Rights Revolution: Social Movements and Social Change, 1937-82*, Vancouver, UBC Press, 2008; Paul-Étienne Rainville, « De l'universel au particulier : les luttes en faveur des droits humains au Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille », Thèse de doctorat (études québécoises), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2018.

⁴ Jean Hamelin, *Histoire du catholicisme québécois*, vol. 3 : *Le XX^e siècle*, tome 2 : *de 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal, 1984, p. 139, cité dans M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste : La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, IQRC, 1989, p. 95.

⁵ Par souci de concision, nous référerons à cette génération de programmes comme étant « les programmes des années 1950 » ou « les programmes de 1956 ». CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires - classes de 8^e et de 9^e années*, 1956; CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires - classes de 8^e, 9^e, 10^e et 11^e années*, 1958; CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1960. De légères modifications sont apportées dans les éditions suivantes, mais le programme d'éducation civique demeure essentiellement le même : CCCIP, *Supplément au programme d'études des écoles secondaires - Corrections et précisions*, 1960; CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1961; CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1963.

⁶ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 73.

nouveau cours de « Bienséances et civisme ». C'est la deuxième matière inscrite à la table des matières, tout juste derrière le cours de religion et avant celui d'hygiène. On peut y voir l'héritage des programmes précédents (publiés entre 1937-1951 et dont certains sont encore en vigueur jusqu'en 1960), où les leçons de civisme faisaient partie de la section « morale sociale » du cours de religion et où l'enseignement de l'hygiène, des bienséances et du civisme était regroupé sous une même bannière⁷. L'éducation civique devient donc officiellement une matière distincte du cours de religion avec le programme de 1956, même si, nous le verrons, son contenu demeure intimement lié à la morale catholique. En 1958, l'éducation civique est plutôt jumelée à l'éducation professionnelle. Nous reviendrons sur la portée de ce redécoupage disciplinaire. Les programmes d'éducation familiale et d'histoire nationale, eux aussi associés à l'enseignement civique à l'époque, seront également analysés.

Ce chapitre situera dans un premier temps l'importance accordée à l'éducation civique dans l'après-guerre au Québec, au moment où plusieurs s'inquiètent de l'état fragile de la démocratie dans la province et exigent des réformes (entre autres scolaires) pour redresser la situation.

Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les savoirs psychopédagogiques mis de l'avant par les instances éducatives alors que des réformistes revendiquent progressivement, mais de façon plus marquée à partir du milieu des années 1950, l'implantation d'une pédagogie citoyenne active s'appuyant sur la reconnaissance des caractéristiques et des besoins psychologiques des adolescents. Désormais, l'élève devra apprendre à participer à sa propre éducation et, par extension, à sa société. Nos

⁷ Pour plus de détails sur les programmes antérieurs, voir notre mémoire de maîtrise.

recherches tendent ainsi à confirmer l'hypothèse émise par l'historienne Michelle Dagenais et le didacticien Christian Laville du passage de l'archétype du citoyen-sujet au citoyen-participant dans la formation civique au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale⁸. Tout en reconnaissant davantage d'autonomie au sujet adolescent, les discours étudiés mettent de l'avant un « nouveau » modèle disciplinaire prenant pour l'élève la forme d'une citoyenneté à construire⁹.

Dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux notions jugées essentielles pour l'éducation civique à travers une analyse plus classique des programmes disciplinaires. Tout comme les méthodes pédagogiques privilégiées, ces derniers font ressortir l'idéal d'un citoyen responsable, au service du bien commun, ayant un grand sens des devoirs et œuvrant au maintien de l'ordre social. Nos analyses mettent en lumière la conception « communautaire » de la citoyenneté prévalant dans les programmes scolaire, où la famille est conçue comme l'unité de base de la nation et où les relations de dépendance et d'appartenance sont considérées ontologiquement supérieures à la liberté de l'individu. La primauté du spirituel est par ailleurs posée comme la condition nécessaire à la rénovation de la démocratie et à l'adaptation des principes du libéralisme politique à l'esprit canadien-français. Nous ferons aussi ressortir l'importance accordée à des thèmes jusqu'à présent négligés dans les travaux retraçant l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec, comme la dimension genrée des modèles citoyens proposés à la jeunesse et leur relation avec le monde économique.

⁸ 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 (RHAF)*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 535-536.

⁹ Nous nous inspirons ici de David Niget, « Sciences du psychisme et citoyenneté dans les institutions de rééducation pour jeunes filles délinquantes en France et en Belgique au XX^e siècle », dans Martin Petitcherc *et al.*, dir., *Question sociale et citoyenneté*, Québec, PUQ, 2020, p. 77-78.

Enfin, dans un quatrième temps, nous réfléchissons à la distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens établie dans les textes éducatifs. Nous postulons que l'inégalité des citoyens, à la fois explicite et implicite, est une composante clé des modèles citoyens véhiculés à l'école secondaire catholique publique entre 1956 et 1963.

1.1 L'importance accordée à l'éducation civique à l'heure de la scolarisation des masses

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, tandis qu'un nombre croissant de jeunes atteignent les bancs de l'école secondaire, les institutions scolaires se voient attribuer un rôle majeur dans la régulation des comportements citoyens au Canada¹⁰. Au Québec, qui n'échappe pas à cette tendance observable à l'échelle occidentale, de nombreux groupes et acteurs de la société civile réclament que l'école prépare adéquatement les futurs citoyens à vivre dans une société démocratique. Cette section fera ressortir l'importance accordée à l'éducation civique dans la province au moment où la démocratie s'impose comme valeur phare aux yeux d'élites canadiennes-françaises d'horizons idéologiques variés.

1.1.1 Valorisation de l'idéal démocratique dans l'après-guerre

Au cours de la période ciblée dans ce chapitre, la démocratie semble devenir le maître mot pour des élites canadiennes-françaises d'allégeances diverses¹¹. La notion

¹⁰ Au Canada anglais, l'éducation civique est une priorité dans les curriculums de *Social Studies* des années 1950. Ces efforts s'inscrivent dans la foulée de la Loi sur la citoyenneté canadienne (*National Citizenship Act*) de 1947 qui consacre la naissance de la citoyenneté canadienne comme statut distinct de celui de sujet britannique. Elle traduit une volonté de construire une conscience civique nationale pancanadienne transcendant les identités régionales, culturelles, religieuses et linguistiques. 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*, vol. 22, no 2 (2011), p. 45; Amy Von Heyking, *Creating Citizens: History and Identity in Alberta's Schools, 1905 to 1980*, Calgary, University of Calgary Press, 2006; Paul Axelrod, « Beyond the Progressive Education Debate: A Profile of Toronto Schooling in the 1950s », *Historical Studies in Education*, vol. 17, no 2 (2005), p. 231; Allan Sears, « Scarcely Yet a People: State Policy in Citizenship Education, 1947-1982 », Thèse de doctorat, Vancouver, University of British Columbia, 1996; Rainville, « De l'universel au particulier... », p. 147.

¹¹ Michel Lévesque, *De la démocratie au Québec (1940-1970) : Anthologie des débats autour de l'idée de démocratie de la Seconde Guerre mondiale à la Crise d'octobre*, Montréal, Lux Éditeur, 2005, p. i.

apparaît, tout à la fois, une référence cardinale pour les libéraux progressistes, les néonationalistes¹², pour les opposants au régime duplessiste, au sein des mouvements de défense des droits humains¹³, pour les « champions du renouvellement du catholicisme québécois¹⁴ » et même dans les discours de Duplessis¹⁵. Cet engouement pour le thème de la démocratie se traduit lorsqu'il est question d'éducation civique. Pour bien comprendre la portée de ces discours, il importe de faire un bref détour dans le temps afin de situer le courant de réflexion sur l'éducation civique d'après-guerre.

Plusieurs articles de *L'Enseignement primaire* publiés au sortir de la Seconde Guerre mondiale invitent les milieux scolaires à offrir une formation citoyenne intégrant davantage l'idéal démocratique. À titre d'exemple, de retour du Congrès de la *Canada and New-foundland Education Association* ayant eu lieu à Ottawa en 1942 sous le thème « L'Éducation et la Démocratie », Charles Bilodeau, officier du Département de l'Instruction publique, écrit : « 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. » L'éducation à la démocratie, ajoute-t-il, « n'est après tout qu'un nouvel aspect de l'éducation civique, qui a toujours été reconnu comme l'un des buts principaux de l'enseignement. Nos écoles ne pourront que gagner à entrer dans ce mouvement dont les principes du reste concordent avec la pédagogie moderne¹⁶. » Bilodeau invite ainsi le

¹² Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism vs Neo-Nationalism, 1945-60*.

¹³ Rainville, « De l'universel au particulier... ».

¹⁴ Dominique Foisy-Geoffroy, Compte rendu de l'ouvrage de Michel Lévesque, *De la démocratie au Québec...*, *Mens*, vol. 7, no 2 (2007), p. 329-330.

¹⁵ Gilles Bourque, Jules Duchastel et Jacques Beauchemin, *La société libérale duplessiste*, Montréal, PUM, 1994.

¹⁶ Charles Bilodeau, « Éducation et Démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 5 (janv. 1942), p. 457.

Québec à participer à un effort international d'éducation aux valeurs démocratiques, propulsé par la création de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1945¹⁷. Les nombreuses prises de positions sur le sujet dans les revues pédagogiques dans les décennies 1940 et 1950 suggèrent une importante circulation transnationale des savoirs et des thèmes jugés prioritaires en éducation, notamment grâce à la participation de pédagogues canadiens-français à des événements internationaux¹⁸.

Cela dit, l'appui au régime démocratique n'est pas une idée qui va de soi dans le Québec des années 1940. Plusieurs études historiques ont d'ailleurs fait ressortir l'anti-démocratie affichée au sein de certains milieux intellectuels canadiens-français dans la décennie 1930¹⁹. Surtout depuis la Crise, de nombreuses critiques sont formulées à l'endroit d'une démocratie de façade servant de caution à un capitalisme outrancier. Les institutions démocratiques libérales auraient en outre, selon leurs détracteurs, prouvées leur incapacité à répondre aux besoins des groupes socialement, économiquement et politiquement marginalisés, comme les Canadiens français estiment l'être. On constate également un certain désenchantement à l'égard des institutions démocratiques que

¹⁷ 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*. McLean, « "There is no magic..." », p. 50.

¹⁸ À titre d'exemple : Cécile Rouleau, « Éditorial : Votre revue 1957-1958 », *L'Instruction publique*, vol. 2, no 1 (sept. 1957), p. 3; Marcel Granpré, « Le programme et l'enseignement relatif aux Nations-Unies », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 7 (mars 1959), p. 875.

¹⁹ Xavier Gélinas, *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*, Québec, PUL, 2007, p. 41. À ce propos, Nadia Fahmy-Eid note qu'au milieu du 19^e 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^e siècle. « Éducation et classes sociales : analyse de l'idéologie conservatrice – cléricale et petite bourgeoisie – au Québec au milieu du 19^e siècle », *RHAF*, vol. 32, no 2 (sept. 1978), p. 160. Voir aussi 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.

plusieurs estiment pourries par la corruption ainsi qu'une méfiance envers la démocratie parlementaire associée à l'envahisseur britannique. Du reste, son système de partis entraînerait des divisions au sein du peuple canadien-français, affaiblissant ainsi l'unité nationale.

Ces réticences ne disparaissent pas du jour au lendemain au terme de la guerre, même si, selon l'historien Xavier Gélinas, rares sont les intellectuels qui s'opposent ouvertement à la démocratie à partir de 1945²⁰. Nous en retrouvons néanmoins encore plusieurs traces dans les discours éducatifs des années 1950 et, plus marginalement, 1960 et même 1970. Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous avons retracé de nombreux exemples tirés de revues pédagogiques, de manuels de pédagogie pour écoles normales et de manuels scolaires publiés dans l'après-guerre traduisant une foi chancelante en l'idéal démocratique. Selon leurs auteurs, la base de l'électorat serait inapte à choisir ses chefs et la classe politique indigne de leur confiance²¹. Plusieurs exposent d'ailleurs les dangers du vote populaire, estimant que les citoyens n'ont pas tous les mêmes capacités. Le rôle de l'élite intellectuelle leur apparaît donc indispensable au bon fonctionnement de la démocratie afin de guider les masses ignorantes et facilement crédules. Il en ressort une vision élitiste de la démocratie, où une minorité doit être dépositaire du pouvoir politique dans l'intérêt commun. Le décalage observé entre les programmes scolaires – 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 à cet égard éloquent. Aussi convient-il de rappeler que les discours officiels que nous étudions dans cette thèse sont destinés aux

²⁰ Gélinas, *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*, p. 41.

²¹ Pour une analyse plus détaillée de ces discours, voir le chap. 4 de notre mémoire de maîtrise.

élèves du secondaire public, donc à la masse, dont une frange de l'élite intellectuelle semble tant se méfier. Certains travaux suggèrent en outre que les collèges classiques, réputés former l'élite de la nation, font la promotion de thèses anti-démocratiques au cours de la période étudiée dans ce chapitre²².

Les promoteurs de l'éducation civique à l'école publique sont conscients des limites de la démocratie. Cela dit, après que les pays alliés aient combattu sous son étendard, il convient selon eux de l'appriivoiser et de la réhabiliter en lui donnant une orientation chrétienne, puisqu'ils considèrent qu'il s'agit du système le « moins imparfait²³ ». Tandis qu'il fait allusion aux nombreuses critiques à l'endroit de la démocratie, Bilodeau 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 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. [...] [S]i 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 adhésion²⁴.

La formation des futurs citoyens, rendue possible par la généralisation récente de l'éducation, se présente comme la solution pour préserver la démocratie de ses travers.

Ainsi, Bilodeau avance 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 civique²⁵.

²² Nicole Gagnon, « 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 (oct. 1958), p. 17-18.

²³ Jean-Baptiste Gauvin, *Vie civique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962, p. 44-45.

²⁴ Bilodeau, « Éducation et démocratie », p. 455-456.

²⁵ *Ibid.*

Adoptant une posture similaire, Esdras Minville économiste, sociologue et fervent défenseur du nationalisme canadien-français, affirme en 1946 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 [...] les libertés réclamées²⁶. » De même, cinq ans après l’entrée en vigueur de la loi d’obligation scolaire, le pédagogue réformiste Roland Vinette (dont l’influence sera prépondérante dans les programmes scolaires des années 1950) énonce 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 société²⁷. » La conception moderne de la démocratie suppose en effet, comme l’expose le manuel *Questions de vie politique* en 1952, « que la masse des citoyens soit apte à s’occuper de la chose publique et à en discuter, au lieu de se laisser conduire passivement²⁸. » Par conséquent, l’école doit veiller à ce que l’ensemble des citoyens ait la capacité de jouer le rôle actif, et non plus passif, attendu d’eux. Ces discours témoignent d’une transition progressive d’un idéal de démocratie élitiste à celui d’une démocratie de masse au sein des discours pédagogiques, davantage perceptible dans la décennie 1950 et qui sera consacrée dans le Rapport Parent – même si dans la pratique, de nombreux obstacles subsistent. Cette transformation s’opère d’ailleurs parallèlement à d’importantes étapes

²⁶ Esdras Minville, *Le citoyen canadien-français : notes pour servir à l’enseignement du civisme*, tome 2, Montréal, Fides, 1946, p. 22.

²⁷ Roland Vinette, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 97-98. Sur l’influence de Vinette, voir Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, chap. 2 et 3.

²⁸ Jean Delorme et Léo Bouillé, *Questions de vie politique*, Montréal, Ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, 1951, p. 75.

dans l'élargissement du droit de vote²⁹. Dans sa mise à jour de 1958, le programme d'Éducation civique comporte à cet égard une modification lourde de sens; l'item « Rôle prépondérant de tout citoyen dans la société démocratique³⁰ » est ajouté.

Cette mobilisation de l'école pour la sauvegarde de la démocratie s'inscrit également dans le contexte de Guerre froide. 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 1930³¹. 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 citoyens³². » De fait, depuis la décennie 1930 et jusqu'au milieu des années 1950 au Québec, ne cédant aucunement à la tentation de la main tendue³³, les discours éducatifs condamnent catégoriquement le communisme et le socialisme. L'éducateur doit donc convaincre les élèves de la supériorité du modèle démocratique. Les programmes des années 1956, parus

²⁹ À titre d'exemple, les femmes obtiennent le droit de vote au provincial en 1940, soit quatre ans après que les critères de propriété donnant accès au droit de suffrage au niveau provincial aient été abolis.

³⁰ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1960, p. 79.

³¹ Sur la rhétorique anti-communiste : Routhier, « L'ordre du monde », p. 7-47; Hugues Théorêt, *La Peur rouge : Histoire de l'anticommunisme au Québec 1917-1960*, Québec, Septentrion, 2020.

³² 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.

³³ 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.

pendant une relative période d'accalmie dans la Guerre froide, semblent toutefois moins se préoccuper de la menace communiste et du socialisme que leurs prédécesseurs. Ce changement de ton coïncide, nous le verrons, avec l'apparition du thème de la compréhension internationale dans les curriculums.

1.1.2 Une réponse au déficit civique et à l'individualisme des Canadiens français

L'éducation citoyenne apparaît d'autant plus impérative aux penseurs de l'éducation au sortir de la guerre et dans la décennie 1950 qu'ils estiment que l'individualisme est en progression au sein de la population due, comme l'exprime Roland Vinette, à « l'ignorance ou [...] l'insouciance d'un grand nombre en fait de devoirs civiques³⁴. » Qui plus est, l'idée d'un retard sur le plan civique par rapport aux Canadiens anglais apparaît de manière récurrente dans les textes éducatifs de l'époque. Ainsi, Fernand Chaussé, homme politique et professeur de civisme à l'Université de Montréal, affirme en 1946 que 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 général³⁵. » La même année, Esdras Minville suggère que la formation civique est la clé pour triompher de l'individualisme comme en témoigne l'exemple des Canadiens anglais³⁶.

Ce type de discours, que nous avons retrouvé sous la plume de nombreux autres auteurs – y compris de fervents défenseurs du nationalisme canadiens-français –, trouve écho dans les débats sur l'esprit démocratique des Canadiens français de la décennie

³⁴ Vinette, *Pédagogie générale*, p. 67.

³⁵ Fernand Chaussé, *Le civisme*, Montréal, Service de la librairie de l'U.C.C., 1945, p. 1.

³⁶ Minville, *Le citoyen canadien-français*, p. 32.

1950³⁷. Ainsi, dans la presse à grand tirage, les revues intellectuelles tout comme les revues pédagogiques, l'ignorance et l'incurie des Canadiens français en matière de civisme sont souvent décriées. Ces prises de paroles sont notamment stimulées par la virulente critique des mœurs électorales des Canadiens français par les abbés Louis O'Neill et Gérard Dion, quelques mois après les élections provinciales de 1956³⁸. La même année, la *Déclaration de l'épiscopat canadien sur la pratique chrétienne du civisme* affirme l'importance du civisme en régime démocratique, « déplore la faiblesse d'un grand nombre de braves gens dans leurs devoirs envers la société³⁹ » et réclame une meilleure formation civique.

L'ajout d'un nouveau cours de civisme au programme des écoles secondaires de 1956, puis d'éducation civique en 1958, vise justement à pallier les lacunes perçues chez les Canadiens français. « Que de congrès, de forums, de missions d'études sur ce sujet, depuis une dizaine d'années⁴⁰ ! », observe le surintendant de l'Instruction publique Jules-Omer Desaulniers à l'occasion de la Semaine d'éducation de 1959 consacrée au thème du civisme. Selon lui, « le mot civisme, tend de plus en plus aujourd'hui à remplacer "patriotisme" et "nationalisme" » et « est inséparable des mots "citoyen" et "cité". » Notons que dans les sources consultées pour la décennie 1950, il est question de

³⁷ Ces débats ont notamment été étudiés par Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution...*; Joseph-Yvon Thériault, *Critique de l'américanité : Mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 2002; Mélanie Ouellette, « Les Canadiens français, l'histoire et la démocratie : l'interprétation de Pierre Elliott Trudeau », *Mens*, vol. 1, no 1 (aut. 2000), p. 37-50.

³⁸ Un premier article publié en 1956 par Gérard Dion et Louis O'Neill dans la revue *Ad usum sacerdotum* précède la publication de *Le Chrétien et les élections*, Montréal, Éditions de l'homme, 1960. Voir aussi Gérard Dion, « La démocratie à l'épreuve », *Le Devoir*, 23-24-25 janv. 1957, p. 4.

³⁹ Gérard Filion, « L'épiscopat prêche le civisme », *Le Devoir*, 5 déc. 1956, p. 4.

⁴⁰ Desaulniers souligne que, l'année précédente, la Semaine sociale du Canada portait aussi sur le civisme, que le Conseil canadien pour l'avancement du civisme a récemment été créé et que « L'Action Catholique canadienne, l'Association canadienne des éducateurs de langue française, les instituteurs et les institutrices de la province s'intéresse aussi à l'enseignement du civisme. » « Le civisme et les problèmes scolaires », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 7 (mars 1959), p. 869.

« civisme » et non de « citoyenneté » (*citizenship*) comme au Canada anglais à la même époque⁴¹.

Soyons bien claire : nous n'affirmons aucunement que l'éducation civique est LA priorité des autorités scolaires dans la décennie 1950. Néanmoins, les mouvements de réflexion sur l'éducation civique et démocratique d'après-guerre que nous venons de situer – s'opérant à la fois à l'échelle internationale et nationale, et traduisant une volonté de « réhabilitation sociopolitique et économique des Canadiens français⁴² » grandissante dans le Québec des années 1950 – influencent considérablement l'orientation des programmes accompagnant la création d'une École secondaire catholique publique unifiée en 1956.

1.1.3 L'école secondaire publique et la formation des chefs de demain

Ce désir de permettre aux Canadiens français de prendre leur place dans les sphères économiques et politiques – que l'on peut associer à l'influence du néonationalisme –, se perçoit également lorsque le programme de 1956 affirme le rôle de l'école secondaire publique pour former les futurs chefs⁴³. C'est d'autant plus vrai pour les « privilégiés » dont les aptitudes invitent à poursuivre leurs études au-delà des deux premières années du secondaire⁴⁴, nous dit-on : « Leurs dons intellectuels déjà les distinguent. Les conditions

⁴¹ Le terme « citoyenneté » est toujours absent du *Larousse canadien complet* de 1954. Puisque nous n'avons pas pu consulter toutes les éditions de la décennie, nous ne pouvons situer précisément à quelle date il y est intégré. L'édition de 1959 définit cependant le mot « citoyenneté » comme la « Qualité du citoyen ». Le même dictionnaire définit le « civisme » comme « Vertu du bon citoyen. Zèle, dévouement pour la patrie. » *Larousse canadien complet*, Montréal, Beauchemin, 1954, p. 149; *Ibid.*, 1959, p. 154.

⁴² Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 94.

⁴³ Cette insistance sur la capacité de l'école secondaire publique à former l'élite de la société s'explique en partie par la concurrence des collèges classiques pour le recrutement des effectifs scolaires. Il importe également de rappeler que ce discours est nouvellement possible, car il correspond à l'extension du cours secondaire dans le secteur public.

⁴⁴ Arthur Tremblay estime en 1953 que moins de 15 % des élèves de 8^e année complètent la 12^e année. « Commentaire », dans Jean-Charles Falardeau, dir., *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, PUL, 1953, p. 189.

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 demain⁴⁵. » L'école secondaire publique a donc pour mandat, selon le programme de 1956, de « fournir nombre de travailleurs de l'esprit et les meilleurs travailleurs manuels dont la société a besoin⁴⁶ ».

Bien que l'on souhaite qu'un nombre croissant d'élèves puissent atteindre l'université, pour la vaste majorité, l'école secondaire publique constitue « l'ultime étape de la préparation à la vie » et la fin de « la période des acquisitions », expose en 1960 Rolland Vinette, alors secrétaire du CCCIP : « On ne saurait donc entourer de trop de soins l'école secondaire qui doit mettre la dernière main à la préparation du grand nombre pour la vie personnelle, familiale, professionnelle ou civique⁴⁷. »

Bref, non seulement est-il attendu que l'école secondaire publique représente le stade terminal de formation pour la grande majorité des élèves qui la fréquentent, mais aussi que les dernières années du cours secondaire n'accueillent qu'une minorité d'entre eux destinée à devenir des chefs dans leur milieu. Comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, cela oriente indéniablement le contenu des programmes. Il est d'ailleurs curieux que le cours d'éducation civique introduit en 1958 ne soit offert qu'en 11^e année, considérant que ses concepteurs sont conscients que peu d'élèves y accéderont. Il serait tentant d'y voir un autre indice d'une conception élitiste de la citoyenneté; la formation civique serait, en ce sens, volontairement réservée aux futurs chefs. Or, cette particularité témoigne surtout, à nos yeux, d'une volonté grandissante d'arrimer la structure des

⁴⁵ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁶ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 12.

⁴⁷ Vinette, « L'école secondaire : travail d'équipes », *L'Instruction publique*, vol. 4, no 10 (juin 1960), p. 800.

programmes aux théories psychologiques développementales en vogue qui postulent que ce type de savoirs convient davantage aux élèves plus âgés. La prochaine section se consacre d'ailleurs au renouvellement des conceptions psychopédagogiques observable dans les programmes de 1956 afin de faire ressortir leur implication pour la formation citoyenne.

1.2 Le programme de 1956, un tournant sur le plan des savoirs psychopédagogiques

Aux yeux de M'Hammed Mellouki, qui signe une étude magistrale sur l'évolution du savoir enseignant au Québec, le changement de paradigme en ce qui a trait aux conceptions de l'enfant et de l'éducation – qui s'opère dans la première moitié du 20^e siècle en Occident, dans la mouvance de l'Éducation nouvelle⁴⁸, et surtout à partir de la décennie 1940 au Québec – représente « le plus spectaculaire et le mieux préparé des bouleversements idéologiques du XX^e siècle⁴⁹. » La présente section entend se pencher sur les implications de ce renouvellement des conceptions pédagogiques sur la formation citoyenne. En effet, au-delà des savoirs prescrits par les programmes, nous estimons que les méthodes pédagogiques préconisées en disent long sur les conceptions de la citoyenneté en circulation à une époque donnée.

Dans un premier temps, nous dégagerons ce qu'implique la reconnaissance de l'adolescence comme âge de la vie sur la base des nouveaux savoirs psychologiques dans la décennie 1950 sur le plan de la formation citoyenne. L'enjeu sera de comprendre dans

⁴⁸ L'Éducation nouvelle est un mouvement pédagogique qui prend forme au tournant du 20^e siècle en Europe et aux États-Unis. Il entend placer l'enfant au centre de ses apprentissages et lui faire participer activement à sa propre éducation en exploitant ses centres d'intérêt, sa curiosité naturelle et en privilégiant l'observation et l'expérimentation. Dans cette conception pédagogique, ce n'est plus l'enfant qui doit s'adapter à l'école, mais l'école qui doit s'ajuster pour répondre aux besoins de l'enfant. Parmi ses figures de proue, on retrouve Maria Montessori en Italie, Ovide Decroly en Belgique, Édouard Claparède et Célestin Freinet en France et John Dewey aux États-Unis.

⁴⁹ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 273.

quelle mesure les représentations ambivalentes de la jeunesse en circulation sont compatibles avec les attributs de la pleine citoyenneté. Ces bases posées, nous observerons la diffusion d'une pédagogie citoyenne active à l'école secondaire publique d'après-guerre, laquelle traduit une volonté grandissante d'habiliter les futurs citoyens à jouer un rôle actif dans la société. Nous verrons que 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 autonomie 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 commun.

1.2.1 Reconnaissance des particularités des adolescents dans la décennie 1950 : implications pour la formation citoyenne

Plusieurs travaux situent l'avènement de la notion moderne d'adolescence à une époque relativement récente⁵⁰. Ainsi, au milieu du 19^e siècle en France, le terme « adolescent » désigne des collégiens financièrement dépendants⁵¹. L'adolescence y est alors une réalité essentiellement masculine et bourgeoise. Au début du 20^e siècle, sous l'impulsion des sciences sociales et plus particulièrement de la psychologie, l'adolescence devient objet d'étude. Les théories du psychologue évolutionniste états-unien Stanley Hall contribuent à populariser une compréhension de l'adolescence en tant qu'expérience « universelle » déterminée par des fondements biologiques et perçue comme un âge de

⁵⁰ Les ouvrages pionniers sur ces questions sont ceux de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960; John Gillis, *Youth and History : Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, New York, Academic Press, 1974.

⁵¹ Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*, Paris, Belin, 1999.

crise. Selon Hall, cette période de trouble intérieur se caractériserait par une émotivité et une vulnérabilité exacerbées, de même que par l'adoption de comportements à risque⁵².

Le vocable d'adolescence en tant qu'âge intermédiaire entre l'enfance et le monde adulte ne s'impose véritablement au Québec qu'au mitan des années 1950. On observe ce processus de négociation de l'espace adolescent dans les programmes et les manuels scolaires. Au cours des années 1940, le terme « adolescent » n'y est pratiquement pas employé; il est plutôt question du jeune homme et de la jeune fille ou encore de jeunesse, perçue de manière plus ou moins précise comme le prolongement de l'enfance. On peut présumer que ce décalage par rapport au monde anglo-saxon s'explique en partie par l'affirmation tardive de la psychologie comme discipline autonome dans la province, symbolisée par la fondation de l'Association des psychologues du Québec en 1940, puis de l'Institut de psychologie de Montréal en 1942 avec à sa tête le père dominicain Noël Mailloux⁵³. À partir de la décennie 1940, des leaders réformistes, dont le pédagogue Rolland Vinette, réclament graduellement 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 catholique⁵⁴. Puisant aux sources du personnalisme⁵⁵, le discours pédagogique réformiste au Québec s'inscrit dans la « mouvance internationale de valorisation de l'enfant comme

⁵² Stanley Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, New York, Appleton, 1904. Parmi les travaux précurseurs, citons aussi Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, Librairie Alcan, 1909.

⁵³ L'Université McGill possède toutefois 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/>. Les Dominicains auraient été les premiers à introduire des notions de psychologie de l'adolescence dans la province selon Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois*, vol. 3, tome 1 : 1898-1940, Montréal, Boréal, 1984, p. 414-419.

⁵⁴ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 105-106.

⁵⁵ Voir E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la Grande noirceur : L'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

personne⁵⁶ » qui inspirera les principes de la *Déclaration des droits de l'enfant* de l'ONU en 1959. À la même époque, la démocratisation et la prolongation de l'éducation encouragées par l'adoption en 1943 de la loi d'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, favorise significativement l'affirmation d'une catégorie d'âge se situant entre l'enfance et l'âge adulte en retardant l'âge d'entrée sur le marché du travail pour un plus grand nombre⁵⁷.

Dans la décennie 1950, les représentations de l'adolescence dans les discours scolaires convergent et la notion se cristallise. Une place grandissante est d'ailleurs accordée aux savoirs psychologiques dans la formation des maîtres, comme en témoigne l'ajout d'un cours de psychologie de l'enfance et de l'adolescence au *Programme des écoles normales* lors de sa réforme en 1953⁵⁸. En ce qui concerne le secondaire catholique public, le programme 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 psychopédagogiques. L'adolescence y est décrite comme 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. » L'élève quitte donc l'école secondaire alors que la seconde étape de l'adolescence n'est pas encore terminée. Le programme insiste, en outre, sur l'importance pour les maîtres « d'approfondir sans cesse leurs connaissances de l'évolution physiologique et psychologique de

⁵⁶ Lucia Ferretti, « Reynald Rivard, prêtre psychologue trifluvien, l'essor de l'éducation spécialisée au Québec et la fin des orphelinats ordinaires (1947-1968) », *RHAF*, vol. 62, nos 3-4 (2009), p. 541.

⁵⁷ 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 lois sur la fréquentation scolaire. *L'amour en patience : la sexualité adolescente au Québec, 1940-1960*, Sainte-Foy, PUQ, 1995, p. 16.

⁵⁸ Andrée Dufour et Micheline Dumont, *Brève histoire des institutrices*, Montréal, Boréal, 2004, p. 136.

l'adolescence⁵⁹ ». Vinette souligne ce progrès alors qu'il fait la promotion du programme de 1956 :

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 ans⁶⁰.

Cette catégorisation s'inscrit dans la tendance générale à théoriser et à compartimenter les phases du cycle de vie dans la première moitié du 20^e siècle sous l'influence de la psychologie développementale, tendance qui s'accroît avec l'élargissement et le prolongement de la scolarité⁶¹. L'enseignement obligatoire et universel crée d'ailleurs une demande institutionnelle pour une évaluation et une classification des enfants⁶². La pensée développementale s'impose alors comme cadre dominant dans l'organisation de la vie des enfants, des familles, de l'école, mais aussi – plus insidieusement peut-être – dans le quotidien de l'ensemble des citoyens. Comme l'observe l'historienne canadienne Cynthia Comacchio, l'âge individuel et le groupe d'âge deviennent alors des marqueurs identitaires dominants et des instruments utiles

⁵⁹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 15;18.

⁶⁰ Vinette, « Le nouveau programme des écoles secondaires », *L'Instruction publique*, vol. 1, no 1 (1956), p. 48.

⁶¹ Adoptant une perspective transnationale, le sociologue québécois André Turmel étudie comment la pensée développementale s'impose progressivement entre 1850 et 1945 comme cadre prédominant de notre compréhension et de notre capacité d'agir à l'égard des enfants. *Une sociologie historique de l'enfance : Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, Québec, PUL, 2013, en particulier le chap. 5. C'est d'ailleurs au cours de la première moitié du 20^e siècle que 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 (confirmation). Cynthia Comacchio, *The Dominion of Youth: Adolescence and the Making of Modern Canada, 1920 to 1950*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2006, p. 6.

⁶² À partir des années 1920 et 1930, les travaux de psychologues généticiens, tel Alfred Binet, incitent les curriculums occidentaux à standardiser les attentes relatives au développement physique et mental des élèves en fonction de l'âge. Turmel, *Une sociologie historique de l'enfance*. Sur l'influence des tests de QI au Québec, voir aussi Martin Pâquet et Jérôme Boivin, « La mesure fait loi : La doctrine de l'hygiène mentale et les tests psychométriques au Québec pendant l'entre-deux-guerres », *Canadian Historical Review*, vol. 88, no 1 (2007), p. 149-178.

pour classer les individus, identifier des droits et devoirs civiques de même que définir les méthodes appropriées de régulations sociales⁶³. Par ailleurs, cette pensée développementale s'accorde bien aux conceptions d'une citoyenneté gradualiste, où l'enfant (défini comme un être incomplet) doit conquérir par une succession de stades, le statut de citoyen adulte.

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 savoirs psychologiques en vogue, abondamment repris par les médias de masse en émergence, 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 déviante⁶⁴.

Le portrait dressé par les experts 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, appréhendé comme une épreuve à surmonter qui décide de l'avenir, colle à cette étape de la vie. Dans ce contexte, l'intervention éducative apparaît nécessaire afin de favoriser un passage harmonieux à la vie adulte et au rôle de citoyen. Le programme de 1956 dépeint ainsi l'adolescent comme un être gauche, lâche, insécure, hypersensible, irrationnel, têtu, insouciant, individualiste, qui se moque des bonnes

⁶³ Comacchio, *The Dominion of Youth...*, p. 21.

⁶⁴ Pour un exemple du changement de mentalité qui s'opère à l'égard la prise en charge de la délinquance juvénile, voir Louise Bienvenue, « La rééducation totale des délinquants à Boscoville (1941-1970) : Un tournant dans l'histoire des régulations sociales », *Recherches sociographiques*, vol. 50, no 3 (sept.-déc. 2009), p. 507-536.

manières, n'a pas de volonté et agit sous le coup des pulsions. 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 « formation du caractère » et la responsabilisation du sujet adolescent est mise de l'avant.

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 âge⁶⁵. » Il serait 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 circonscrite à un nombre plus restreint d'individus en fonction du genre et de la classe⁶⁶. C'est aussi le constat de Cynthia Comacchio pour qui « The 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 young⁶⁷. »

⁶⁵ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 24.

⁶⁶ Il convient toutefois de nuancer cette affirmation, puisque la précarité d'emploi à laquelle font face les jeunes lorsqu'ils quittent l'école pour le monde salarié contribue aussi grandement à cette dépendance. Ainsi, Michael Gauvreau fait ressortir comment la pénurie de travail lors de la Grande dépression au Canada prolonge la dépendance économique des jeunes hommes envers leur famille, tandis que 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 University Press, 2003, p. 205.

⁶⁷ Comacchio, *The Dominion of Youth*, p. 28.

On observe également, et sous la plume des mêmes auteurs, une glorification de cet âge au sein de notre corpus. Ainsi, d'après le programme de 1956, l'adolescence serait 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. L'énergie de la jeunesse constitue, pour ses auteurs, une force pour la société à condition d'être dirigée vers le bien commun. Il appartient donc au maître de donner une orientation chrétienne à ces tendances⁶⁸. Dans cet esprit, les mouvements d'action catholique sont fréquemment proposés comme moyen de canaliser l'énergie et les inclinaisons d'une jeunesse bouillante et revendicatrice.

Ces discours oscillants entre la crainte et la célébration de l'adolescence font ressortir la flexibilité des caractéristiques qui lui sont associées. De fait, leurs 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. 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 magnifiquement l'historien Gaston Desjardins, « le lieu à la fois individuel et collectif déterminant dans l'articulation entre l'ancien et le nouveau⁶⁹. » Il est possible de mettre en parallèle ces

⁶⁸ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 21-27.

⁶⁹ Desjardins, *L'amour en patience*, p. 234-235.

observations avec l'image d'une société en voie de devenir adulte, très présente dans les décennies 1950 et 1960, idée que la période adolescente, épreuve déterminante pour l'avenir, métaphorise.

On retrouve cette idée d'un peuple jeune, encore adolescent, qui se laisse dominer par ses pulsions en politique, en 1959 dans *L'Instruction publique* sous la plume de Maurice Lebel, doyen de la Faculté des Lettres de l'Université Laval :

Comme peuple, nous sommes peu fiers et peu orgueilleux, mais passablement insoumis, frondeurs, individualistes, pas toujours respectueux de l'autorité; nous la craignons beaucoup plus que nous l'aimons. C'est notre tempérament. La famille, l'école, le collège doivent viser à l'améliorer. Nous sommes aussi susceptibles, sentimentaux, surtout en politique [...]; nous sommes un peuple jeune, qui a à peine atteint l'adolescence. Aussi, beaucoup de nos jeunes filles, faute d'une solide formation morale, n'atteignent-elles presque jamais la maturité; elles restent souvent de grands enfants⁷⁰.

La conception développementale de la citoyenneté qui exclut les enfants et les adolescents de la sphère politique en présument leur immaturité émotionnelle et politique est ici appliquée au cadre national. Une meilleure éducation civique doit donc permettre au peuple canadien-français d'atteindre un nouveau stade dans son développement : celui des démocraties libérales modernes. Qui plus est, la fin de la citation suggère que, dans l'esprit de Lebel comme dans celui de plusieurs de ses contemporains, les jeunes filles peinent à atteindre le niveau de maturité nécessaire à l'exercice citoyen. Bref, ce témoignage traduit la vision adultocentrée et androcentrée de la citoyenneté qui prédomine à l'époque – et dont nous percevons encore des traces aujourd'hui. Nous approfondirons ces importants enjeux à la section 1.4 consacrée aux marges des modèles citoyens diffusés à l'école secondaire catholique publique.

⁷⁰ Maurice Lebel, « La formation de la jeune fille d'aujourd'hui », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 7 (mars 1959), p. 887.

1.2.2 Des méthodes actives pour des citoyens appelés à jouer un rôle plus actif

Afin de préparer les futurs citoyens à participer pleinement à la vie politique, des intellectuels et des éducateurs réclament le déploiement d'une pédagogie citoyenne active 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. Déjà en 1942, Charles Bilodeau affirmait 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 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 usage⁷¹.

Vinette partage ce point de vue et suggère que la pratique du civisme est plus efficace pour former le futur citoyen que des leçons théoriques⁷². Les deux hommes attribuent d'ailleurs l'individualisme ambiant aux méthodes pédagogiques employées qui habitueraient l'élève à travailler seul et à ne penser qu'à sa réussite personnelle. Afin de remédier à la situation, ils prônent des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage des valeurs d'entraide plutôt que des comportements égoïstes. À cette fin, tout comme Mgr Ross⁷³ avant lui, Vinette met de l'avant la notion d'autogouvernement :

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 grande⁷⁴.

⁷¹ Bilodeau, « Éducation et Démocratie », p. 457.

⁷² Vinette, *Pédagogie générale*, p. 350.

⁷³ François-Xavier Ross, *Manuel de pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'école normale de Rimouski*, Québec, Charrier & Dugal, 1916. Sur la pensée de Ross, voir 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 Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* [cédérom], Québec, PUQ, 2007, p. 4.

⁷⁴ Vinette, *Pédagogie générale*, p. 146.

Il est possible de déceler ici l'influence du philosophe américain John Dewey, bien que son nom n'apparaisse en aucun endroit dans les sources étudiées⁷⁵. Les penseurs de l'éducation canadiens-français préfèrent plutôt citer des pédagogues catholiques comme le prêtre italien Don Bosco⁷⁶ pour réclamer la mise en place d'expériences citoyennes d'autogouvernement dans les écoles. La méfiance d'une partie importante des milieux catholiques envers les nouvelles théories pédagogiques mises au point par des laïques – et à plus forte raison, des laïques américains comme Dewey – n'y est pas étrangère⁷⁷. Bien que les enseignants du Québec entrent progressivement en contact avec la pédagogie nouvelle à partir des années 1930⁷⁸, elle continue d'inspirer la méfiance comme le suggère l'historien et inspecteur d'écoles Gérard Filteau en 1954 :

ces notions nouvelles nous sont arrivées de l'étranger, [...] entachées très souvent d'erreurs naturalistes ou socialistes ou se basant sur les théories fausses de Rousseau, le pragmatisme de William James ou le radicalisme de Dewey. La tâche de nos pédagogues actuels a consisté à extraire de ces théories et de ces pédagogies nouvelles ce qui pourrait s'utiliser et s'adapter à notre vie et à notre philosophie catholique de l'éducation⁷⁹.

Diverses tendances pédagogiques cohabitent donc au Québec durant la période couverte par ce chapitre. Comme l'observe pertinemment Mellouki, les discours traditionnel et réformiste en éducation ne s'opposent pas complètement; ils se côtoient,

⁷⁵ John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990 (1916). Pour un point de vue d'une historienne canadienne sur la réception de l'œuvre de Dewey, voir les travaux de Rosa Bruno-Jofré, entre autres Bruno-Jofré et Jürgen Schriewer, dir., *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*, Londres, Routledge, 2013.

⁷⁶ Au Québec, le centre de rééducation pour jeunes « délinquants » Boscoville, nommé ainsi en l'honneur de Don Bosco, met d'ailleurs progressivement en place une expérience d'autogouvernement auprès de garçons jugés « délinquants », promus « citoyens », à partir de la décennie 1940. Voir les travaux de Louise Bienvenue, entre autres : « La "rééducation totale" des délinquants à Boscoville (1941-1970)... »

⁷⁷ Plusieurs traités de pédagogie associés à l'École nouvelle figurent alors à l'Index. Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 71;112. 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.

⁷⁸ Certaines congrégations religieuses féminines auraient été précurseurs à ce niveau en s'inspirant de la pédagogie nouvelle pour actualiser leur enseignement. Claudette Lasserre, « La pédagogie (1850-1950) », dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy Eid, dir., *Les couventines : l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, p. 133.

⁷⁹ Gérard Filteau, *Organisation scolaire de la province de Québec*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1954, p. 132; cité dans Champoux, « De l'enfance ignorée à l'enfant roi », p. 14.

s'interpénètrent et s'adaptent l'un à l'autre⁸⁰. Le chercheur observe cette dualité chez plusieurs acteurs éducatifs de l'époque (dont le CCCIP⁸¹ et plus tard, dans le Rapport Parent).

La volonté de responsabiliser l'adolescent à l'égard de l'exercice de sa citoyenneté apparaît plus explicite au milieu de la décennie 1950 dans les curriculums. 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, comme le faisaient les programmes antérieurs; ils proposent une pédagogie active qui mise sur les intérêts particuliers des adolescents et encourage l'exercice de responsabilités à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe. Des méthodes pédagogiques actives permettraient, de surcroît, d'exploiter les traits nouveaux se manifestant à l'adolescence, soit l'enthousiasme, le désir de prendre des initiatives et de se gouverner soi-même. Dans cet esprit, le travail d'équipe et les débats en classes sont encouragés, de même que les sorties éducatives, les comités étudiants, les organisations charitables, les mouvements d'action catholique, les brigades de sécurité, les caisses et les coopératives scolaires. L'encadrement par les pairs, suggère-t-on, 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

⁸⁰ Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, no 3 (1990), p. 393-404.

⁸¹ Déjà en 1943, le CCCIP énonçait cinq principes directeurs insistant sur la nécessité de mettre l'enfant au centre de ses apprentissages. Selon ces principes, l'accent doit être mis sur : « 1 - L'enfant à faire se développer plus que sur la matière à enseigner et sur le maître à suivre; 2 - Sur l'adaptation du maître à l'élève pour l'adapter à la vie plus que sur la subordination de l'élève au maître; 3 - Sur la participation active, spontanée, originale de l'enfant à sa propre formation, plus que sur une attitude réceptive de la science toute faite du maître; 4 - Sur l'exercice de responsabilités collectives, individuelles et collectives, par les enfants à l'intérieur et à l'extérieur de l'école; 5 - Sur les expériences personnelles de l'élève. » Ces principes guidèrent la réforme de l'élémentaire de 1948, celle des programmes des écoles normales en 1953 et du secondaire public en 1956. CCCIP, *Procès-verbal de la séance du 15 décembre 1943*; cité dans Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 86.

aux chefs choisis, la discipline du commandement est pour eux une excellente école de service et de formation de la volonté⁸². » L'omniprésence des termes « chef », « hiérarchie » et « obéissance » dans les prescriptions pédagogiques traduit d'ailleurs l'inscription des programmes dans la logique de la société libérale du Québec des années 1950⁸³. Nous reviendrons sur cette idée à la section 1.3.3.

En plus d'apprendre à l'élève à obéir aux autorités en place, les méthodes actives énumérées ci-haut doivent l'amener à faire passer le bien commun devant ses intérêts individuels. L'idée d'apprendre à servir revient continuellement au sein de notre corpus. L'extrait suivant, tiré du programme de 1956, résume bien les idéaux citoyens que l'on souhaite 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 secondaire⁸⁴.

Il faut dire qu'avec la connaissance des méfaits des régimes totalitaires, la nécessité de former des citoyens éclairés, animés davantage par la raison que par le sentiment, capables de s'informer et de réfléchir par eux-mêmes acquiert une importance accrue. Le programme de 1956 suggère ainsi 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 des nuances, à la défiance vis-à-vis des affirmations trop absolues⁸⁵. » Par

⁸² CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 35;45.

⁸³ Bourque, Duchastel et Beauchemin, *La société libérale duplessiste*, p. 133.

⁸⁴ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 15.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 11-12.

conséquent, on dénonce un enseignement misant sur la récitation et la mémorisation. Cela n'empêche pas le programme d'histoire générale d'inviter le maître à développer « la rectitude de la pensée⁸⁶ » en même temps que le sens critique de ses élèves. Cela nous amène à approfondir la notion d'« apprentissage de la liberté » dans les programmes.

1.2.3 L'apprentissage de la liberté : entre obéissance et autonomie

Dans cette entreprise de socialisation citoyenne, l'école recrée une microsociété qui prépare l'élève à la société dans laquelle il entrera à la fin de ses études. D'après 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 » – selon les termes utilisés dans les programmes – 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. De fait, selon la conception de la liberté prévalant dans les milieux éducatifs catholiques de l'époque, l'élève ne peut être libre que si on lui apprend à ne pas être esclave de ses pulsions. L'idéal de l'éducateur est donc de développer chez lui 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 foi⁸⁷. » 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 liberté⁸⁸. »

⁸⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁸⁷ *Ibid.*, 11. Relevons ici une certaine parenté avec le mantra « voir, juger, agir » de l'Action catholique, dont l'influence est tangible dans les initiatives d'éducation citoyenne déployées dans les écoles dans la décennie 1960 (voir le chap. 4).

⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

La notion d'apprentissage de la liberté n'est certes pas nouvelle⁸⁹. Néanmoins, l'importance accordée au thème de la liberté – et sa relation avec les notions d'autorité et d'obéissance, également jugées nécessaires à la survie et à l'épanouissement de la démocratie – prend un sens nouveau après que les pays alliés aient combattu la dictature en son nom. D'un côté, on veut éviter chez les citoyens de demain une soumission à l'aveugle. Mais en même temps, et sans que cela ne soit perçu comme une incohérence, la formation citoyenne vise à maintenir l'ordre social en amenant les citoyens à se conformer aux normes établies. À ce propos, le sociologue Jacques Beauchemin soutient que la dynamique de libéralisation – qu'il observe dans le Québec des années 1950 – doit s'appuyer sur un discours de contrôle social et de disciplinarisation afin de contenir les poussées émancipatrices qui menacent la régulation des rapports sociaux. Par conséquent, les contradictions que doit assumer la société libérale « l'obligent à recourir à un discours de régulation dans lequel l'exhortation à la soumission et au maintien de l'ordre est omniprésente⁹⁰. » En ce sens, 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 afin de préserver la stabilité dans une société en ébullition.

Les récents travaux de l'historien français David Niget, qui s'est intéressé aux institutions pour jeunes délinquant.e.s au Québec, en Belgique et en France aux 19^e-20^e siècle, sont également très éclairants pour comprendre comment l'intérêt accordé à la

⁸⁹ Mgr Ross y faisait déjà allusion en 1916 dans son *Manuel de pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'École normale de Rimouski*, p. 378-380.

⁹⁰ 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.

formation citoyenne des jeunes dans l'après-guerre s'inscrit dans un nouveau modèle disciplinaire qui puise sa légitimité dans les savoirs psychopédagogiques sur l'adolescence. Selon Niget, cette nouvelle forme de discipline s'avère d'autant plus subtile qu'elle traverse la subjectivité des jeunes en les invitant à « se gouverner eux-mêmes ». Ce type d'injonction reconnaissant l'autonomie du sujet adolescent sous la forme d'une « citoyenneté à construire⁹¹ », le maintien, du même coup, dans une position subalterne.

Bref, des méthodes actives doivent apprendre aux élèves à se mettre au service du bien commun et à devenir des citoyens actifs, autonomes et respectueux de l'autorité en domptant les pulsions associées à l'adolescence et à l'incivisme. Maintenant que nous avons examiné les conceptions pédagogiques orientant les programmes accompagnant la « création » de l'école secondaire catholique publique en 1956, le moment est venu de déplacer notre regard sur les contenus notionnels associés à l'éducation civique.

1.3 L'éducation civique : des savoirs à maîtriser, mais surtout, un sens social à former

La présente section s'intéresse aux principes et notions jugés essentiels à la formation du citoyen dans les programmes d'éducation civique et professionnelle, d'éducation familiale et d'histoire nationale.

Selon les discours étudiés, pour être en mesure de relever les défis qu'il rencontrera, 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 surtout cultiver chez lui l'ensemble des attitudes et des aptitudes nécessaires à l'accomplissement de ses devoirs politiques. Les lignes directrices du programme de 1956 énoncent ainsi qu'« il faut avant

⁹¹ Niget, « Sciences du psychisme et citoyenneté... », p. 77-78.

tout donner à nos jeunes le sens du devoir, la conscience des responsabilités, la fierté de construire, la joie et la grandeur de servir⁹². » Dans un esprit similaire, Thérèse Thériault, autrice d'un des principaux manuels de civisme⁹³ en circulation dans la province, explique le sens du nouveau cours d'éducation civique dans *L'Instruction publique* : « Il s'agit moins d'assurer une connaissance complète des cadres que de préparer à la pratique des devoirs envers la société. » En ce sens, poursuit-elle, la formation du citoyen est avant tout une formation morale, « un modelage du dedans⁹⁴ ». Comme en témoignent ces extraits, le sens du devoir, le goût de servir et la responsabilité face à l'ensemble figurent parmi les principales vertus civiques que le maître doit inculquer aux élèves afin qu'ils deviennent des citoyens utiles, respectueux de l'ordre social et du bien commun. On peut déjà relever la grande cohérence entre les méthodes pédagogiques étudiées à la section précédente et les valeurs citoyennes ressortant de notre analyse des contenus notionnels prescrits par les programmes de 1956. En raison de cette grande cohérence, nous avons choisi d'organiser cette section par thématiques plutôt que par disciplines scolaires (comme pour les chapitres 2 et 3) afin de limiter les redites.

1.3.1 Une conception communautaire de la citoyenneté

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 commun⁹⁵. Ainsi, afin de contrer la tendance à l'individualisme observée dans la société, l'école doit faire comprendre à l'élève qu'il fait

⁹² CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 26.

⁹³ Thérèse Thériault, *Visages de la politesse : code de savoir-vivre*, Montréal, Fides, 1961.

⁹⁴ Thériault, « Bienséances et civisme », *L'Instruction publique*, vol. 1, no 3 (nov. 1956), p. 217-218.

⁹⁵ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 75. À la même époque, les libéraux réformistes associés à *Cité libre* reprochent aux nationalistes canadiens-français de prioriser les droits collectivistes aux dépens des droits individuels. Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution...*, chap. 10.

partie intégrante de la société et que son bonheur est étroitement lié à celui de l'ensemble. Ce discours se rapporte à une conception communautaire de la citoyenneté où la personne⁹⁶ ne peut se réaliser qu'à travers ses appartenances à la communauté.

L'appartenance à une communauté de citoyens implique des devoirs et des responsabilités familiales, scolaires, professionnelles, civiles, religieuses, nationales et internationales que les programmes et les manuels détaillent à l'élève. Cette conception organique de la société, constituée d'un emboîtement de petites sociétés interdépendantes ayant chacune des devoirs propres, n'est pas étrangère à la doctrine sociale de l'Église (à laquelle les sources renvoient constamment) et au projet corporatiste, relayé par la pensée de Pie XI⁹⁷, 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. 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

⁹⁶ Sur les liens entre le personnalisme et le communautarisme, voir Warren, « Fonder l'autorité sur la liberté : un paradoxe de la pensée personnaliste d'après-guerre », dans Anne Trépanier, dir., *La Rénovation de l'héritage démocratique : Entre fondation et refondation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2009, p. 116-136.

⁹⁷ La doctrine sociale de l'Église remonte à l'Encyclique *Rerum novarum* (1891). Elle est « actualisée » dans l'Encyclique *Quadragesimo Anno* sur la restauration de l'ordre social promulguée en 1931 par Pie XI en réponse à la Crise. Cette dernière 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, le modèle 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. Paul-André Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 119; 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. Voir aussi 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; G.-Raymond Laliberté, « Dix-huit ans de corporatisme militant : L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950 », *Recherches sociographiques*, vol. 11, no 1-2 (1980), p. 55-96; Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises...*, chap. 5; Suzanne Clavette, *Participation des travailleurs et réforme de l'entreprise*, Québec, PUL, 2006.

toujours allusion⁹⁸. L'école s'inscrit donc dans cet enchevêtrement de petites sociétés, conçues à la façon de cercles concentriques. Elle est même, selon les sources, la première société dans laquelle l'enfant entre après la famille.

Bref, d'après les programmes accompagnant la création de l'école secondaire catholique publique en 1956, le citoyen tire le sens de son existence dans le bien-être collectif. La famille, porte d'entrée du citoyen dans la société, l'y prépare.

1.3.2 La famille, première cellule citoyenne

Dans l'après-guerre, la citoyenneté s'exerce pour une part non négligeable au sein de l'espace domestique⁹⁹. Cellule reproductrice de la société, au sens biologique¹⁰⁰ 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. Le devoir du citoyen passe donc d'abord par le bien-être de sa famille vue comme l'unité première de la nation. Le programme d'Éducation civique de 1958 définit d'ailleurs la société civile comme l'« union des familles en vue du bien commun¹⁰¹. » De nouveaux courants de pensée en progression depuis les années 1930¹⁰² de même que la dénatalité¹⁰³

⁹⁸ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1960, p. 76. Ces observations tendent à confirmer la thèse de Clinton Archibald selon laquelle le corporatisme aurait survécu dans le temps. Cela dit, comme le souligne Pierre Trépanier, si le corporatisme a occupé une large place dans les débats intellectuels au Québec, il est « resté un projet auquel n'a jamais correspondu une réalisation achevée et de quelque envergure ». « Quel corporatisme (1820-1965) ? », p. 182.

⁹⁹ Voir entre autres Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, Montréal, PUM, 1998; Magda Fahrni, *Household Politics: Montreal Families and Postwar Reconstruction*, Toronto, University of Toronto Press, 2005.

¹⁰⁰ Voir les travaux de Denyse Baillargeon sur la rhétorique nationaliste de la « revanche des berceaux ». « 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.

¹⁰¹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 75.

¹⁰² 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 s'inquiètent de l'éclatement de l'institution familiale. À titre d'exemple : Gonzalve Poulin, « L'après-guerre : Une menace ou une promesse ? », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 3 (nov. 1943), p. 195.

¹⁰³ Danielle Gauvreau, Diane Gervais et Peter Gossage, *La Fécondité des Québécoises, 1870-1970 : D'une exception à l'autre*, Montréal, Boréal, 2007.

font cependant craindre à certains milieux la désintégration de la structure familiale et, par conséquent, de l'édifice social. Combinées au spectre communiste, ces transformations génèrent une anxiété accrue. Afin de contrer ces menaces, les autorités sociales et éducatives – en particulier les psychologues qui définissent de nouvelles normes pour l'éducation des enfants – 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. Les autorités sociales tentent ainsi 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 genre traditionnels¹⁰⁴. Suivant cette logique, les modèles citoyens diffusés par l'école mettent généralement en scène des hommes et des femmes correspondant aux rôles sociaux de genre traditionnels dans un contexte de mariage hétérosexuel et de famille nucléaire. Ces discours normatifs masquent toutefois la diversité des familles canadiennes cohabitant à l'époque¹⁰⁵.

La vie familiale constitue un cadre idéal pour le développement du civisme selon les sources étudiées pour la décennie 1950 : elle prépare l'individu à son rôle citoyen en lui faisant acquérir le sens des responsabilités, la tolérance, le respect de l'autorité (quoi

¹⁰⁴ 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 informés mettent en péril l'hygiène mentale des futurs citoyens. Les mères sont ici particulièrement ciblées. Selon l'historienne, 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. *Normalizing the Ideal: Psychology, Schooling, and the Family in Postwar Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, p. 4;17. Voir aussi Baillargeon, « "We Admire Modern Parents": The Ecole des Parents du Quebec and the Post-War Quebec Family 1940-1959 », dans Christie et Gaudreau, dir., *Cultures of Citizenship in Post-War Canada (1940-1955)*, p. 239-276.

¹⁰⁵ Comme l'observe 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, immigrant, or Native families, were not only excluded but pathologized, labelled as "abnormal" and "poorly adjusted" ». *Normalizing the Ideal*, p. 5.

que cette dimension s'assouplit légèrement) et autres qualités jugées nécessaires à la vie en société. 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. Ce mode de citoyenneté 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 où l'individualité occupe une importance grandissante. Les nombreuses transformations que connaît la famille au Québec durant cette période induisent un renouvellement de la normativité citoyenne qu'il convient d'explorer.

Affirmation de l'idéal démocratique dans la sphère familiale et individualisation des modèles citoyens dans la décennie 1950

Afin de combattre les tendances individualistes observées au sein de la société et de renforcer l'unité familiale, la famille et l'école deviennent dans l'après-guerre les lieux de déploiement d'une « technologie démocratique » par laquelle on reconnaît les spécificités et les besoins de chaque membre de la famille¹⁰⁶. Puisque les nouvelles prescriptions psychologiques sont désormais considérées comme les indispensables alliées des parents, les autorités sociales et scolaires suggèrent que ces derniers ont pour devoir de s'en inspirer dans leur mission éducative¹⁰⁷. Au fur et à mesure que les nouvelles théories psychopédagogiques pénètrent les curriculums, la centration sur les devoirs des enfants à l'égard de leurs parents, que l'on observait dans les programmes des années 1937-1951, cède le pas à une responsabilisation accrue des parents dans leur éducation. Qui plus est,

¹⁰⁶ 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 Christie et Gauvreau, dir., *Mapping the Margins: The Family and Social Discipline in Canada, 1700-1975*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 386.

¹⁰⁷ Entre 1940 et 1959, l'École des Parents contribue à diffuser les savoirs psychopédagogiques en vogue. Claudine Vallerand et son époux y enseignent aux parents de la province 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. Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 250.

les sources étudiées font place à l'idée que l'autorité parentale doit reposer sur l'amour, l'affection et une plus grande expression des émotions. Ce serait d'ailleurs le moyen le plus efficace de former l'enfant au civisme¹⁰⁸. L'idéal de la famille démocratique s'affirme dans le programme de 1956 qui insiste sur la réciprocité des devoirs des parents et des enfants. Son programme de civisme expose que la vie familiale favorise l'apprentissage des relations humaines et du sens du compromis nécessaires à la vie en commun¹⁰⁹. Comme nous l'avons vu à la section 1.2, la notion d'autorité demeure essentielle à l'apprentissage de la liberté. Cependant, un rapport autoritaire rigide a désormais 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 soviétique¹¹⁰.

Sous l'effet de ces transformations, la famille en tant qu'unité citoyenne où l'enfant apprend le respect de l'autorité, l'obéissance, l'ordre et la discipline cède progressivement le pas à une famille plus préoccupée de son intimité et de la satisfaction des besoins individuels de ses membres. Nous observons les premières traces ces évolutions dans les discours éducatifs des années 1950.

Rôles citoyens du père et de la mère

Il ressort de notre corpus 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. 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

¹⁰⁸ S.a., « Le civisme : Formation à l'école », *L'Enseignement primaire*, vol. 5, no 8 (avril 1946), p. 579.

¹⁰⁹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 47;56.

¹¹⁰ Baillargeon, « "We admire modern parents" », p. 253.

bon citoyen¹¹¹. » De fait, les composantes identitaires de la citoyenneté au masculin que constituent les statuts de père, de pourvoyeur et de chef de l'unité familiale sont mises de l'avant dans les programmes à l'étude. À travers ces rôles, suggère-t-on, les pères contribuent au bien-être de leur famille et de leur collectivité¹¹². En retour, la vie familiale prépare les hommes à l'exercice de leurs devoirs citoyens¹¹³.

Le devoir citoyen des femmes apparaît également lié au bien-être de leur famille. Toutefois, il n'est pas exprimé aussi explicitement que celui des hommes. À titre d'exemple, 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 pays¹¹⁴ ». Il n'est pas anodin que la maternité ne soit pas associée à la citoyenneté comme l'est la paternité dans cet extrait, à une époque où le rôle spécifique des mères dans la formation des futurs citoyens est pourtant fortement valorisé¹¹⁵. Rappelons toutefois que l'obtention du droit de vote par les femmes au provincial en 1940 est encore récente et qu'en vertu du Code civil de l'époque, les femmes mariées ne sont pas considérées comme des citoyennes à

¹¹¹ Frère Charles, « Les manuels d'histoire du Canada, f.é.c. », *L'Instruction publique*, vol. 3, no 3 (nov. 1958), p. 256-258.

¹¹² Peter Gossage propose des pistes intéressantes pour approfondir « les rapports complexes entre paternité et citoyenneté dans les années 1940 et 1950 » dans « Visages de la paternité au Québec, 1900-1960 », *RHAF*, vol. 70, no 1-2 (2016), p. 53-82. Il suggère entre autres que le père doit participer « à l'initiation de l'enfant ou de l'adolescent au monde extérieur, en dehors du foyer et de l'influence maternelle, et donc à la cité et à son rôle éventuel de citoyen ou de citoyenne. » Nous n'avons toutefois pas trouvé de mention au rôle spécifique du père dans l'éducation citoyenne au sein de notre corpus.

¹¹³ Nous rejoignons ici Vincent Duhaime qui observe que la conduite des pères dans l'espace privé dans l'après-guerre est guidée par les normes prévalant également dans l'espace public. « "Les pères ont ici leur devoir" : le discours du mouvement familial québécois et la construction de la paternité dans l'après-guerre, 1945-1960 », *RHAF*, vol. 57, no 4 (2004), p. 549.

¹¹⁴ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 66;67.

¹¹⁵ Pour Cynthia Comacchio, à ce moment, « [a] modernized motherhood was the woman's badge of citizenship. » *The Dominion of Youth*, p. 27.

part entière¹¹⁶. Néanmoins, comme l’observe l’historienne Denyse Baillargeon, « En liant l’éducation familiale à la citoyenneté 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 dans un contexte où la maternité se généralise¹¹⁷. »

En somme, étudier la façon dont les programmes conçoivent la cellule familiale comme lieu premier de l’acquisition des principes civiques fait ressortir la transmission de modèles citoyens genrés¹¹⁸ par le biais du système scolaire.

1.3.3 Le travail salarié, pierre angulaire de la citoyenneté au masculin

La participation à la vie économique est une composante majeure des modèles citoyens proposés à la jeunesse au sein de notre corpus. Certes, le devoir de payer l’impôt¹¹⁹ est brièvement mentionné dans les programmes de 1956. C’est toutefois le travail – comprendre le travail salarié, un des principaux attributs de la citoyenneté au masculin – qui constitue la pierre angulaire des modèles citoyens proposés à la jeunesse¹²⁰. Signe du lien étroit unissant, dans l’esprit des concepteurs des programmes, le rôle de citoyen et le monde du travail, le cours d’éducation civique est jumelé à celui d’éducation

¹¹⁶ Cette discrimination, remise en cause par les groupes féministes depuis les années 1920-1930, perdurera jusqu’à ce que la capacité juridique de la femme mariée soit reconnue en 1964. Andrée Lévesque, « Le Code civil au Québec : femmes mineures et féministes », dans *Résistance et transgression*, Montréal, Remue-ménage, 1995, chap. 1.

¹¹⁷ Denyse Baillargeon, *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, p. 169.

¹¹⁸ Bienvenue suggère que les mouvements de jeunesse d’après-guerre orientent « l’éducation civique des jeunes filles vers l’étude de dossiers spécifiquement féminins et familiaux. » *Quand la jeunesse entre en scène : L’Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p. 172.

¹¹⁹ Pour une histoire des négociations entre le payeur de taxe et l’État canadien, avec en filigrane la construction de la culture démocratique canadienne, voir Shirley Tillotson, *Give and Take: The Citizen-Taxpayer and the Rise of Canadian Democracy*, Vancouver, UBC Press, 2017.

¹²⁰ Notre mémoire de maîtrise faisait ressortir l’importance du rôle de citoyen-consommateur dans les programmes d’après-guerre. Cette dimension n’est toutefois pas réellement mise de l’avant dans le programme de 1956.

professionnelle¹²¹ en 1958. On y soutient que « l'exercice d'une profession » est un « devoir d'état » et « un service au bénéfice de la collectivité¹²². » Mais plus qu'une contribution au bien commun, l'insertion professionnelle apparaît garante de l'inscription du citoyen dans la société et de la stabilité de l'ordre social¹²³. Le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* de 1960, que nous analyserons à la section 4.2, est d'ailleurs particulièrement explicite quant à la fonction intégratrice et régulatrice du travail.

Dans *La société libérale duplessiste*, Bourque, Duchastel et Beauchemin font ressortir l'importance accordée au travail – thème fortement associé aux valeurs de hiérarchie, de respect de l'autorité, de devoir et d'ordre – dans ce qu'ils appellent l'éthique libérale¹²⁴. Nos observations dans les programmes rejoignent leur analyse. Ainsi, les discours scolaires étudiés semblent avoir pour objectif de faire accepter la division inégalitaire du travail dans une société libérale capitaliste à travers des appels constants à la responsabilisation, à la collaboration et au maintien de l'ordre social.

¹²¹ Notons qu'au cours de la période étudiée, l'orientation professionnelle est en plein développement dans les milieux scolaires. La discipline fait sa percée au sein de l'institution scolaire québécoise au détour des années 1940 pour devenir une matière officielle dans le programme de 1956 sous l'appellation « Renseignements sur les écoles et les professions ». Le développement de l'orientation professionnelle au Québec répond notamment à des préoccupations nationalistes; ses promoteurs la considèrent nécessaire afin que les Canadiens français prennent leur place dans l'économie. Voir Mellouki et Mario Beauchemin, « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960 », *RHAF*, vol. 48, no 2 (1994), p. 213-240. Sur l'importance accordée au choix de la profession dans les programmes d'après-guerre, voir le chap. 3 de notre mémoire de maîtrise.

¹²² CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 74.

¹²³ À ce propos, Michael Gauvreau note 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. « The Protracted Birth of the Canadian "Teenager": Work, Citizenship and the Canadian Youth Commission, 1943-1955 », p. 207.

¹²⁴ Bourque, Duchastel et Beauchemin, *La société libérale duplessiste*, p. 137.

Qui plus est, nos recherches nous portent à croire que le statut professionnel (et par extension, la place dans la hiérarchie sociale) détermine, en grande partie, la valeur du citoyen. 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 exclus¹²⁵. On constate à la même époque une certaine opposition au droit de suffrage des chômeurs¹²⁶. En outre, les femmes obtiennent le droit de vote au municipal en 1941 à condition d'être propriétaire ou signataire de bail¹²⁷. Ces changements sont encore récents au moment de la création de l'école secondaire catholique publique.

Ces observations rejoignent la pensée du sociologue québécois Jacques Hamel pour qui les contours de la citoyenneté sont largement définis 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. Propriété et hiérarchie forment un ordre social qui répercute les droits et devoirs liés au travail à l'échelle de toute la société. Le travail régit de ce fait la vie commune, porteuse de valeurs communautaires qui marquent de leur sceau les membres de toute société en leur qualité de citoyen, de participant à une association collective dont la nation a constitué pendant longtemps la figure par excellence. 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 nation¹²⁸.

S'il ne circonscrit pas sa réflexion à un contexte historique précis, ses propos s'appliquent bien, à notre sens, à la logique de l'ordre libéral prévalant encore dans les programmes des années 1950. Ainsi, dans une société où la hiérarchie apparaît un principe

¹²⁵ Directeur général des élections du Québec (2013), *Évolution du droit de vote au Québec de 1791 à 1989* [site web], 28 nov. 2013, <http://electionsquebec.qc.ca/francais/provincial/medias/vote.php?n=2/>. Sur la symbolique du critère de possession pour le droit de suffrage : Anne-Marie Daune-Richard, « Homme, femme, individualité et citoyenneté », *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 39-50.

¹²⁶ Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*, p. 101.

¹²⁷ Diane Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*, Montréal, Remue-ménage, 1989, p. 94-95.

¹²⁸ Hamel, « Brèves remarques sur le travail comme vecteur de citoyenneté », p. 5.

organisateur clé de la vie collective, le statut professionnel détermine en grande partie le rôle citoyen de l'individu de même que ses droits et devoirs.

Si au cours de la période étudiée au Québec le travail salarié est un élément central de l'identité citoyenne (au masculin) parce qu'il lie l'individu à la collectivité, qu'en est-il des femmes que les rôles sociaux de genre traditionnels confinent au foyer ? Le modèle du citoyen-producteur revêt, en effet, un sens particulier pour les pères dont la responsabilité économique vis-à-vis leur famille, nous l'avons vu, définit pour une bonne part l'exercice citoyen. Pour les instances éducatives, l'école secondaire doit plutôt préparer les jeunes filles à leurs rôles d'épouse et de mère alors que, dans les faits, un nombre croissant d'entre elles désirent accéder à un emploi au cours de la période étudiée. Leur présence accrue sur le marché du travail depuis la guerre, encouragée par la croissance économique, l'accessibilité aux études et l'idéal familial démocratique, est d'ailleurs perçue par certains milieux comme une menace pour l'ordre social. Comme l'ont souligné de nombreux travaux adoptant une perspective féministe, l'autonomie financière a une signification particulière pour plusieurs femmes, car la dépendance économique a traditionnellement représenté une barrière importante à l'obtention d'une pleine citoyenneté¹²⁹.

Droits et devoirs des « supérieurs » et des « inférieurs »

Éviter les conflits de classes est une préoccupation majeure des manuels et des curriculums officiels d'après-guerre 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 (surtout) des devoirs des « supérieurs » et des « inférieurs », les textes exposent clairement aux citoyens en devenir les responsabilités

¹²⁹ Ruth Lister, « Citizenship: Toward a Feminist Synthesis », *Feminist Review*, no 57 (aut. 1997), p. 29.

respectives des ouvriers et des patrons. Ainsi, selon le programme de 1956 – destinés aux chefs de demain, rappelons-le –, 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-être social de ceux dont ils auront la charge comme patron ou contremaître¹³⁰. » Ce souci s'apparente à l'idéal collaboratif du corporatisme qui veut réconcilier les intérêts opposés par la découverte des liens réciproques, tel qu'explicitement posé dans certains manuels scolaires¹³¹. Ce type de discours invitant au respect de la hiérarchie et à la soumission à l'autorité est aussi caractéristique d'un mode libéral de régulations qui tente de contenir les poussées émancipatrices en son sein en invitant à la collaboration entre les différents groupes sociaux et en soulignant que les droits sont toujours accompagnés de devoirs¹³². L'item « Droit d'association professionnelle » (« corporation légalement constituée; syndicat légalement reconnu ») inscrit au programme d'Éducation professionnelle et civique de 1958 insiste d'ailleurs sur le respect de l'autorité « dans l'accomplissement des devoirs et dans l'exigence des droits¹³³ ». Bref, qu'une personne soit au sommet ou la base de la hiérarchie sociale, « chef » ou « collaborateur », le travail détermine ses droits et devoirs citoyens et la prépare à la vie commune en lui faisant intégrer les principes d'ordre, d'autorité, de hiérarchie, de collaboration, de justice et d'unité. Ce type de discours vise à faire accepter la division inégalitaire du travail dans une société capitaliste et libérale, où le lien social se conçoit encore de façon très verticale.

¹³⁰ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 14.

¹³¹ Thériault, *Visages de la politesse*, p. 83.

¹³² Bourque, Duchastel et Beauchemin, *La société libérale duplessiste*, p. 133.

¹³³ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 74.

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

Le développement d'une régulation économique d'inspiration keynésienne dans les décennies 1940 et 1950¹³⁴, sous la pression de groupes de citoyens qui exercent leur citoyenneté économique en revendiquant des mesures de sécurité sociale, induit un nouveau rapport entre l'État et les citoyens qui tend à transformer les modèles de citoyenneté véhiculés par l'institution scolaire au Québec.

Les résistances de la province 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 documentées¹³⁵. Graduellement, les conceptions de la citoyenneté s'élargissent dans les programmes d'après-guerre au Québec, 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 démocratique. Le programme de 1956 mentionne d'ailleurs que l'État a le devoir de veiller au bien commun par le biais des services publics, des législations et de la sécurité sociale¹³⁶. Celui de 1958 insiste encore davantage sur cet aspect, laissant deviner une opinion publique de plus en plus favorable à une intervention étatique accrue.

La transition n'est toutefois pas complétée. À titre d'exemple, la section « Éducation professionnelle » du programme d'Éducation civique de 1958 énumère des « organismes de bien-être », en l'occurrence les caisses de retraite, les mutuelles de toutes sortes, les fonds de secours, les bulletins et les revues professionnelles¹³⁷. Cet élément appelle deux

¹³⁴ En 1943 paraît le Rapport Marsh qui recommande au gouvernement fédéral l'adoption de mesures de sécurité sociale. Pour plusieurs chercheurs, l'événement marque la naissance de l'État-providence au Canada. Deux ans plus tard, les allocations familiales, premier programme social universel du pays, sont instaurées. Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence*, p. 11.

¹³⁵ Voir entre autres *Ibid*; Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, chap. 27.

¹³⁶ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 76.

¹³⁷ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 74.

remarques : 1 - Aucune mention n'est faite de l'assurance-chômage en vigueur depuis 1941, mesure à laquelle les milieux nationalistes du Québec s'étaient vigoureusement opposés puisqu'ils y voyaient une intrusion fédérale dans la juridiction des provinces. 2 - Les exemples cités correspondent à des initiatives privées, à l'initiative des travailleurs¹³⁸, plutôt que des interventions de l'État. On perçoit néanmoins dans les programmes des années 1950 des traces du passage d'un État libéral à un type de régulation providentialiste.

1.3.4 Relations entre la religion, le patriotisme et le nationalisme dans la formation citoyenne

Nombre de travaux retraçant l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec – essentiellement à partir des programmes d'histoire – ont dénoncé leur insistance excessive sur les thèmes du nationalisme et du patriotisme de même que l'association avec la morale et religion dans la période précédant la réforme des années 1960. Le Rapport Parent est alors présenté comme un progrès remarquable, une rupture nécessaire à cet égard. Dans *Critique de l'américanité*, le sociologue Joseph-Yvon Thériault déplore la prédominance de cette trame narrative où « La Révolution tranquille aurait fait passer le nationalisme québécois d'une conception ethnique de la nation, antimoderne et antidémocratique, à une conception pleinement moderne¹³⁹ ». Il en résulterait, selon lui, une « vision réductrice » du rapport entre nationalisme et démocratie, de même que de la dimension communautaire de la citoyenneté ayant longtemps prévalu au Québec. Cette tendance à présumer l'incompatibilité d'un « nationalisme ethnique ou identitaire » avec

¹³⁸ À ce sujet, voir entre autres Petitclerc, « La solidarité face au marché : Quelques réflexions sur l'histoire de la mutualité au Québec », *Revue internationale de l'économie sociale*, no 283 (2002), p. 67-77.

¹³⁹ Joseph-Yvon Thériault, *Critique de l'américanité : Mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec/Amérique, 2002, p. 277. Il associe notamment Gérard Bouchard, Claude Bariteau et Michel Seymour à cette tendance.

la notion de démocratie traduirait surtout, à ses yeux, la difficulté qu'auraient ses contemporains de se dégager des conceptions actuelles de la démocratie, et plus particulièrement, de l'individualisme démocratique moderne¹⁴⁰. L'historiographie québécoise aurait par ailleurs négligé l'influence des idéaux catholiques dans l'élaboration d'une référence démocratique au Québec¹⁴¹. Nous estimons donc opportun de réexaminer les rapports entre la religion, le patriotisme et le nationalisme dans la formation citoyenne au sein des programmes précédant la réforme des années 1960.

Supériorité du spirituel sur le temporel

Les rapprochements entre les idéaux citoyens et chrétiens sont récurrents dans les discours éducatifs d'après-guerre, le but de l'éducation étant, selon l'un des principaux manuels de civisme en circulation jusqu'au début des années 1960, de former « de bons citoyens pour la patrie et de futurs habitants pour le ciel¹⁴². » Les auteurs du programme de 1956 font d'ailleurs de la supériorité du spirituel sur le temporel la condition nécessaire à la réalisation de l'idéal démocratique :

Quand les démocraties ne reposent pas sur le sacrifice de l'intérêt particulier à l'intérêt général, sur le respect absolu de la personne humaine, sur une saine hiérarchie des valeurs, sur une solide connaissance et observance scrupuleuse des principes, elles portent en elles-mêmes le venin qui les tue après avoir compromis le salut éternel de quantité de leurs membres. L'école secondaire veut convier ses élèves à un rôle civique bien différent. Leur éducation chrétienne doit les préparer à être de parfaits citoyens, les meilleurs¹⁴³.

La référence à la « personne humaine » renvoie au courant personnaliste qui a séduit plusieurs intellectuels canadiens-français depuis les années 1930 comme réponse à l'individualisme et au matérialiste destructeur du libéralisme. Les personnalistes chrétiens entendent ainsi mettre l'accent sur la personne, dans sa dimension spirituelle

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 279.

¹⁴¹ Dominique Foisy-Geoffroy fait un constat similaire dans son compte rendu de l'ouvrage de Michel Lévesque cité plus tôt (p. 332).

¹⁴² Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme : pour les classes de 2^e à 9^e année*, Montréal / Québec, J.-A. Parent, 1943, p. 67.

¹⁴³ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 13-14.

fondamentale, plutôt que sur l'individu. On peut voir dans cet extrait une tentative de réconciliation des personnalistes canadiens-français entre les idéaux chrétiens et les principes de la démocratie libérale¹⁴⁴, grâce à une saine hiérarchie des valeurs.

En somme, la religion catholique s'impose non seulement comme l'un des principaux pôles d'appartenance citoyenne dans les curriculums catholiques francophones du Québec, mais aussi comme un de ses principaux cadres organisateurs.

Promotion d'un patriotisme éclairé

Les références explicites au patriotisme sont moins fréquentes au sein des programmes de civisme des années 1950 que dans ceux publiés entre 1937 et 1951, 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 pays¹⁴⁵. La guerre entraîne, en effet, une certaine méfiance vis-à-vis l'exaltation du sentiment nationaliste à l'école. À la suite des deux grandes guerres, de nombreux acteurs dénoncent d'ailleurs, au Québec comme à l'international, la part de responsabilités de l'éducation dans les conflits¹⁴⁶. Le programme de bienséances et de civisme de 1956 stipule tout de même qu'il est du devoir du citoyen de « développer sa fierté nationale¹⁴⁷ » et de montrer son attachement à son

¹⁴⁴ Sur les tentatives de réhabilitation de la démocratie des personnalistes canadiens-français des années 1950, voir Warren, « Fonder l'autorité sur la liberté... », p. 116-136.

¹⁴⁵ À ce propos, l'historienne Béatrice Richard observe que les manuels d'histoire au Québec affichent un « pacifisme convenu » à partir du milieu des années 1950. « 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 (aut. 1997), p. 9-27.

¹⁴⁶ Notamment, l'UNESCO entreprend à la fin des années 1940 de réaliser un manuel scolaire d'histoire 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. C. P. Hill, *L'enseignement de l'histoire : Conseils et suggestions*, Paris, France, UNESCO, 1953. Stéphane Audoin-Rouzeau a mis en évidence l'instrumentalisation de l'école lors de la Première Guerre mondiale dans *La guerre des enfants, 1914-1918 : Essai d'histoire culturelle*, Paris, Colin, 1993.

¹⁴⁷ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 46.

pays, son drapeau et son hymne national. Sa version de 1958 précise quant à elle que le citoyen doit entretenir un « patriotisme éclairé¹⁴⁸ ».

Les leçons d'histoire entendent également favoriser « une saine formation patriotique¹⁴⁹ », ce qui ne les empêche pas – avec moins de gêne que les programmes d'éducation civique nous semble-t-il – d'encourager une adhésion émotive à la nation. Le programme de 1956 souligne ainsi que les leçons d'histoire jouent un rôle clé pour inspirer à l'élève l'amour pour son pays. Par conséquent, le maître ne doit pas craindre « de représenter quelles difficultés nos pères eurent à traverser pour conserver leurs biens, leur langue, leur foi; quelles luttes ils durent livrer pour défendre leurs droits et leur patrie, pour conquérir une à une les libertés dont nous jouissons aujourd'hui¹⁵⁰. » Dans cet extrait, les auteurs insistent sur les « pères » de la nation. De fait, à une époque où l'exemple des « grands personnages du passé » est jugé essentiel à la formation des citoyens, aucune femme ne figure parmi les nombreux acteurs historiques cités dans le programme d'histoire nationale de 1956. À ce propos, les travaux de maîtrise d'Adèle Clapperton-Richard font ressortir que la capacité d'agir des hommes est présentée différemment de celle des femmes dans les manuels d'histoire nationale publiés entre 1954-1966 (période qui recoupe celle étudiée dans le présent chapitre). Ainsi, l'agentivité au féminin est généralement réservée aux domaines de la reproduction et du social, du dévouement et du prendre soin, aptitudes jugées innées et « naturelles » chez les femmes. « Non seulement montre-t-on que les mères épousent et donnent naissance à ceux qui feront véritablement la patrie – ici les fondateurs – mais on insiste sur le fait que leur détermination permet

¹⁴⁸ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

¹⁴⁹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 110.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 111.

d'abord et avant tout de supporter ces hommes-là. On leur accorde ainsi une agentivité d'intermédiaires, d'adjudantes. » Quant à l'agentivité au masculin, elle est associée à l'initiative, à l'entreprise, à l'intelligence, à la détermination et aux figures de « chef » et de fondateur. Les champs lexicaux caractérisant les hommes font ainsi ressortir « leur capacité à poser une action historique qui fait progresser le récit¹⁵¹. » Il en ressort un idéal masculin actif et productif. Ces observations recourent plusieurs de nos analyses présentées dans les sections précédentes sur la dimension genrée des modèles citoyens proposés à la jeunesse dans les programmes de 1956.

En somme, dans l'esprit des auteurs des programmes, le civisme se définit par l'amour de la patrie et un esprit de fidélité au passé. Le programme de 1956 insiste toutefois davantage que ces prédécesseurs sur l'idée de « progrès de notre peuple¹⁵² », signe d'un régime d'historicité en transition. Adoptant par moments des orientations présentistes, le programme d'histoire nationale invite le maître à « relier le passé au présent » en se concentrant sur les éléments qui influencent les « institutions politiques, sociales et religieuses au milieu desquelles nous vivons¹⁵³. » Ainsi, « [p]ar une meilleure intelligence du passé et une plus grande compréhension de la vie actuelle, l'étude de l'histoire de notre pays contribuera à mieux former le bon citoyen du Canada de demain¹⁵⁴. »

Une citoyenneté canadienne, mais un sens civique canadien-français

Ces observations nous amènent à nous demander si les modèles citoyens mis de l'avant à l'école secondaire publique catholique francophone réfèrent davantage au

¹⁵¹ Adèle Clapperton-Richard, « Discours de genre dans les manuels d'histoire nationale au Québec (1954-1966), *Revue d'Éducation / Education Review*, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, vol. 6, no 1 (hiver 2019), p. 5.

¹⁵² CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 110.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 116;117.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 111.

Canada ou au Québec ? Le programme de 1956 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-catholique¹⁵⁵. » Quelques pages plus loin, il invite l'élève à « [ê]tre fier de sa citoyenneté canadienne¹⁵⁶ ». L'élève est donc appelé à posséder une citoyenneté canadienne, mais à manifester un sens civique canadien-français. Ce sens civique canadien-français se caractérise, toujours selon le programme de 1956, par la primauté du spirituel et la fidélité à la culture française¹⁵⁷. Ses auteurs affirment ainsi le caractère distinct du citoyen canadien-français. Ce double référent citoyen prenait également forme en 1946 sous la plume d'Esdras Minville pour qui l'éducation civique visait 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-française¹⁵⁸. » Il précisait toutefois que « le bien commun de la population franco-canadienne ne peut être entièrement assimilable au bien commun de la population anglo-canadienne¹⁵⁹ ». On retrouve donc, ici encore, l'idée de différentes échelles de citoyenneté.

Ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse

La période étudiée correspond, on le sait, à un moment important de redéfinition du nationalisme au Québec. Nous en percevons plusieurs exemples au sein de notre corpus, notamment lorsqu'il est question d'ouverture à la diversité. Au sein des programmes de civisme élaborés dans la décennie 1930, la question de la diversité ethnoculturelle¹⁶⁰ et religieuse au Canada était pratiquement absente. La période était d'ailleurs marquée par

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 44.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 47.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 30.

¹⁵⁸ Minville, *Le citoyen canadien-français*, tome 1, p. 11.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 88.

¹⁶⁰ Lorsqu'il était question de diversité ethnique, les auteurs référaient aux Canadiens anglais et aux Néo-Canadiens; aucune mention des Autochtones vivant au Canada n'a été trouvée dans les programmes de civisme de l'époque.

une opposition des Canadiens français à l'immigration sur fond de conflits ethno-linguistiques¹⁶¹. L'importante vague d'immigration qui suit la fin de la Seconde Guerre mondiale au Québec et qui atteint son plus haut niveau dans la décennie 1950 entraîne un changement des attitudes à l'égard de l'immigration dans certains milieux¹⁶². D'une part, l'arrivée de réfugiés catholiques incite le clergé – encouragé par le pape Pie XII – à sensibiliser ses fidèles à leurs responsabilités envers les immigrants¹⁶³. D'autre part, le déclin de la proportion des Canadiens français au pays, amplifié par la rétention plus importante d'immigrants au Canada anglais, provoque une prise de conscience chez des leaders néo-nationalistes. Des enquêtes mettent d'ailleurs en lumière le rôle du système scolaire dans l'assimilation massive des Néo-canadiens à la communauté anglophone du Québec¹⁶⁴. En réaction, les politiques scolaires concernant les élèves Néo-Canadiens passent, vers la fin de la décennie 1950, d'une priorité accordée à l'intégration religieuse à l'intégration linguistique¹⁶⁵.

¹⁶¹ Un sondage réalisé en 1951 par l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal révèle que 67 % des francophones et 37 % des anglophones du Québec s'opposent à l'immigration. Behiels, « The Commission des Écoles catholiques de Montréal and the Neo-Canadian Question: 1947-1963 », *Canadian Ethnic Studies*, vol. 18, no 2 (1986), p. 41. Voir aussi Fernand Harvey, « L'ouverture du Québec au multiculturalisme (1900-1981) », *Études canadiennes*, vol. 21, no 2 (1986), p. 219-228.

¹⁶² Entre 1946 et 1960, 403 934 immigrants s'établissent au Québec. Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2, p. 220.

¹⁶³ Behiels, « The Commission des Écoles catholiques de Montréal and the Neo-Canadian... », p. 40-41.

¹⁶⁴ En 1947, les élèves néo-canadiens de la CECM sont deux fois plus nombreux à fréquenter sa section anglophone (67 %) que francophone (33 %). Publié en 1957 à la demande du CCCIP, le Rapport Drouin révèle que 70 % des Néo-canadiens de la province fréquentent le secteur anglophone. Parmi les causes identifiées pour expliquer leur préférence, on note la propagande fédérale, l'hostilité des Canadiens français face à l'immigration, la mobilité économique et sociale accrue associée à la maîtrise de l'anglais et l'accès plus facile aux facultés universitaires. Miguel Simão Andrade, « La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977 », *RHAF*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 457;460;463-464.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 457. C'est dans ce contexte que sera élaboré le premier programme scolaire catholique destiné aux Néo-Canadiens qui paraît en 1961 après plusieurs tentatives avortées. Son implantation sera toutefois limitée à quelques écoles de la CECM. Bien qu'intéressant à plusieurs égards, ce programme a été exclu de notre corpus puisqu'il se limite à l'élémentaire.

Nous retraçons ce changement de mentalité à l'égard de la diversité ethnoculturelle dans notre corpus. À partir de 1956, les curriculums traitent davantage de la cohabitation au Canada pour faire valoir que le bon citoyen doit afficher 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 Canadien français a le devoir d'« incorporer à la vie canadienne les groupes ethniques différents », d'« aider les groupes minoritaires » et de « collaborer à l'unité nationale » tout en restant « fidèle à la culture française¹⁶⁶ », avance le programme de bienséances et de civisme de 1956. Bref, les curriculums des années 1950 diffusent un idéal de cohabitation basé sur des valeurs chrétiennes de tolérance, de respect mutuel et de compassion, tout en promouvant l'affirmation nationale.

1.3.5 « Citoyen du monde » : apparition du thème de l'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 comportaient l'item « droit international¹⁶⁷ » – sans toutefois élaborer la question –, 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 Guerre froide. Pour les tenants de cette entreprise au Québec, la future génération sera celle de la paix et de la bonne entente. Déjà en 1948, Roland Vinette soutenait que « [l]'homme ne peut plus ignorer qu'il est un citoyen du monde¹⁶⁸. »

¹⁶⁶ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 76.

¹⁶⁷ CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 15; CCCIP, *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 15.

¹⁶⁸ Vinette, *Pédagogie générale*, p. 149.

Les contacts entre nations et entre individus de nations différentes se font de plus en 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 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 internationales¹⁶⁹.

Héritier des conceptions de Vinette, le programme de civisme de 1956 invite l'élève à prendre conscience de ses devoirs à l'endroit de la communauté internationale et des principaux organismes internationaux¹⁷⁰. Sa version de 1958 insiste encore davantage sur ces aspects au nom de l'interdépendance de plus en plus marquée des peuples. Par conséquent, le citoyen responsable cherche à comprendre les autres peuples, s'intéresse à l'actualité internationale 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. L'État doit par ailleurs rayonner à l'étranger par l'intermédiaire des Nations-Unies, de l'entraide internationale et de l'immigration¹⁷¹. Cette attention accrue accordée à la compréhension et à la solidarité internationales dans la formation citoyenne s'inscrit aussi dans le contexte occidental d'ouverture sur le monde qui suit la Deuxième Guerre mondiale, une tendance qui s'accroîtra au Québec dans la décennie 1960 et dont l'Expo 67 sera la figure emblématique.

1.3.6 Le Canada, une démocratie libérale parlementaire (version de 1958)

Le programme d'éducation civique de 1958 introduit une nouveauté importante par rapport à celui de 1956 : les informations concernant la structure de l'État, ses devoirs et ceux du citoyen sont désormais regroupés dans une section intitulée « l'État canadien ».

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 71.

¹⁷⁰ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 47.

¹⁷¹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76-77.

On y précise que la démocratie au Canada se caractérise par la « liberté et ses modalités : égalité devant la loi; choix des dirigeants; opinion publique éclairée; responsabilités individuelles; droits humains et civiques¹⁷². » Cet ajout dans la version de 1958 témoigne d'importantes transformations en cours dans la culture politique du Québec des années 1950. D'une part, l'inscription de la notion de « droits humains » (et non plus seulement de dignité humaine) témoigne du consensus social qui émerge à la fin des années 1950 au Québec en faveur d'une plus grande reconnaissance des droits humains¹⁷³. De fait, l'influence du discours des droits humains est plus marquée dans le programme de 1958 que dans celui de 1956. D'autre part, on y observe une volonté grandissante d'inscrire les institutions politiques locales, provinciales et fédérales (les trois paliers sont abordés dans le programme) dans le régime des sociétés démocratiques libérales modernes. Le programme d'éducation civique réfère d'ailleurs au Statut de Westminster et à l'Acte d'Amérique du Nord britannique pour situer l'origine constitutionnelle de la démocratie au Canada. Ce n'est pas anodin considérant la méfiance bien connue des Canadiens français envers les institutions parlementaires britanniques. Selon Jean-Philippe Warren, encore en 1956, « on diffuse sur les ondes radiophoniques des discours, tenus par des prêtres, qui invitent les Canadiens français à ne pas ériger le culte des institutions parlementaires en absolu¹⁷⁴. »

Dans son étude sur les mouvements des droits humains d'après-guerre au Québec, Paul-Étienne Rainville observe également que la décennie 1950 est marquée par des tentatives de catholiques d'horizons divers pour « réconcilier leurs valeurs chrétiennes et

¹⁷² *Ibid.*, p. 73.

¹⁷³ Rainville, « De l'universel au particulier... ».

¹⁷⁴ Warren, « Fonder l'autorité sur la liberté... », par. 10.

leur adhésion aux principes fondamentaux du libéralisme politique ». Selon lui, si plusieurs catholiques tentent « d’inscrire leur combat dans le prolongement de la tradition du libéralisme politique, plusieurs considèrent les principes chrétiens de devoir, d’ordre, de morale et de bien commun comme ontologiquement supérieurs aux valeurs de liberté, de propriété et d’individualisme qui sont aux fondements de l’ordre libéral canadien¹⁷⁵. » Nos analyses rejoignent celles de Rainville; si l’importance de la liberté de l’individu et de l’égalité devant la loi en régime démocratique est progressivement affirmée dans les programmes des années 1950, la supériorité du spirituel est constamment réitérée.

1.3.7 Habilitier les citoyens à l’exercice électoral : bien choisir ses chefs

D’après les programmes de 1956, le vote serait l’un des principaux devoirs du citoyen. Symbole par excellence de la citoyenneté de l’avis de plusieurs chercheurs occidentaux¹⁷⁶, l’enjeu du suffrage témoigne des contradictions internes au sein des principes de démocratie et d’égalité politique à la base des conceptions de la citoyenneté en circulation dans les milieux éducatifs du Québec. Ainsi, tel que brièvement mentionné à la section 1.1, dans l’après-guerre, plusieurs penseurs de l’éducation et auteurs de matériel pédagogique remettent en question le bien-fondé du suffrage universel. Selon les programmes de 1939 (en vigueur en 11^e et 12^e année jusqu’en 1960), il « n’est ni un droit conféré par la nature ni toujours un moyen efficace d’assurer la prospérité publique¹⁷⁷. » La date de cette critique est importante; c’est en effet, tel que mentionné plus tôt, un courant qui appartient surtout aux années d’avant-guerre et qui s’étiole par la suite. Nous observons au sein de notre corpus une acceptation progressive de l’idée de suffrage

¹⁷⁵ Rainville, « De l’universel au particulier... », p. 273;275.

¹⁷⁶ Entre autres, Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994.

¹⁷⁷ CCCIP, *Programme d’études des écoles primaires supérieures (filles)*, 1939, p. 14; CCCIP, *Programme d’études des écoles primaires supérieures (garçons)*, 1939, p. 14.

universel dans la décennie 1950. Le programme de 1958 souligne d'ailleurs que l'État canadien est « une démocratie au service du peuple par le peuple¹⁷⁸ » et valorise davantage le rôle du citoyen en démocratie que celui de 1956.

Par ailleurs, les textes éducatifs traduisent une perception négative des chefs politiques, qui seraient pour la plupart individualistes, attirés par le pouvoir et le prestige et enclins à la démagogie. Un des principaux manuels de civisme en circulation recommande même au futur électeur de voter pour le candidat qui lui semble « le moins indigne¹⁷⁹ » lorsqu'aucun ne semble mériter son vote. Rappelons que la période couverte est associée à des pratiques électorales douteuses qui seront dénoncées notamment par le célèbre brûlot des abbés Louis O'Neill et Gérard Dion *Le chrétien et les élections* en 1960¹⁸⁰. Les instances éducatives souhaitent amener les futurs citoyens à condamner toute malhonnêteté de la part de leurs élus¹⁸¹. Par conséquent, 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 obubilation de leur pleine conscience afin d'être chacun par son vote, les juges et les auteurs des destinés de la cité¹⁸². » Celui de 1958 précise que le citoyen ne peut critiquer ses dirigeants s'il néglige d'aller aux urnes¹⁸³.

¹⁷⁸ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

¹⁷⁹ Une réunion de professeurs, *Manuel d'hygiène, de bienséance, de civisme*, p. 106.

¹⁸⁰ Dion, O'Neill et Racicot, *Le chrétien et les élections*. Au sujet de cette saga, consulter Suzanne Clavette, dir., *Gérard Dion : artisan de la Révolution tranquille*, Québec, PUL, 2008, chap. 6, 7 et 8.

¹⁸¹ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1956, p. 13-14.

¹⁸² *Ibid.*, p. 13-14.

¹⁸³ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 76.

Il ressort qu'au cours de la période étudiée, le vote est davantage représenté comme un devoir que comme un droit. Ainsi, lorsqu'il est question du *droit* de vote, c'est pour mentionner que l'électeur a le *devoir* de l'utiliser judicieusement. À la même époque, 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 communiste¹⁸⁴. Du reste, il apparaît clair 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).

Notons qu'à une époque où plusieurs Canadiens sont exclus du droit de suffrage (pensons aux Autochtones, qui n'obtiennent ce droit sans restriction qu'en 1960 au fédéral et en 1969 au provincial¹⁸⁵), aucun des manuels ou programmes approuvés à l'intention du secondaire catholique public ne mentionne que certains élèves pourraient être tenus à l'écart de cet important exercice citoyen.

1.4 Aux marges de la citoyenneté : distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens

Nous avons relevé à plusieurs moments au sein de notre corpus une distinction entre l'égalité formelle et réelle des citoyens, fondée essentiellement sur le critère de capacité présumée des individus à exercer leurs responsabilités citoyennes. Ainsi, dans leur

¹⁸⁴ « La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien », *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janv. 1957), p. 28.

¹⁸⁵ Autres exemples : le droit de vote n'est accordé aux Canadiens d'origine asiatique qu'en 1948; la même année sont abolis les derniers vestiges du suffrage censitaire au Québec. De plus, 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 (2010, août), *L'évolution du droit de vote au Canada* [site web], consulté le 4 juin 2012, www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=f; Lamoureux, *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*.

conception communautaire, les modèles citoyens proposés à la jeunesse disqualifient plusieurs catégories sociales de l'exercice de la citoyenneté au nom du bien commun. L'étude des principaux manuels scolaires de civisme en circulation à l'époque est particulièrement éclairante à cet égard, puisqu'ils se permettent de développer davantage cette idée que les programmes officiels. Ainsi, le manuel scolaire *Vie civique* expose en 1962 que les citoyens sont à la fois égaux et inégaux :

[Les citoyens] 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 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 inégalement¹⁸⁶.

Un peu plus loin, son auteur, le prêtre Jean-Baptiste 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, on doit le réserver à ceux qui peuvent jouer dans la vie de la cité un rôle véritablement actif et libre¹⁸⁷.

Il semble donc y avoir un écart entre le statut de citoyen, auquel tous les élèves accèdent théoriquement à l'âge adulte et l'exercice de la citoyenneté réservé à certains. Mais plus qu'une simple exclusion (on est citoyen ou on ne l'est pas), c'est l'idée d'une citoyenneté partielle ou par degré (en fonction de la place qu'occupe une personne dans la hiérarchie sociale) qui apparaît encore légitimement exprimée dans les discours éducatifs de la fin des années 1950 et du début des années 1960. Nous explorons cette idée à lumière des cas des femmes, des « déficients » et des jeunes pour qui la participation à la vie politique apparaît plus fortement balisée dans notre corpus.

¹⁸⁶ Gauvin, *Vie civique*, p. 101.

¹⁸⁷ *Ibid.*, introduction.

1.4.1 Des modèles citoyens fortement genrés

Jusqu'à quel point les femmes sont-elles considérées comme citoyennes dans les curriculums étudiés ? Tel que soulevé précédemment, les modèles citoyens proposés par les instances scolaires interpellent davantage le jeune homme. Ainsi, les lignes directrices du programme de 1956 stipulent que l'éducation forme 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, sa formation la prépare plutôt à son rôle social et familial¹⁸⁸. À ce propos, Lamoureux observe que le discours moderne de la citoyenneté codifie les rôles sociaux de genre « dans un double registre : les hommes sont virilisés [...], alors que les femmes sont "maternalisées"¹⁸⁹ ». Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, stratégiquement, les femmes se sont appuyées sur leurs responsabilités de mères pour transgresser la division public-privé¹⁹⁰.

Par ailleurs, nous avons vu que la citoyenneté moderne est associée à l'indépendance, la responsabilité et la raison. Or, ces caractéristiques renvoient explicitement au masculin dans notre corpus, par opposition à la nature fragile et émotive des femmes qui seraient 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. Il s'agit toutefois d'une situation transitoire pour les garçons¹⁹¹.

¹⁸⁸ CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires 1956*, p. 8-9.

¹⁸⁹ Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 55.

¹⁹⁰ Sur cette question, voir entre autres Baillargeon, *Repenser la nation : L'histoire du suffrage féminin au Québec*, Montréal, Remue-ménage, 2019.

¹⁹¹ Lamoureux, *L'amère patrie*, p. 55.

Selon les programmes publiés entre 1956 et 1960, garçons et filles doivent être préparés à devenir des citoyens agissants, bien qu'ils soient destinés à des responsabilités citoyennes différentes. 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*¹⁹².

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 les *connaissances théoriques* nécessaires aux citoyens et l'*exercice* de leur citoyenneté, ici en vertu des rôles sociaux de genre traditionnels. Le mouvement féministe de la fin des années 1960 dénoncera d'ailleurs ce statut de citoyennes de seconde zone.

Les modèles citoyens véhiculés par l'institution scolaire ont cependant 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, plusieurs s'imposent comme interlocutrices légitimes sur la scène publique par leur action militante et leur implication sociale¹⁹³. De fait, 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 suggère notamment leur rôle actif au sein des mouvements de jeunesse¹⁹⁴. En outre, il est possible de concevoir que si les auteurs des programmes et des manuels ressentent le besoin de

¹⁹² Nous soulignons. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1958, p. 77.

¹⁹³ Voir entre autres 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 1, Montréal, Québec/Amérique, 1994, p. 181-202; Baillargeon, *Repenser la nation...*

¹⁹⁴ 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.

réaffirmer constamment la division traditionnelle des rôles sociaux de genre, ce serait en réaction à la redéfinition effective des espaces genrés. Dans la deuxième partie de notre thèse, nous tenterons de mesurer à quel point les conceptions androcentriques de la citoyenneté véhiculées par les programmes officiels sont intégrées par les élèves.

1.4.2 Le Programme d'études des classes d'enfants « déficients » (1960)

Un bon moyen de comprendre la norme est de la saisir en creux, en étudiant ce qui est perçu comme anormal. À cet égard, le *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, approuvé en 1960 par le CCCIP, est très révélateur. Aux dires du surintendant de l'Instruction publique Omer-Jules Desaulniers, il s'agit du premier programme officiel destiné aux classes d'enfants dits déficients, même si dans les faits, ces classes existaient depuis plus de 25 ans dans la province¹⁹⁵. Sa parution s'inscrit dans un contexte de préoccupation grandissante, au Québec comme à l'international, pour l'intégration des enfants « déficients »¹⁹⁶. En 1959, le principe no 5 de la *Déclaration des droits de l'enfant* reconnaît notamment le droit à l'éducation de « l'enfant exceptionnel ». Mais ce n'est pas, pour l'heure, la logique des droits des « déficients » qui est mise de l'avant par les autorités scolaires pour justifier l'importance de leur offrir une instruction adéquate.

¹⁹⁵ CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, 1960, présentation.

¹⁹⁶ D'après Malouin, les programmes des années 1950 se préoccupent surtout d'occuper les enfants « déficients » et de s'assurer qu'ils soient heureux. Elle estime qu'au moment où paraît le Rapport Parent, seulement 9 % des enfants jugés « déficients » fréquentent l'école, ce qui témoigne, à ses yeux, d'un faible intérêt de la population pour leur éducation. *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*, Montréal, Bellarmin, 1996, p. 314;357. Lucia Ferretti retrace, à partir de la fin des années 1950 jusqu'aux années 1970, le passage du paradigme de l'internement à celui de l'intégration sociale, tandis que s'affirme progressivement le droit du « déficient » de vivre dans la communauté avec des soutiens adaptés. « Le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle : réseaux internationaux, promotion des droits et intégration sociale en déficience intellectuelle dans les années 1960-1975 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 27, no 2 (hiver 2019), p. 147. Voir aussi Ferretti, « Reynald Rivard, prêtre psychologue trifluvien... »; « De l'internement à l'intégration sociale : l'Hôpital Sainte-Anne de Baie-Saint-Paul et l'émergence d'un nouveau paradigme en déficience intellectuelle, 1964-1975 », *RHAF*, vol. 65, nos 2-3 (2011), p. 331-361.

Dans ce programme publié en 1960, le « déficient mental » est décrit comme étant hyperémotif, impulsif et dépendant. Ces caractéristiques sont également, rappelons-le, attribuées aux adolescents dits « normaux » et aux femmes et entrent en contradiction avec les trois piliers de la citoyenneté que sont la raison, l'indépendance et la responsabilité. Aussi ses auteurs mentionnent-ils d'entrée de jeu que le rôle du « déficient » sera effacé sur le plan de la vie civique¹⁹⁷. Paradoxalement, le contenu relatif à la formation citoyenne est plus présent et explicite dans ce programme spécial que dans toute autre source consultée. L'association citoyen-travailleur y est d'ailleurs très appuyée. Dès lors, une question se pose : si on minimise 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 inférieur¹⁹⁸.

Autrement dit, le « déficient » laissé de côté représente un danger pour l'ordre social. 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 réalisations¹⁹⁹. » Bien qu'on commence (timidement) à parler de devoirs de la société à leur égard, ce n'est pas encore le droit de l'individu de développer son plein potentiel qui prédomine, mais plutôt la notion de « capital humain ». Éduquer les enfants « exceptionnels » constitue aux yeux

¹⁹⁷ CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, 1960, p. 48.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 32.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 48.

des instances scolaires une économie, car il coûterait moins cher de les préparer à gagner leur vie – et donc de devenir un capital productif – que de les avoir à la charge de la société leur vie durant. L'exemple du premier programme officiel pour élèves dits déficients met ainsi en lumière la fonction régulatrice du travail qui oriente le citoyen vers le bien commun en lui permettant d'être utile à la collectivité²⁰⁰. Ses auteurs lient également citoyenneté et consommation, en soulignant que les citoyens responsables doivent savoir gérer un budget²⁰¹.

Sans doute est-ce afin de s'assurer que les élèves étiquetés « déficients » acceptent le rôle qui leur est destiné (plutôt que de se rebeller contre l'ordre établi) que le programme les invite à « Interpréter les diverses lois promulguées par nos gouvernements, non comme une entrave à la liberté individuelle, mais comme des mesures propres à promouvoir le bien commun²⁰². »

En ce qui concerne le devoir électoral, le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* expose 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 confiance²⁰³. Le droit de vote a, comme nous l'avons vu, une puissante fonction symbolique, puisqu'il représente le pouvoir d'un citoyen de décider de la direction de la

²⁰⁰ 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 surveillance : la rééducation des jeunes délinquants au Québec, 1840-1950*, Montréal, VLB éditeur, 2003.

²⁰¹ CCCIP, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, 1960, p. 210-216.

²⁰² *Ibid.*, p. 218.

²⁰³ *Ibid.*, p. 200. Notons qu'il faut attendre 1982, année de l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés*, pour qu'un tribunal reconnaisse le droit de vote aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela dit, jusqu'en 1993, la *Loi électorale du Canada* continue d'exclure du vote « toute personne restreinte dans sa liberté de mouvement ou privée de la gestion de ses biens pour cause de maladie mentale ». Élections Canada (2020, mai), *Perspectives électorales : Les personnes handicapées et les élections* [site web], consulté le 17 fév.2022, www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=eim/issue10&document=p4&lang=f.

société à condition d'être jugé apte à voter de façon rationnelle et éclairée et de se conformer aux normes d'une citoyenneté responsable. En ce sens, si les autorités scolaires semblent croire qu'il est dans l'intérêt de la société que les « déficients » accomplissent les devoirs relatifs à la participation à la vie économique en devenant un capital utile, elles se montrent plus réticentes lorsqu'il est question de les inviter à se prononcer sur les grandes décisions politiques.

1.4.3 L'écolier, « un être en voie de citoyenneté²⁰⁴ »

La section 2, consacrée aux conceptions psychopédagogiques guidant l'élaboration du programme de 1956, a fait ressortir une conception développementale de la citoyenneté, où l'élève ne devient citoyen à part entière qu'une fois l'adolescence terminée. Ainsi, pour Roland Vinette, « l'enfant ne doit vivre pleinement sa vie civique qu'une fois arrivé à l'âge adulte²⁰⁵ ». Suivant cette logique, l'élève acquiert des droits de participation à la vie civique à mesure qu'il grandit, s'éduque et apprend à maîtriser ses pulsions. Par ailleurs, nous avons mis de l'avant à la section 1.3 l'idée selon laquelle la personne s'insère dans différentes échelles de citoyenneté, conçues à la façon de cercles concentriques. Nous aimerions à présent montrer que, selon les programmes étudiés, l'élève fait dès à présent partie de certaines sociétés (comme la famille et l'école), mais est exclu de celles associées au monde politique. Le programme d'histoire nationale de 1956 entend ainsi amener « l'élève à comprendre qu'il a désormais des devoirs et des responsabilités à l'égard de sa famille, de son école, de sa paroisse, de sa ville et, *plus*

²⁰⁴ Albert Faucher, « Société civile et Démocratie », *L'Enseignement primaire*, vol. 1, no 6 (fév. 1942), p. 475.

²⁰⁵ Vinette, *Pédagogie générale*, p. 146.

tard, à l'égard de sa Province et du Canada²⁰⁶. » Sous cet angle, les devoirs du « citoyen » (puisqu'il est encore peu question de ses droits) envers la société diffèrent selon son âge.

Quel est le devoir de l'élève dans l'immédiat selon le programme de 1956 ? Son principal devoir envers l'État aujourd'hui est 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 :

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 demain²⁰⁷.

Dans cet extrait, on reconnaît aux élèves une influence limitée sur la société. Or, les jeunes qui fréquentent le secondaire au moment où ces programmes sont en vigueur (soit de 1956 à l'implantation des programmes-cadres des années 1970) sont ceux-là mêmes qui participeront aux grandes manifestations étudiantes des années 1960. Les prochains chapitres nous aideront à comprendre le changement de perspective quant au rôle des jeunes dans la société qui s'opère parallèlement à la Révolution tranquille au Québec, de même que la part du renouvellement des méthodes pédagogiques dans ce phénomène.

Nous avons observé comment les facteurs de l'âge, du genre, de la 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. Il sera intéressant

²⁰⁶ Nous soulignons. CCCIP, *Programme d'études des écoles secondaires 1956*, p. 112.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 26.

d'observer, dans la seconde partie de notre thèse, comment « l'imbrication de divers rapports de domination liés à des catégorisations sociales²⁰⁸ » (par exemple, l'intersection de l'âge et du genre, de l'âge et de la classe sociale, de l'âge et de la capacité ou de l'âge et de la racialisation) se manifeste, plus concrètement, dans différentes expériences d'éducation citoyenne offertes à l'école secondaire publique.

Conclusion : vers les grandes réformes des années 1960

Comme l'a illustré ce chapitre, l'éducation citoyenne offerte à l'école secondaire francophone catholique publique dans la période précédant le Rapport Parent ne se limite pas, loin s'en 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, et même importantes, mais les modèles citoyens qui y sont diffusés s'avèrent plus riches et complexes. Aussi avons-nous pris soin de situer le renouvellement des conceptions de la citoyenneté et de la démocratie s'opérant au Québec et à l'échelle occidentale dans l'après-guerre en prêtant attention non seulement aux savoirs prescrits par les programmes officiels, mais également aux méthodes pédagogiques privilégiées pour développer chez les élèves les aptitudes attendues du bon citoyen.

Quelles sont, en résumé, les qualités que le programme de 1956 entend cultiver chez les futurs citoyens ? La principale vertu civique est incontestablement le sens des responsabilités. Corollairement, les discours étudiés mettent l'accent sur les devoirs à l'endroit de la collectivité plutôt que sur les droits individuels. Le citoyen idéal sacrifie

²⁰⁸ Sophie Théwissen-Leblanc, « L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde », Mémoire de maîtrise (Études des femmes), Ottawa, Université d'Ottawa, 2020, p. 28.

ainsi volontairement son intérêt particulier au bien commun, fait preuve d'un sens social chrétien, manifeste un fort sentiment d'appartenance pour son groupe national et religieux et est un travailleur productif qui accepte son rôle et sa place dans la hiérarchie. De plus en plus instruit, le citoyen éclairé comprend les valeurs et les rouages démocratiques (et en fait même l'expérience à l'école). Cela dit, tandis que l'Église jouit encore d'une influence prépondérante dans le domaine éducatif et dans l'organisation de la vie sociale, les curriculums continuent d'affirmer la primauté du spirituel dans la pratique du civisme. On constate en outre une forte adéquation entre le rôle de citoyen et de chrétien, l'éducation civique devant fournir le cadre moral jugé nécessaire à la réalisation de l'idéal démocratique. Les élèves deviendront une fois adultes des citoyens canadiens, qui demeureront toutefois résolument des citoyens canadiens-français dans leur esprit, dans leurs actions et dans leur foi.

Puisqu'en démocratie, chacun a une part de responsabilité dans le maintien du bien commun, l'éducation civique doit conscientiser l'élève à ses devoirs envers la collectivité et lui offrir des occasions de se pratiquer à servir. À cet égard, le programme de 1956 marque un tournant en promouvant une pédagogie citoyenne active, dont les orientations ont été élaborées dans les décennies précédentes au Québec et à l'étranger dans la mouvance de l'Éducation nouvelle. Nous aurions tort, cependant, d'opposer complètement les modèles citoyens sous-tendus par la pédagogie traditionnelle et la pédagogie réformatrice, d'autant que dans la pratique, ces deux courants se côtoient et s'influencent mutuellement. La pédagogie traditionnelle d'inspiration catholique est cohérente avec la conception communautaire de la citoyenneté prévalant au Québec dans l'après-guerre. Un enseignement centré sur le maître, misant sur la soumission à l'autorité et l'apprentissage de la tradition répond aux exigences d'une citoyenneté d'obéissance et

d'appartenance, fondée sur des rapports fortement hiérarchisés, le respect des lois, de l'autorité et de l'ordre social.

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 monde du travail, etc. – certains principes à sa base, tels l'égalité des citoyens, sont remis en question. À une époque où la capacité électorale repose encore pour une large part sur les compétences familiales (en particulier sur la qualité de père de famille), de travailleur et, de plus en plus, sur le savoir, les modèles citoyens en circulation apparaissent profondément marqués par une tension entre les principes d'égalité et de capacité. La démocratisation de l'éducation en cours devrait permettre de surmonter ces contradictions et de venir à bout des résistances à l'endroit de l'idée de souveraineté du peuple. Aussi retraçons-nous dans les programmes la transition progressive de l'idéal d'une démocratie élitiste à celui d'une démocratie de masse – bien que de nombreux obstacles dans la pratique demeurent. Ces forces divergentes sont d'ailleurs caractéristiques de la société démocratique libérale qui promet l'émancipation et l'égalité de tous, alors que son système économique et son ordre socio-généré, notamment, génèrent des inégalités.

À la lumière de notre étude, il semble possible d'affirmer que l'éducation citoyenne de l'époque 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. Les discours étudiés ne correspondent cependant 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 apparaît ainsi, pour reprendre les mots de l'historien québécois Jean-Marie Fecteau, comme « ce à quoi tout individu (ou groupe constitué) se réfère pour s'y conformer, s'en singulariser, la contourner ou la transgresser²⁰⁹. »

En somme, la période de bouillonnement idéologique de mutations scolaires et politiques accélérées que nous venons d'étudier apparaît une importante phase préparatoire aux grandes réformes scolaires des années 1960 où, cette fois, les structures d'ensemble seront revues.

²⁰⁹ Jean-Marie Fecteau, « Le citoyen dans l'univers normatif : du passé aux enjeux du futur », dans Fecteau, Jocelyn Létourneau et Gilles Breton, dir., *La condition québécoise : Enjeux et horizons d'une société en devenir*, Montréal, VLB Éditeur, 1994, p. 98.

II - LE RAPPORT PARENT (1963-1966) : POUR DES CITOYENS POLYVALENTS PARTICIPANT À LA DÉMOCRATIE ET AU PROGRÈS

Dans l'après-guerre, la volonté de moderniser l'éducation se manifeste dans presque tous les pays occidentaux par la mise en place de comités chargés de concevoir les réformes éducatives nécessaires pour faire face à l'avenir¹. De l'avis de Guy Rocher, la Commission Parent serait celle à laquelle on confia le mandat le plus étendu². Nous ne pouvons qu'être saisis, en effet, par l'ampleur de son travail de réflexion à la lecture des 1 470 pages de son rapport. Au cours de ses travaux entre 1961 et 1966, la Commission reçoit 349 mémoires, organise des audiences publiques dans diverses régions du Québec, consulte des experts, visite une cinquantaine d'établissements d'enseignement au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe et tient plus de 400 réunions entre ses membres³. Son premier volume retrace l'évolution de la société québécoise, pour ensuite se projeter dans l'avenir : quels seront ses besoins futurs ? Quels défis attendent les citoyens de demain ? Comme l'écrivent les commissaires, c'est un monde nouveau qui se cherche à travers les réformes esquissées de toutes parts⁴. L'objectif : créer une école à la hauteur des « exigences d'une société humaine évoluant vers une autre étape, celle de sa vie adulte⁵. »

Au moment de la publication du Rapport, il est clair pour les décideurs politiques qu'on ne peut plus se contenter de réformes partielles comme dans les décennies

¹ Pensons entre autres à l'Acte de 1944 en Grande-Bretagne, au Plan Langevin-Wallon en France (1947) et, plus tard, au mouvement de réforme des curriculums en Amérique du Nord qui suit la mise en orbite de Spoutnik par l'URSS en 1957 (nous reviendrons sur ce dernier).

² Guy Rocher, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2 (2004), p. 118.

³ Claude Corbo, « Le Rapport Parent : une longue préparation et un héritage durable », dans Pierre Doray et Claude Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, PUQ, 2016, p. 17.

⁴ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome 1 : *Les structures supérieures du système scolaire*, Québec, Éditeur du Québec, 1963, p. 63.

⁵ Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, p. 301.

précédentes; le manque de cohérence du système éducatif est d'ailleurs l'un des principaux reproches qui lui sont adressés. Si les idées exposées dans le Rapport ne sont pas nécessairement nouvelles, les moyens que l'on se donne pour les appliquer à grande échelle en repensant le système scolaire dans sa totalité le sont. Ainsi, la rénovation de l'architecture d'ensemble de l'éducation au Québec devient un projet de société qui fait de la démocratisation de l'éducation l'un des principaux leviers de modernisation de la société québécoise. C'est à ce titre que le Rapport Parent occupe une place centrale dans la mémoire collective, en tant qu'« un des principaux actes de naissance du Québec moderne⁶ ».

Selon Louis-Philippe Audet, secrétaire de la Commission et historien de l'éducation, l'acceptation de ses recommandations par le gouvernement et leur mise en application auraient été impossibles cinq ans plus tôt. Lesage, rappelle-t-il, avait d'ailleurs déclaré en début de mandat qu'il n'y aurait pas de ministère de l'Éducation tant et aussi longtemps qu'il serait en poste⁷. Mais en ce début d'années 1960, les exigences posées par un monde jugé de plus en plus complexe font de la « crise de l'enseignement » – ainsi qu'on la nomme à la première page du Rapport – une priorité. Le premier volume expose clairement les principaux défis auxquels les réformes envisagées devront répondre :

- 1) Explosion démographique (liée au baby-boom, mais aussi à l'immigration);
- 2) Nouveaux impératifs économiques créés par la révolution technoscientifique en cours (besoins de main-d'œuvre et de techniciens qualifiés, explosion du secteur tertiaire, compétition internationale dans le contexte de Guerre froide);
- 3) Transformation des conditions de vie (urbanisation, nouveaux médias de masse, niveau de vie plus élevé et essor de la civilisation des loisirs);

⁶ Louis LeVasseur, « Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec : une entrée à double voie dans la modernité », *Éducation et sociétés*, vol. 38, no 2 (2016), p. 79.

⁷ Louis-Philippe Audet (1969), *Bilan de la Réforme scolaire au Québec 1959-1969*, p. 17 [livre], sur le site *Les Classiques des sciences sociales*, consulté le 21 février 2022, http://classiques.uqac.ca/contemporains/audet_louis_philippe/bilan_reforme_scolaire/bilan.html.

4) Évolution rapide des mentalités (revalorisation de l'esprit démocratique, ouverture sur le monde, volonté de modernisation de l'Église, redéfinition du rôle des femmes dans la société, émergence de nouvelles élites (ouvrière, rurale, étudiante, laïque))⁸.

Ces mutations accélérées contribuent à faire accepter la nécessité de revoir en profondeur le système éducatif et, dans un même mouvement, à redéfinir les attentes de la société à l'endroit des citoyens. Ce chapitre s'intéresse à la vision que propose le Rapport Parent de la formation citoyenne en examinant les changements quant aux conceptions de la démocratie qu'il véhicule, ce qu'impliquent les idées psychopédagogiques mises de l'avant sur le plan citoyen et l'apport de matières spécifiques à l'éducation civique⁹. Si l'éducation civique n'est pas la priorité des commissaires (qui se concentrent sur la démocratisation des structures éducatives et la promotion d'une nouvelle philosophie de l'éducation plutôt que sur les disciplines), le Rapport pose explicitement, et à de multiples reprises, la responsabilité de l'école dans la formation des citoyens. Notre analyse révèle l'idéal d'un citoyen compétent et polyvalent, formé à la rationalité scientifique, conscient de sa part de responsabilité collective, mais dont on reconnaît les droits individuels, participant activement à la vie démocratique et au progrès économique et social.

2.1 Consécration d'une « nouvelle » conception de la démocratie fondée sur la participation réelle de tous les citoyens

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'issue de la Seconde Guerre mondiale a fait de la démocratie la championne occidentale, sur laquelle se fonde désormais la

⁸ Typologie librement inspirée de celle proposée par Audet, *Ibid.*

⁹ Les formulations se rapportant à la formation citoyenne varient tout au long des 5 volumes. Parmi les plus fréquentes, retenons : « Formation sociale », « morale sociale », « morale civique », « enseignement du civisme », « développer l'homme social », « formation civique et sociale », l'éducation civique, sociale et politique. On le constate, ce type de formation ne prend pas une forme aussi figée que l'« éducation à la citoyenneté » aujourd'hui.

légitimité des États. Puisque le bon fonctionnement de la démocratie nécessite la participation réelle d'une masse de citoyens actifs et éclairés, l'élargissement et la prolongation de l'éducation semblent plus que jamais nécessaires. Ce nouvel impératif des démocraties libérales modernes est renforcé par le contexte de compétition scientifique internationale caractéristique de la Guerre froide, alors que la performance des systèmes éducatifs devient garante non seulement de la richesse des nations mais aussi de la défense du régime démocratique¹⁰. Ce passage synthétise quelques-unes des idées phares du Rapport Parent en ce qui concerne la formation citoyenne :

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 commun¹¹.

Si les membres de la Commission estiment que l'idéal démocratique doit être « revalorisé », c'est que, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'appui à la notion n'allait pas forcément de soi au Québec à peine quelques décennies plus tôt. On peut aussi y voir une stratégie discursive de l'intelligentsia réformiste qui associe l'« ancien régime » duplessiste à des pratiques électorales douteuses, à la collusion et à la répression des droits et libertés individuels, bref à un régime antidémocratique¹². Ainsi considérée, la formule souligne l'entrée du Québec dans un nouveau régime d'historicité où modernité, démocratie, égalité, reconnaissance des droits individuels et progrès social et économique vont de pairs.

¹⁰ Voir la section 2.2.

¹¹ *Rapport Parent*, vol. 1, p. 69.

¹² Sur cette question, voir entre autres Paul-Étienne Rainville, « De l'universel au particulier : les luttes en faveur des droits humains au Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille », Thèse de doctorat (études québécoises), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2018, p. 101;367;547-548.

Signe de la transition en cours, la formation citoyenne se définit davantage en référence à la démocratie qu'à la nation dans le Rapport Parent¹³. Ainsi, le vocabulaire associé à la nation y apparaît plus effacé que dans les programmes des années 1950; on préfère parler de société, de collectivité et de civilisation. Certains pourraient s'étonner de ce changement à l'heure où s'affirme puissamment au Québec le mouvement néonationaliste, dont plusieurs leaders ont investi les hautes sphères décisionnelles en éducation après avoir milité pour des réformes éducatives dans les décennies précédentes. Or, on peut justement y voir une volonté des commissaires de prendre leurs distances à l'endroit de l'ancien nationalisme (traditionnel) pour mieux mettre de l'avant un Québec moderne, démocratique et maître de son développement social et économique, thèmes prédominants dans l'idéologie néonationaliste. En outre, à l'heure où les dérives des régimes totalitaires sont encore très présentes à l'esprit, la méfiance envers l'exaltation du sentiment nationaliste à l'école demeure importante. L'institution scolaire doit pourtant nourrir l'adhésion des citoyens à la collectivité nationale en diffusant une vision du monde et des valeurs communes, observent les commissaires¹⁴. La notion de démocratie agit ici comme un thème fédérateur. En ce sens, le Rapport Parent invite la formation citoyenne à prendre ses distances à l'égard d'une adhésion émotive à la nation au profit d'une adhésion rationnelle aux valeurs démocratiques, nécessaires à l'affirmation nationale et à la prospérité collective. Cet engagement doit se traduire par une participation plus active de tous les citoyens à l'évolution sociale, politique et économique du Québec.

¹³ Michèle Dagenais et Christian Laville retracent déjà des indices de cette volonté au début du 20^e siècle. Cela dit, elle nous apparaît nettement plus affirmée dans le Rapport Parent. « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique », *RHAF*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 535-536.

¹⁴ *Rapport Parent*, vol. 1, art. 22.

2.1.1 Transition plus assumée d'une démocratie élitiste à une démocratie de masse

Le Rapport Parent consacre le passage d'une démocratie élitiste à une démocratie de masse. Plutôt qu'une participation indirecte, où le pouvoir est concentré dans les mains d'une élite éclairée dans l'intérêt du bien commun, la démocratie moderne implique une participation plus directe des citoyens au pouvoir politique, écrivent les commissaires¹⁵. Reprenant cette idée, un article paru à la rentrée 1964 dans *Hebdo-Éducation* (organe de presse du nouveau ministère de l'Éducation (MÉQ)) affirme que « La démocratie aujourd'hui ne se localise plus au sommet. Elle est autant démocratie de participation que démocratie de représentation [et] la participation des citoyens et des groupes à la gestion des affaires qui les concernent est aussi importante, pour la vigueur de notre démocratie, que la tenue d'élections libres ou la souveraineté du parlement¹⁶ ». Le rôle grandissant joué par les groupes de pression est d'ailleurs signalé à maintes reprises dans le Rapport Parent qui reconnaît l'émergence de nouvelles élites (ouvrières, rurales, étudiantes, laïques) « dont les porte-parole participent à l'orientation de la société démocratique moderne¹⁷. »

Il convient de contextualiser ce changement. La période est en effet marquée au Québec par une effervescence sur le plan de la mobilisation citoyenne, observable notamment à travers l'activité syndicale, le mouvement des droits civiques, le syndicalisme étudiant, l'action de groupes de femmes, de groupes indépendantistes et plus globalement des milieux communautaires. S'inscrivant dans la mouvance de la Nouvelle gauche américaine et occidentale, cette prise de parole citoyenne transforme la culture

¹⁵ *Rapport Parent*, vol. 4, art. 18.

¹⁶ « Urgence - Éducation : l'enseignement secondaire, général et professionnel, à la portée de tous », *Hebdo-Éducation*, vol. 1, no 18 (11 sept. 1964), p. 84.

¹⁷ *Rapport Parent*, vol. 1, p. 77.

politique québécoise et participe à la politisation de nouveaux enjeux de société¹⁸. La participation citoyenne est en outre recherchée par les pouvoirs publics, puisque le déploiement de l'État providence s'appuie sur une forte collaboration avec divers secteurs de la société civile¹⁹. D'un point de vue plus critique, la participation circonscrite des citoyens et des groupes à la prise de décision politique permet à l'État de s'assurer un certain contrôle sur eux et de favoriser l'adhésion de la population aux structures et politiques mises en place²⁰. Le Rapport Parent valorise d'ailleurs l'implication des citoyens au sein des structures scolaires²¹. La proposition des commissaires d'inviter des parents et des étudiants lors des conseils d'école²² ou encore la création du Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) en sont des exemples.

L'idéologie de la participation est d'ailleurs très affirmée dans le premier rapport annuel du CSÉ (1964-65) – publié avant la fin des travaux de la Commission Parent – qui souligne que le Québec a fait un grand pas en avant en instaurant les mécanismes d'une véritable démocratie de participation dans le domaine scolaire. Selon le nouvel organisme

¹⁸ Marie-Hélène Bacqué et Yves Sintomer, dir., *La démocratie participative : Histoires et généalogies*, Paris, La Découverte, 2011; Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 151-155.

¹⁹ Jean-Marc Fontan, « Historique de la participation citoyenne au Québec, de 1960 à nos jours », *Institut du Nouveau Monde* [site web], consulté le 14 fév. 2019, <https://inm.qc.ca/historique>.

²⁰ Pâquet et Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, p. 152-153.

²¹ On peut aussi inscrire ce souci dans une longue tradition de démocratie scolaire au Québec dont on retrace les prémisses jusqu'à la mise en place de conseils de districts avec commissaires élus quelques mois après la publication du Rapport Durham, puis de commissions scolaires (alors laïques) en 1941. Richard Leclerc (1989), *Histoire de l'éducation au Québec* [livre], consulté le 21 fév. 2022, <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902>. Voir aussi Guy Pelletier, « Les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement », dans Doray et Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, p. 175-188; Jean Bélanger (2016, janvier), « Regard historique sur la réforme annoncée des commissions scolaires. Première partie », *Histoire engagée*, consulté le 27 janvier 2021, <http://histoireengagee.ca/regard-historique-sur-la-reforme-annoncee-des-commissions-scolaires-premiere-partie/>.

²² *Rapport Parent*, tome 3, chap. XIII et suiv.

consultatif (au sein duquel œuvrent quelques membres de la Commission Parent²³), le MÉQ, les dirigeants d'associations et « les citoyens les mieux éclairés » auraient pris la pleine mesure de ce « progrès du régime démocratique ». Il en irait toutefois autrement « dans les autres couches de la population qui n'ont pas encore pris une conscience très nette de cette nouvelle perspective en éducation²⁴. » Le CSÉ évoque un certain retard des mentalités à cet égard, un constat faisant écho aux débats entre intellectuels dans les décennies 1950 et 1960 sur l'ambivalence des Canadiens français face à la démocratie²⁵. La démocratisation de l'éducation apparaît donc aux réformateurs au pouvoir comme le levier nécessaire « au renouvellement des mœurs civiques, et [à] la conversion des mentalités²⁶ » :

La première tâche à accomplir, c'est d'éveiller la volonté de participation là où règne l'apathie et de la confirmer là où elle existe. Il s'agit de passer du repliement sur soi à une prise de conscience de sa responsabilité sociale, d'une collaboration discontinuée et tiède à une participation constante et active, de la participation active de quelques centaines de citoyens à quelques milliers et de quelques associations à toutes les associations [...]. Il s'agit pour les citoyens et pour les associations de participer activement à la vie sociale, de se comporter en *citoyens à part entière* [...]. Ce passage, s'il s'opère par la création de structures appropriées favorables à la participation, il se fait tout autant et peut-être davantage par l'éducation des citoyens à l'exercice de leurs responsabilités sociales²⁷.

Cette idée de « citoyens à part entière » revient à de nombreuses reprises tout au long du document. Parfois, c'est pour reconnaître que « chaque personne aspire à se conduire comme un citoyen à part entière dans tous les secteurs où intervient un pouvoir politique²⁸ », renvoyant ainsi aux propos du Rapport Parent sur la montée des revendications dans la société. D'autres fois, c'est pour affirmer la nécessité pour tous

²³ David C. Munroe en est le vice-président et Jeanne Lapointe œuvre au sein du Comité de l'enseignement supérieur. CSÉ, *La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965*, 1966, p. 121;129;131.

²⁴ *Ibid.*, p. 115.

²⁵ *Ibid.*, p. 62. Sur cette question, voir le précédent chapitre.

²⁶ CSÉ, *La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965*, p. 74.

²⁷ Nous soulignons. *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, p. 54.

d'apprendre à se penser et à se comporter en citoyens à part entière. Il s'agit d'un changement de perspective majeur par rapport aux décennies précédentes, où l'idée d'une citoyenneté partielle ou par degré (en fonction de la place qu'occupe une personne dans la hiérarchie sociale) était encore légitimement exprimée dans les discours éducatifs officiels.

Dans un esprit similaire, le Rapport Parent affirme qu'une véritable démocratie de participation exige une compétence accrue de l'ensemble des citoyens, et non plus seulement d'une élite privilégiée : « Pour être réelle et efficace, la participation démocratique requiert que chacun soit suffisamment éclairé pour poser un jugement, pour remplir des fonctions publiques, pour collaborer à des décisions collectives²⁹. » Être citoyen « à part entière » suppose donc une autonomie accrue de pensée, mais aussi d'action et d'initiative. Une fois de plus, cette idée contraste avec le modèle d'une citoyenneté d'obéissance et de dépendance qui ressort des programmes d'après-guerre toujours en vigueur. La Commission Parent remplit ici, à nos yeux, une double fonction de reconnaissance de l'évolution en cours au Québec sur le plan civique et de diffusion des idées réformistes quant à cette « nouvelle » conception de la démocratie exigeant une scolarisation prolongée des masses. Ce changement de culture politique exige, selon les commissaires, une « ferme reconnaissance³⁰ » du droit à l'éducation.

2.1.2 Affirmation des droits individuels et du droit de l'enfant à l'éducation

Au moment où l'on observe l'affirmation de la société des droits individuels au Québec et à l'échelle occidentale³¹, le Rapport Parent reconnaît le droit à l'éducation

²⁹ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 18.

³⁰ *Ibid.*, art. 16.

³¹ La thèse doctorale de Paul-Étienne Rainville fait ressortir le consensus social qui émerge au Québec à la fin des années 1950 en faveur d'une plus grande protection des droits humains, mais aussi, d'une conception plus égalitariste de ces droits. « De l'universel au particulier... ». Voir aussi Dominique

comme fondement des sociétés modernes. Plus encore, les commissaires précisent que chacun doit être convaincu de la légitimité et de la nécessité de ce droit³². Il s'agit ici d'une double reconnaissance : celle du droit de la société de pouvoir compter sur des citoyens éclairés et qualifiés, mais aussi – et c'est là une grande nouveauté – du droit de l'enfant à la meilleure éducation possible. La *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 avait déjà posé l'obligation de chaque nation d'assurer l'éducation de *tous* ses citoyens. Onze ans plus tard, la *Déclaration des droits de l'enfant* de l'ONU (1959), également citée dans le Rapport, établissait ce droit pour l'enfant. Il s'agit d'un changement de perspective majeur. Comme le note Marie-Paule Malouin, « Dans le discours du début des années cinquante, c'est en tant que futur adulte que l'enfant a des droits et non pas, comme c'est le cas vers 1960, en tant qu'enfant³³. » Le droit de l'enfant à l'éducation est d'ailleurs reconnu dans le préambule de la loi créant le MÉQ, sanctionnée en mars 1964 : « Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité³⁴. »

Ce basculement correspond à l'affirmation du principe d'égalité des chances dans le Rapport Parent. Ses auteurs énoncent ainsi à moult reprises le droit de tous à l'instruction « sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale³⁵ », de l'école primaire jusqu'à l'université

Clément, *Canada's Rights Revolution, Social Movements and Social Change, 1937-82*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2008.

³² *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 12 à 19.

³³ La Déclaration de Genève (1923) et la Déclaration des droits de l'homme (1948) traduisent une perception de l'enfant comme un être passif, sans autonomie, dont les adultes doivent prendre soin. La notion « d'intérêt » de l'enfant prévaudrait alors sur celle de « droits ». Celle de 1959 est la première à leur reconnaître des droits et du coup, un statut d'acteur et d'individu. Marie-Paule Malouin, *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*, Saint Laurent, Bellarmin, 1996, p. 59;331.

³⁴ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 14.

³⁵ *Rapport Parent*, vol. 1, 1963, art. 115.

et ce pour l'ensemble des régions du Québec. Pendant trop longtemps, un système éducatif élitiste a cherché à préserver les privilèges d'une minorité au détriment de la nation qui y perd un important capital intellectuel³⁶, nous disent en substance les commissaires. Les structures scolaires ne peuvent plus perpétuer ces inégalités selon eux. Elles doivent, au contraire, les corriger : « L'égalité démocratique suppose en effet une suffisante autonomie de jugement et d'action de chaque citoyen; [...] La liberté n'existe vraiment que pour ceux dont l'intelligence, la volonté, l'imagination ont été assez éveillées, nourries et développées pour s'appliquer avec aisance et souplesse aux problèmes qui leur sont posés³⁷. » Ainsi formulé, le droit à l'éducation apparaît non seulement comme un prérequis à la participation démocratique (tel que vu dans la section précédente), mais aussi à l'égalité³⁸ politique des citoyens.

L'égalité des chances est ici « pensée en fonction d'un projet de société libérale³⁹ » (esquissé par des leaders néonationalistes et libéraux dans les décennies 1940 et 1950⁴⁰) et de théories sociologiques fonctionnalistes (dont Guy Rocher fut l'un des principaux représentants au Québec) qui conçoivent que le développement de la société et celui des individus vont de pair. Les commissaires soulignent d'ailleurs que « le respect de la dignité, de la liberté et de l'égalité des hommes favorise le progrès économique⁴¹. »

³⁶ La notion de capital intellectuel est d'ailleurs très présente dans le Rapport. Dans l'esprit de la Charte de Grenoble (1946), on y pose l'étudiant comme un jeune travailleur intellectuel qui, par son travail d'étude, représente un capital précieux pour la société. Sur l'histoire de cette notion et les étapes de son adoption au Québec, voir Karine Hébert, *Impatient d'être soi-même : Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Montréal, PUQ, 2008, p. 200-205.

³⁷ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 19.

³⁸ Cette égalité reste somme toute relative. À titre d'exemple, Paul-Étienne Rainville note que la situation des Autochtones au Québec et au Canada reste à la marge des débats sur les droits humains dans la décennie 1950 et encore au début des années 1960. « De l'universel au particulier ... ».

³⁹ LeVasseur, « Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec... », p. 77.

⁴⁰ Michael Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism vs Neo-Nationalism, 1945-60*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1985.

⁴¹ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 21.

Corollairement, le langage des devoirs des citoyens face à l'ensemble national, si présent dans les décennies précédentes, fait place à un idéal d'équilibre entre droits et responsabilités. La démocratisation de l'éducation doit ainsi permettre à chacun de prendre « la part de droits et de responsabilités qui lui revient⁴². »

On observe ce changement de perspective quant au droit à l'éducation lorsqu'il est question de l'éducation des enfants dits « exceptionnels ». Plutôt que d'invoquer la menace pour l'ordre social que représentent les « exceptionnels » comme le fait le *Programme d'études des classes d'enfants déficients* de 1960, paru à peine quelques années plus tôt et toujours en vigueur, le Rapport Parent affirme les devoirs de l'État envers eux, et du coup, les droits de ces derniers d'être préparés à jouer un rôle autonome et productif :

Si on reconnaît que l'état a le devoir d'instruire tous les enfants et de donner à tous une chance égale, on doit accorder à l'enfance exceptionnelle une attention toute particulière. Victimes d'un accident de la nature, d'un milieu familial ou social déficient, de perturbations physiques, morales ou psychiques, ces enfants sont placés dans un état d'infériorité qui entrave leur développement personnel et leur intégration sociale; ils sont en droit d'espérer qu'un système scolaire vraiment démocratique leur offrira des possibilités de réadaptation et un enseignement approprié à leur condition. Il y va d'ailleurs de l'intérêt même de la société, qui ne peut laisser perdre ce capital humain en abandonnant ces malheureux à leur sort⁴³.

Soulignons que ce n'est pas encore le droit de l'« enfant exceptionnel » à maximiser son plein potentiel qui est mis de l'avant, comme ce sera le cas dans la décennie 1970; pour l'heure, l'argument du capital humain semble toujours avoir préséance⁴⁴. Il en va de même pour d'autres catégories de « citoyens »...

⁴² *Ibid.*, art. 18.

⁴³ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 482.

⁴⁴ Lucia Ferretti fait un constat similaire dans « Le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle : réseaux internationaux, promotion des droits et intégration sociale en déficience intellectuelle dans les années 1960-1975 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 27, no 2 (hiver 2019), p. 147.

2.1.3 Le « rôle de la femme » à l'heure de la mixité scolaire

Le premier volume du Rapport Parent consacre une section au « rôle de la femme » dans la société. On y souligne que les femmes occupent désormais des fonctions économiques, politiques et sociales plus étendues qu'autrefois. Ce mouvement est irréversible, déclarent les commissaires : « 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. » Par conséquent, « L'éducation de la jeune fille devra dorénavant être envisagée en fonction des besoins de la société de l'avenir⁴⁵. » Des études ont d'ailleurs fait ressortir que vers 1960, l'instruction des filles mène de plus en plus au marché du travail⁴⁶. Non seulement une grande majorité de femmes travaillent-elles avant le mariage, mais un nombre croissant d'entre elles conserve leur emploi une fois mariées⁴⁷. C'est également au cours de cette période qu'une femme est élue députée pour la première fois (Claire Kirkland-Casgrain en 1961) et qu'elle réussit à faire adopter la loi sur la capacité juridique de la femme mariée en 1964. Le Rapport Parent reconnaît ces évolutions récentes.

Les commissaires admettent que la séparation des filles dans des établissements distincts a « contribué à l'inégalité et aux retards dont celles-ci ont été victimes⁴⁸ » sur le plan scolaire. La société ne peut plus se permettre d'écarter une portion aussi importante de son capital social. La mixité scolaire (question qui demeure délicate pour l'heure) corrigera la situation en offrant aux filles les mêmes avantages éducatifs qu'aux garçons, estiment les membres de la commission. Ils ajoutent qu'elle est déjà la norme dans les

⁴⁵ Rapport Parent, vol. 1, 1963, p. 76-77.

⁴⁶ Micheline Dumont, *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*, Ottawa, Société historique du Canada, 1990, p. 21.

⁴⁷ 86 % de la main d'œuvre féminine est célibataire en 1941 et 46 % en 1971. Francine Barry, *Le travail de la femme au Québec : L'évolution de 1940 à 1970*, Montréal, PUM, 1977, p. 20.

⁴⁸ Rapport Parent, vol. 2, 1964, art. 223. Sur cette question, voir Nicole Thivierge, *Histoire de l'enseignement ménager-familial au Québec, 1882-1970*, Québec, IQRC, 1982.

High Schools protestantes. Notons que dans cette section du Rapport Parent, ce n'est pas le droit des filles à l'éducation qui est mis de l'avant, mais bien l'idéologie du rattrapage et la notion de capital humain. Est-ce à dire que les commissaires sentent le besoin de passer par une autre logique que le discours sur les droits pour venir à bout des réticences à l'égard de la coéducation⁴⁹ ?

2.1.4 Convaincre la population de la valeur collective de l'éducation

D'après les commissaires, l'obligation scolaire n'est plus aussi nécessaire qu'en 1943 (lorsque la loi fut adoptée) pour garder les jeunes à l'école, puisque parents et élèves réalisent désormais très nettement que le monde de demain sera de plus en plus complexe et exigeant; il « n'intégrera facilement que les travailleurs qualifiés, que les citoyens bien formés⁵⁰. » Le slogan « Qui s'instruit s'enrichit » semble ainsi intégré par la majorité. Or, si la population reconnaît la valeur individuelle de l'éducation, elle doit prendre conscience de sa valeur collective, nous disent les commissaires. La nécessité de voir l'instruction comme un investissement collectif et un gage de prospérité publique constitue, à leurs yeux, un changement complet de perspective⁵¹.

En ce sens, si le Rapport Parent suggère une plus grande acceptation au Québec des idéaux d'égalité démocratique, de participation politique élargie et du besoin de socialisation politique des masses qui en découle, les commissaires sont conscients des obstacles qui menacent la pleine réalisation de l'idéal de démocratisation scolaire. Après tout, peut-on lire en filigrane, ceux qui détiennent le pouvoir et qui devront entreprendre

⁴⁹ La notion de coéducation désigne ici l'instruction des garçons et des filles dans une même classe.

⁵⁰ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 206.

⁵¹ *Rapport Parent*, vol. 1, 1963, p. 70.

les réformes nécessaires sont ceux-là mêmes qui ont été favorisés par un système scolaire élitiste et sexiste (et qui pourraient vouloir que leurs enfants en profitent à leur tour⁵²) :

Devant tant d'efforts à faire, tant d'obstacles à vaincre, on ne peut que s'interroger avec inquiétude : ce droit de chacun à la meilleure éducation possible a-t-il gagné l'adhésion générale des cadres de l'enseignement, des éducateurs et de la population du Québec ? Chacun est-il suffisamment convaincu de son bien-fondé pour accepter les changements et les sacrifices qu'il lui faudra en conséquence s'imposer ? Tous sont-ils prêts à en faire les frais ? Ne se contentera-t-on pas de demi-mesures, de palliatifs, de fausses réformes ? De la réponse à ces questions dépend l'avenir du système d'éducation au Québec⁵³.

À la lumière de l'évolution du système scolaire dans les six dernières décennies, où la ségrégation scolaire née de la compétition entre le privé, le public régulier et les programmes à vocation particulière met en péril les idéaux d'égalités des chances et de justice scolaire, les questionnements émis par les commissaires au terme de leur mandat demeurent d'actualité⁵⁴. La fin de la décennie 1960 voit d'ailleurs émerger sur la scène internationale une critique des limites de l'égalité des chances méritocratiques⁵⁵.

2.2 Un « humanisme nouveau » : des citoyens polyvalents formés à la rationalité scientifique

Si la démocratisation de l'éducation répond à des idéaux démocratiques, elle vise aussi (et peut-être surtout), de façon plus utilitaire, à préparer les citoyens à participer au développement technoscientifique et économique des sociétés industrielles d'après-guerre. On ne peut négliger ici la pression exercée par la concurrence scientifique internationale. De fait, la mise en orbite par l'URSS du satellite Spoutnik en 1957 stimule une vaste campagne de réformes scolaires en Amérique du Nord. En réponse, les États-Unis adoptent en 1958 le *National Defense Education Act* qui vise à élever le niveau de

⁵² Cette formulation s'inspire fortement de Guy Rocher, « Une profonde réforme s'impose en éducation », *Le Devoir*, 26 novembre 2016, p. B5.

⁵³ *Rapport Parent*, tome 3 : *L'administration de l'enseignement*, 1966, art. 16.

⁵⁴ CSE, *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Québec, 2016.

⁵⁵ Nous y reviendrons en deuxième partie.

l'enseignement des mathématiques et des sciences⁵⁶. Le Rapport Parent situe ce mouvement de réformes scolaires : « La priorité accordée aux sciences exactes par l'URSS crée un mouvement d'émulation scolaire⁵⁷. » Il énonce également que la qualité de l'éducation est un « atout dans la politique internationale⁵⁸ », car la puissance d'un pays se mesure désormais davantage à ses compétences techniques qu'à la taille de ses armées. De même, on justifie la nécessité de confier l'organisation de l'éducation à l'État en soulignant les « dures exigences d'efficacité dans tous les secteurs⁵⁹ » qu'entraînera dans les années à venir la concurrence avec les pays communistes. Pour que la civilisation progresse et reste compétitive, « ce qui est pour elle une condition de survie⁶⁰ », nous dit le Rapport, elle doit pouvoir compter sur une main-d'œuvre et des techniciens instruits et qualifiés, « c'est-à-dire possédant une formation générale plus approfondie et une préparation technique et professionnelle plus poussée⁶¹. » On prévoit également la multiplication des emplois du secteur tertiaire. Dans ce contexte, la formation classique, longtemps si valorisée, n'apparaît plus adaptée aux besoins de la société.

La référence à un humanisme nouveau, élargi et diversifié, en phase avec le pluralisme culturel caractérisant les sociétés modernes, est centrale dans le Rapport Parent⁶². Cette habile formule remet en question la supériorité de l'humanisme classique

⁵⁶ Aux États-Unis, l'exploit des soviétiques est perçu comme l'échec du modèle de l'école progressive proposé par John Dewey. Amy Von Heyking, *Creating Citizens: History and Identity in Alberta's Schools, 1905 to 1980*, Calgary, University of Calgary Press, 2006, p. 101. Voir aussi Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école », *Histoire de l'éducation*, vol. 89 (2001), p. 3-58.

⁵⁷ *Rapport Parent*, vol. 1, art. 111. Les commissaires, qui ont visité des établissements scolaires en URSS, notent que l'initiation à la géométrie et à l'algèbre y est plus précoce et recommandent de suivre leur exemple. *Rapport Parent*, vol 2, 1964, art. 776.

⁵⁸ *Rapport Parent*, vol. 1, 1963, art. 111.

⁵⁹ *Ibid.*, art. 107.

⁶⁰ *Ibid.*, art. 83.

⁶¹ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 3.

⁶² Cette idée constitue le fil conducteur du chapitre 1 du vol. 2 « l'humanisme contemporain et l'éducation », qui aurait été rédigé par Rocher selon M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste, La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, IQRC, 1989, p. 271. D'après Yves Lenoir, la

et affirme l'importance des savoirs scientifiques, techniques et utilitaires. Elle met aussi de l'avant la nécessité de la culture générale pour tous (à travers l'enseignement des arts, des sciences, des humanités et de la technique) afin de former des citoyens éclairés, capables de résister aux pressions constantes exercées par les médias de masse et les totalitarismes et de s'adapter aux rapides évolutions du monde du travail⁶³. En somme, nous disent les commissaires, c'est « autant pour des raisons spiritualistes et humanistes que pour des raisons d'efficacité, [que] la société moderne, par cette double caractéristique industrielle et démocratique, s'appuie plus que jamais auparavant sur l'éducation généralisée et sur une scolarisation accrue⁶⁴ ». Les réformes scolaires des années 1960 s'effectueront ainsi sous l'égide d'un humanisme actualisé où la rationalité scientifique devient une valeur cardinale et un moyen d'agir sur le monde.

2.2.1 Une conception pragmatique « à l'américaine » de la formation citoyenne qui ne fait pas l'unanimité

L'humanisme renouvelé mis de l'avant par le Rapport Parent est loin de faire consensus à l'époque de sa publication. À titre d'exemple, dans les pages de *L'Action nationale* en 1963, le père Jean Genest reproche au Rapport Parent de réduire sa conception de l'éducation à une préparation à la vie en société : « C'est l'idée fondamentale du pragmatisme de John Dewey pour lequel toute l'éducation sert à former le citoyen à la démocratie et le futur ouvrier ou le futur professionnel au travail dans la société. Les aspects du citoyen et du métier deviennent primordiaux. » Pour Genest, la fin

référence à un humanisme contemporain ouvert aux divers univers de connaissances (en particulier aux sciences et technologies) serait fortement inspirée d'un rapport produit par le *Harvard Committee* en 1945. 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*, vol. 28, no 4 (2005), p. 650. Voir aussi Paul Inchauspé, « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2 (2004), p. 66-80.

⁶³ La Commission Parent estime que 25 % des élèves occuperont plus tard des fonctions encore inconnues. *Rapport Parent*, vol. 1, 1963, p. 69.

⁶⁴ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 5.

première de l'éducation ne devrait pas être la formation du citoyen et du travailleur, mais plutôt la formation de la personne « en vue d'une destinée dont la finalité échappe entièrement à l'État⁶⁵ ». Dans le même numéro de *L'Action nationale*, plusieurs auteurs accusent les commissaires et le ministre Paul Gérin-Lajoie de vouloir transformer les enfants en citoyens avant même d'en avoir fait des hommes⁶⁶. Quelques années plus tard, une publicité de l'Union nationale lors de la campagne électorale de 1966 reproche au ministre de l'Éducation de s'inspirer d'une philosophie de l'éducation étrangère qui « tend à former des citoyens à l'américaine [...] bientôt murs pour l'assimilation⁶⁷. » Ces critiques s'inscrivent dans le contexte des débats sur la laïcisation de l'éducation et de la vigoureuse opposition à la création d'un ministère de l'Éducation.

Pour le spécialiste québécois des fondements de l'éducation Yves Lenoir, le type de socialisation préconisé par le Rapport Parent s'appuie sur un modèle de citoyenneté différent que par le passé. Il suggère qu'avec le Rapport Parent, l'école québécoise prend ses distances de la logique française de transmission de connaissances (qui privilégie le savoir encyclopédique entendu comme patrimoine culturel pour former le citoyen) pour s'intégrer à la logique anglophone nord-américaine utilitariste centrée sur l'adaptation aux exigences économiques (orientée vers l'acquisition de savoirs-être et de savoirs-faire)⁶⁸. Le Rapport ouvre du coup, selon lui, l'école québécoise aux influences de l'idéologie néolibérale en l'inscrivant dans une logique de marché. Lenoir précise que les deux

⁶⁵ Jean Genest, « Le Rapport Parent et le Bill 60 demandent à être dépassés », *L'Action nationale*, vol. 53, no 1 (sept. 1963), p. 134.

⁶⁶ *L'Action nationale*, no spécial *Le Rapport Parent et le Bill 60*, vol. 53, no 1 (sept. 1963).

⁶⁷ Union nationale, « Objectifs 1966 de l'Union nationale : un programme d'action pour une jeune nation », Montréal, Pierre Des Marais, 1966. Cité dans Joshua Ménard-Suarez, « Les conceptions de l'homme dans la réforme de l'éducation au Québec : luttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966 », Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2014, p. 50.

⁶⁸ Lenoir, « "Le rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », p. 638-668.

systèmes éducatifs ont comme finalité première la formation d'un citoyen « autonome, responsable, apte à agir dans la société de façon réfléchie et critique⁶⁹. » Toutefois, dans le modèle français, la priorité est accordée aux contenus disciplinaires, car ce qui rend libre, c'est la capacité de penser par soi-même grâce à l'acquisition d'un savoir émancipateur. Dans le modèle états-unien, la liberté est davantage tributaire de la capacité d'agir dans et sur le monde. C'est pourquoi son système scolaire (et par extension, la formation citoyenne qui y est dispensée) prioriserait le développement de savoirs-faire. Les perspectives proposées par Lenoir nous apparaissent d'un intérêt indéniable considérant la volonté du Rapport d'adapter l'école aux nouvelles exigences économiques d'une société technoscientifique orientée vers le progrès. Nous avons toutefois deux critiques à formuler à leurs endroits.

Premièrement, l'interprétation de Lenoir a, selon nous, pour lacune de négliger l'influence catholique dans l'élaboration d'un modèle de citoyenneté (et de formation citoyenne) « à la canadienne-française » qui ne peut, à notre sens, être saisie uniquement au prisme des modèles états-uniens et français. Le chapitre précédent a mis en relief la prédominance d'une conception communautaire de la citoyenneté dans les programmes des années 1950 (toujours en vigueur au moment de la publication du Rapport Parent) où la priorité n'est pas aux contenus disciplinaires, mais à l'acquisition des vertus civiques dictées par la morale catholique. Ce qui rend libre, selon les programmes d'après-guerre pour l'école secondaire catholique publique, n'est donc pas l'acquisition d'un savoir émancipateur comme dans la tradition républicaine ou « à la française », mais plutôt la

⁶⁹ Lenoir, « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 1 (2002), p. 97.

maîtrise des pulsions. Bref, comme les réactions dans *L'Action nationale* et de l'Union nationale présentées plus haut le font ressortir, ce qui dérange, c'est surtout que la préparation aux rôles de travailleur et de citoyen devienne prioritaire à celui de chrétien⁷⁰.

Deuxièmement, nous observons au Québec des traces du modèle anglophone nord-américain bien avant les années 1960. En effet, comme le chapitre précédent l'a fait ressortir, le rôle de citoyen-travailleur était déjà prépondérant dans les programmes d'après-guerre pour le secondaire public⁷¹. L'approche pragmatique et utilitariste retracée par Lenoir était ainsi très présente hors des collèges classiques⁷². Par conséquent, nous avançons que le changement de paradigme observé par Lenoir est en grande partie attribuable au fait que le Rapport Parent entend concevoir un système scolaire uniformisé, où l'enseignement secondaire est destiné à l'ensemble des citoyens et non aux plus privilégiés. En d'autres termes, il n'est plus question d'une coexistence entre différents types d'institutions d'enseignement chargées de former différents types de citoyens, certains étant destinés de naissance à prendre les commandes et les autres à leur obéir. L'égalisation des conditions exige désormais des citoyens polyvalents.

⁷⁰ En dépit de la levée de boucliers qu'il provoque à l'époque, l'humanisme « actualisé » promu par les commissaires parviendra avec les années à s'imposer dans la mémoire collective en tant qu'idéal, au point où des acteurs d'allégeances diverses réclament fréquemment aujourd'hui un retour à l'humanisme du Rapport Parent pour dénoncer quelque errance malheureuse du système d'éducation québécois. Comme l'observe pertinemment Lenoir, bien que vidé de sa dimension humaniste originale, il deviendra une référence incontournable des réformes pédagogiques subséquentes afin de créer le consensus. Lenoir, « "Le rapport Parent", point de départ... », p. 659-660.

⁷¹ Voir aussi Andréanne LeBrun, « 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) », Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014, chap. 3.

⁷² Entre autres, des communautés de Frères enseignants développèrent entre 1920 et 1956 un cours secondaire public original, orienté davantage sur l'enseignement des sciences et des mathématiques que sur les humanités. Georges Croteau, *Les frères éducateurs, 1920-1965 : Promotion des études supérieures, modernisation de l'enseignement public*, Ville La Salle, Hurtubise, 1996, p. 165. Voir aussi Paul-André Turcotte, « Sécularisation et modernité : les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970 », *Recherches sociographiques*, vol. 30, no 2 (1990), p. 229-248. Pour explorer des racines antérieures, voir Robert Gagnon, « Les discours sur l'enseignement pratique au Canada français, 1850-1900 », dans Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel, dir., *Sciences et médecine au Québec : Perspectives sociohistoriques*, Québec, IQRC, 1987, p. 19-39.

2.2.2 *La polyvalence, nouvel attribut du citoyen*

La polyvalence apparaît aux commissaires une condition essentielle à la réalisation de ce nouvel humanisme⁷³. Cette idée phare du Rapport Parent mérite à nos yeux d'être approfondie pour comprendre l'évolution de la formation citoyenne au Québec. En effet, sur la base de nos analyses, nous affirmons que la polyvalence constitue un attribut important de la citoyenneté « moderne » ou, plus exactement, d'un nouveau rapport à la citoyenneté proposé dans le Rapport Parent.

Le principe présidera à l'organisation d'un nouveau type d'école secondaire : la polyvalente. Puisqu'il est prévu que tous les élèves accèdent désormais au niveau secondaire, la formule devait permettre à chacun d'étendre le plus possible sa culture générale tout en ayant accès à des savoirs techniques. Les nouvelles polyvalentes permettront, en outre, à chaque élève de choisir les cours qui répondent à ses intérêts, à ses aptitudes et à son rythme d'apprentissage. On souhaite aussi retarder le plus possible les choix définitifs et irréversibles et éviter une spécialisation précoce. À travers le jeu des options, le parcours scolaire de chacun s'individualise⁷⁴. Les polyvalentes doivent également favoriser un « brassage social » nécessaire à la démocratisation de la société, « le futur ouvrier côtoyant dans les écoles le futur ingénieur⁷⁵. »

On peut aussi percevoir dans cette idée de citoyen-polyvalent une volonté de rendre la force de travail très souple pour mieux s'adapter aux besoins changeants d'une

⁷³ Rocher suggérait en 2007 que la polyvalence est, de son point de vue, l'idée la plus riche proposée par le Rapport Parent, mais aussi, avec l'enseignement actif, celle qui s'est le plus difficilement réalisée. Gabriel Gosselin et Claude Lessard, dir., *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2007, p. 67-91.

⁷⁴ Jean Gould, « Des bons pères aux experts, les élites catholiques et la modernisation du système scolaire au Québec, 1940-1964 », Mémoire de maîtrise (sciences humaines et religion), Québec, Université Laval, 1999, p. 39-40.

⁷⁵ Claude Lessard, « L'évolution de l'école primaire et de l'ordre secondaire au Québec », dans Doray et Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, p. 92.

démocratie libérale capitaliste orientée vers le progrès. Certains passages du Rapport Parent, cités dans les sections précédentes, sont assez explicites sur cette intention. Les programmes-cadres insisteront encore davantage sur cet aspect, comme nous le verrons au prochain chapitre.

À un autre niveau d'analyse, la polyvalence nous apparaît nécessaire au processus d'individualisation inhérent, suivant Tocqueville, à la démocratie libérale⁷⁶. L'égalité démocratique suppose en effet, nous l'avons vu, une suffisante autonomie de pensée, de jugement et d'action (et donc d'être moins dépendant d'une élite éclairée pour nous dire quoi penser et comment agir). Être polyvalent, c'est donc pouvoir se suffire à soi-même grâce à un bagage de compétences et de connaissances élargi. Tocqueville suggère toutefois le fait que le citoyen soit moins dépendant de ses attaches traditionnelles et des autres contribuerait au repli sur soi. Nous reviendrons sur cette idée d'individualisme démocratique au prochain chapitre.

Pour les auteurs du Rapport Parent, la polyvalence et l'enseignement actif sont indissociables. Ils reconnaissent que le regroupement des élèves dans de grands ensembles (nécessaire pour offrir ces options) risque d'affaiblir le sentiment d'appartenance au groupe-classe et la relation maître-élève, et du coup « à créer un climat d'anonymat à un moment où l'adolescent a besoin de s'identifier à des adultes et à des camarades⁷⁷. » L'enseignement actif se pose donc comme le « correctif nécessaire » en favorisant la

⁷⁶ Selon le philosophe du 19^e siècle, dans les sociétés d'Ancien régime, une organisation sociale très hiérarchisée, où les gens dépendent fortement les uns des autres pour subsister, était génératrice de liens sociaux forts. Aux yeux de Tocqueville, la démocratie favorise l'émergence d'un individu émancipé de ses attaches traditionnelles. Par conséquent, il se détourne de la société pour se préoccuper davantage de lui-même, de sa famille et de ses amis proches. Ainsi, pour Tocqueville, le repli sur la sphère privée et le désintérêt de la chose publique seraient une conséquence de la démocratie. *De la démocratie en Amérique*, tomes 1 (1835) et 2 (1840), Paris, Gallimard, 1992.

⁷⁷ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 9.

collaboration entre les élèves et avec leur enseignant. Nous verrons plus loin comment la nécessité de former des citoyens actifs et éclairés se traduit sur le plan pédagogique. Mais d'abord, examinons les conceptions de la jeunesse véhiculées par le Rapport.

2.3 Représentations de la jeunesse : l'élève du secondaire, un citoyen en devenir

Le Rapport Parent s'intéresse à l'enfance et à l'adolescence, mais aussi, plus largement, à la jeunesse qui incarne à l'époque, comme l'évoque l'historienne Ludivine Bantigny pour la France, une « matrice d'aptitudes nouvelles, sociales et politiques⁷⁸. » Les réformistes au pouvoir entendent d'ailleurs marquer la rupture avec l'ordre ancien en s'associant au dynamisme et au vent de renouveau porté par une jeunesse démographiquement et symboliquement forte⁷⁹. Or, si « les jeunes », pris dans leur ensemble, sont davantage reconnus (voire célébrés) en tant qu'acteurs légitimes de la sphère publique dans le Rapport Parent, nos travaux font ressortir une plus grande réticence face à l'engagement politique et au militantisme des adolescents. Cette perception s'appuie, en partie, sur les récentes évolutions dans le domaine de la psychologie développementale.

2.3.1 L'influence de la psychologie développementale d'inspiration piagétienne

Alors que le désir de faire reposer l'éducation sur des bases scientifiques est affirmé, les commissaires stipulent que les futurs programmes devront respecter les étapes du développement psychologique de l'enfant inspirées des théories de Jean Piaget⁸⁰. Selon le

⁷⁸ Ludivine Bantigny, « Le seuil d'âge comme enjeu politique : la majorité à dix-huit ans », dans Serge Berstein et Jean-François Sirinelli, dir., *Les Années Giscard*, Paris, Armand Collin, 2007, p. 75.

⁷⁹ L'abaissement de l'âge électoral à 18 ans au niveau provincial en 1964 (six ans avant le pallier fédéral canadien et dix avant la France) constitue d'ailleurs un puissant symbole de la révolution des âges au cœur de la « Révolution tranquille » québécoise. LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique" : L'abaissement du droit de vote à 18 ans au Québec en 1964 », *RHAF*, vol. 71, nos 1-2 (été-aut. 2017), p. 113-135.

⁸⁰ Mellouki rapporte qu'une dizaine de psychologues de renom furent convoqués devant la commission (dont le père Adrien Pinard, Gérard Barbeau et Monique Laurendeau dont les recherches en psychologie cognitive connaissent un rayonnement international considérable, de même que Thérèse Gouin-Décarie, pionnière de la psychologie infantile au Québec et autrice de plusieurs ouvrages sur l'adolescence) dans le

célèbre psychologue suisse, vers douze ans commence l'adolescence (stade formel inférieur) décrite par les commissaires comme une « période plus consciente, où l'individu tente d'harmoniser sa personnalité avec une certaine vision du monde⁸¹. » Au plan cognitif, l'enfant devient capable de raisonnement abstrait et hypothético-déductif, ce qui lui permet de mieux appréhender le monde. Sur le plan social, il lui est désormais possible d'élaborer des règles par lui-même, seul ou en groupe. Entre 15 et 17 ans (stade formel supérieur), l'instabilité qui le caractérise se « prête à l'exploration de divers champs d'activité ». C'est aussi à cet âge que les « expériences d'auto-gouvernement » deviennent possibles, précise le Rapport. Entre 17 et 20 ans vient la jeunesse. L'individu se tourne alors vers le social. Il « cherche sa place dans son milieu et veut y jouer un rôle utile ». Dans la théorie piagétienne, ce n'est qu'à l'âge adulte que l'individu acquerrait la capacité d'opération formelle et de pensée abstraite. Comme nous le verrons sous peu, les méthodes pédagogiques mises de l'avant pour former les futurs citoyens s'appuient fortement sur ces théories.

Selon la sociologue française Pascale Garnier, les théories de Piaget incarnent la vision d'un « développement de l'enfant menant, par une succession de stades, à la rationalité de l'adulte⁸². » Sur cette base, nous pourrions affirmer que la psychologie développementale légitimise l'exclusion des adolescents de la sphère citoyenne en suggérant qu'à cet âge, l'individu n'est pas encore assez mature, rationnel et préoccupé de l'intérêt collectif. De fait, si le Rapport Parent reconnaît que l'élève du secondaire

but de déterminer l'âge optimal pour chaque palier éducatif. Sur la base des données psychologiques récentes, et après avoir longuement discuté de la théorie piagétienne du développement intellectuel, il fut déterminé que 6 ans serait l'âge idéal pour débiter l'élémentaire, et douze ans pour le secondaire. *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 251.

⁸¹ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 60.

⁸² Pascale Garnier, « L'agency des enfants : projet scientifique et politique des Childhood studies », *Childhood Studies*, vol. 36, no 2 (juillet 2015), p. 161.

assume déjà des responsabilités sociales, il n'y est pas pour autant considéré citoyen à part entière : « À l'âge scolaire, l'enfant mène déjà une vie sociale, à l'intérieur de la communauté scolaire surtout, et de la communauté civile générale; ce n'est qu'à dix-huit ans, nanti du droit de vote, qu'il possédera ses pleins droits de citoyen⁸³. »

Une brève remarque qui établit une distinction selon le genre dans le développement des adolescents a retenu notre attention :

Le garçon, chez qui l'adolescence se manifeste différemment, devient parfois moins sociable, tandis que la jeune fille semble affirmer sa personnalité avec plus de naturel, de spontanéité ou de charme. Après cette étape, la jeune fille s'intériorise; le garçon, devenu plus vite lui-même, se spécialise, s'oriente vers le dehors⁸⁴.

Toute moderne qu'elle paraisse dans sa capacité scientifique à comprendre le développement humain, la théorie psychologique est ici mise au service de la reconduction d'un statu quo en matière de rapports sociaux genrés. Cet extrait légitimise, en effet, l'idéologie des sphères séparées en s'appuyant sur des théories psychologiques naturalistes et universalistes. Il suggère qu'une fois l'adolescence terminée, le garçon est davantage attiré vers la sphère publique, tandis que la jeune fille se replie vers le privé. Cela dit, contrairement au programme de 1958 analysé au chapitre précédent, ces distinctions genrées n'apparaissent pas dans le Rapport Parent lorsqu'il est explicitement question d'éducation civique. Nous soumettons l'hypothèse que ce serait entre autres parce que le rôle citoyen y est moins lié à la sphère familiale que dans les programmes scolaires des décennies précédentes⁸⁵.

Si l'accent sur la psychologie développementale est plus grande dans le Rapport Parent que dans le programme de 1956, on note plusieurs éléments de continuité sur le

⁸³ *Rapport Parent*, vol. 3, 1964, art. 1006. Précisons que jusqu'en 1970, les moins de 21 ans sont exclus du vote au fédéral. Le Rapport Parent, plutôt centré sur le Québec, n'en fait pas mention.

⁸⁴ *Ibid.*, art. 535.

⁸⁵ La section 2.5.4 revient sur cette idée.

plan des savoirs psychologiques. Le Rapport Parent présente toujours l'adolescence comme une période d'extrêmes où l'affectivité prend le pas. À cet âge, l'élève alternerait entre « indépendance et conformisme, goût de la solitude et de la camaraderie [...], insécurité et désir d'émancipation ». Il serait en outre animé par un « mélange d'idéalisme et de violence, de sentimentalité et de révolte⁸⁶ », combinaison explosive s'il en est une. Davantage posé comme un guide, l'enseignant doit, comme par le passé, aider ses élèves à surmonter leurs ambivalences. L'approche nous paraît cependant moins moralisatrice, même si le changement est plus subtil qu'on pourrait le penser; rappelons que l'idéalisme de la jeunesse était déjà célébré dans la décennie précédente et que l'éducateur était également invité à mettre à profit les besoins d'affirmation et d'autonomie de ses élèves. Néanmoins, le « bouillonnement » de la jeunesse n'apparaît plus aussi menaçant, nous semble-t-il, dans le Rapport Parent. Dans la conjoncture occidentale propre aux années 1960, les « nouvelles » mentalités qui sont associées à cet âge de la vie apparaissent bienvenues⁸⁷. Selon François Ricard, les architectes de la Révolution tranquille accueillent à bras ouverts ce bouleversement de l'ordre social longtemps espéré⁸⁸. Cette ouverture se fait davantage sentir dans les derniers volumes du Rapport Parent publiés au milieu de la décennie 1960, au moment où le mouvement étudiant québécois s'affirme dans la province : « il n'y a rien d'anormal à ce que la jeunesse remette en question les structures sociales et économiques et amorce ainsi en quelque sorte les réformes de l'avenir. Il y a

⁸⁶ *Rapport Parent*, vol. 3, 1964, art. 535.

⁸⁷ Ludivine Bantigny et Rebecca de Schweinitz font une observation similaire respectivement pour la France et les États-Unis. Bantigny, « Le seuil d'âge comme enjeu politique... »; De Schweinitz, « "The Proper Age for Suffrage": Vote 18 and the Politics of Age from World War II to the Age of Aquarius », dans Corinne T. Field et Nicholas L. Syrett, dir., *Age in America*, New York, New York University Press, 2015, p. 209-236.

⁸⁸ François Ricard, *La Génération lyrique : Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*, Montréal, Boréal, 1994.

là un facteur de la dynamique sociale caractéristique de la société contemporaine⁸⁹. » Les membres de la Commission disent se réjouir de ce signe de vitalité.

2.3.2 Les jeunes : des êtres nouveaux, davantage posés en tant qu'acteurs sociaux

C'est une jeunesse nouvelle, au potentiel décuplé, qui est présentée dans le Rapport :

L'observation psychologique révèle que l'enfant de la seconde moitié du vingtième siècle est différent de celui des âges antérieurs. L'urbanisation, le développement des moyens de transport et de communication, l'avènement de la radio et de la télévision ont élargi le champ des connaissances de l'enfant, décuplé son expérience visuelle, exercé très tôt son intelligence, lui ont proposé de nouveaux ordres de valeur, ont considérablement diversifié ses expériences affectives, intensifié sa vie intérieure⁹⁰.

Parmi les facteurs énumérés dans le document, l'influence des médias nous apparaît déterminante. Tandis que l'attrait des jeunes pour la culture de masse était décrié par le passé – entre autres parce qu'associée à l'influence américaine – les membres de la Commission, animés par l'idéologie de rattrapage, y voient désormais un vecteur de progrès. La télévision, la radio et les autres médias de masse faisant désormais partie du quotidien des jeunes leur offriraient une ouverture nouvelle sur le monde et leur permettraient d'être plus informés que les générations précédentes, affirment-ils à moult reprises. Devant cet être nouveau et potentiellement supérieur, parents et éducateurs seraient à la fois fiers et inquiets selon le Rapport. L'enseignant « sait à quel point ils seront rapidement de jeunes adultes, doués d'énergie et de violence, et plusieurs, pleins de ressources et d'intelligence; il sait que certains le dépasseront, dans peu d'années, et par leurs dons et par ce qu'ils en feront⁹¹. »

Le cinquième volume se penche sur le rôle de l'étudiant⁹² dans la société. Pourquoi avoir attendu au dernier volume, et à sa dernière section qui plus est, pour s'intéresser à

⁸⁹ *Rapport Parent*, vol. 5, 1966, art. 752.

⁹⁰ *Rapport Parent*, vol. 3, 1964, art. 1137.

⁹¹ *Ibid.*, art. 538.

⁹² Le terme « étudiant », dans l'esprit des commissaires, correspond davantage aux étudiants des niveaux supérieurs et « dans une certaine mesure, à ceux des dernières années du cours secondaire. » *Rapport Parent*, vol. 5, 1966, art. 732.

cet aspect après avoir plaidé pour des réformes plaçant l'élève au centre de ses apprentissages tout au long du Rapport ? C'est qu'une évolution récente est en cours chez les étudiants, qu'il importe de chercher à comprendre sans juger, nous disent les commissaires. En ce sens, cet ajout apparaît une réaction au rôle actif que revendiquent les jeunes dans la société, à commencer par le milieu scolaire : « Des étudiants veulent participer activement à l'œuvre de leur propre éducation; ils s'éveillent plus tôt qu'auparavant à leurs responsabilités de citoyens libres dans une société démocratique; ils demandent qu'on tienne compte de leur point de vue d'enseignés et de leur conception du monde. Il n'y a rien là que d'excellent⁹³. » On remarquera que les traits associés aux étudiants dans cet extrait correspondent aux conceptions pédagogiques associées à l'Éducation nouvelle, auxquelles sont théoriquement exposés les élèves depuis la réforme de l'élémentaire de 1948. Nous aurons l'occasion de réfléchir aux relations entre l'enseignement reçu par les élèves et la prise de parole et d'action des jeunes sur la place publique dans la décennie 1960 dans la seconde partie de notre thèse.

En 1965, date de la parution du dernier volume, cette force sociale apparaît désormais incontournable aux yeux des commissaires : « les étudiants sont devenus un corps intermédiaire non seulement à l'intérieur des établissements d'enseignement mais dans la société et même sur le plan international : leur voix se fait maintenant entendre au même titre que celle de tout autre groupe social important⁹⁴. » Les commissaires soulignent même l'appui du gouvernement au mouvement étudiant, sans toutefois donner d'exemple précis : « À plusieurs reprises, le ministre de l'Éducation a publiquement reconnu et encouragé le syndicalisme étudiant, parfois contre des éducateurs et même une

⁹³ *Ibid.*, art. 760.

⁹⁴ *Ibid.*, art. 747.

partie des étudiants⁹⁵. » Nous approfondirons dans la section consacrée aux méthodes pédagogiques le sens que doit prendre le syndicalisme étudiant au secondaire pour les commissaires. Précisons pour le moment que l'action des élèves du secondaire apparaît plus surveillée que celle des étudiants des niveaux supérieurs. Il demeure que les jeunes, pris dans leur ensemble, sont davantage posés en tant qu'acteurs sociaux que par le passé.

2.4 De l'urgence de se convertir aux méthodes actives, centrées sur l'enfant

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, au cours de la première moitié du 20^e siècle, le développement de la psychologie et de la pédagogie expérimentales incite les leaders réformistes canadiens-français à revendiquer progressivement la mise en place d'une pédagogie active, centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Aussi note-t-on peu de changements sur le plan pédagogique entre le programme de 1956 et le Rapport Parent. Toutefois, un décalage important subsiste entre la théorie et la pratique et les membres de la Commission en sont conscients : « La preuve est faite qu'il ne suffit pas de prôner l'école active pour que l'école active se réalise. » Comment se fait-il que l'enseignement traditionnel, livresque, qui tue la curiosité intellectuelle et engendre la passivité, soit toujours pratiqué par la majorité alors qu'il « a été souvent dénoncé avant nous, particulièrement par les instituteurs eux-mêmes⁹⁶ », s'interrogent les commissaires ? Ils souhaitent que les éducateurs prennent leur distance d'un enseignement basé sur la mémorisation et l'accumulation de connaissances pour chercher plutôt à mettre l'intelligence en activité. À cette fin, on privilégie une pédagogie misant sur la découverte et l'expression personnelle où l'élève devient le principal agent de son développement.

⁹⁵ *Ibid.*, art. 750.

⁹⁶ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 153.

Les réformes préconisées par le Rapport Parent exigent ainsi des enseignants une « évolution pédagogique sérieuse et rapide⁹⁷ », qui passe entre autres par un rehaussement scientifique de leur formation⁹⁸. Ils devront se convertir à la pédagogie nouvelle ou accepter le déclassement, affirme le Rapport. « Il y a là, pour ces maîtres, à la fois un droit, un devoir et une épreuve dont ils devront sortir victorieusement⁹⁹. » En tant qu'agents importants de modernisation de la société québécoise, « ces maîtres peuvent devenir un ferment pédagogique et social fort important pour l'évolution de notre milieu scolaire¹⁰⁰. »

Ce changement de pratiques devrait permettre d'éliminer l'esprit d'individualisme favorisé par le milieu scolaire actuel, trop souvent un lieu de compétition et de « chacun pour soi ». On prévoit remédier à la situation en insufflant à l'école l'esprit d'équipe et la solidarité devenus « une nécessité pour l'homme moderne, dans son travail aussi bien que dans les structures démocratiques où il doit vivre. » De plus, une école ouverte sur la vie mettra l'élève en contact avec les réalités de l'extérieur afin de « lui apporter l'expérience la plus riche possible de la vie sociale et communautaire. » C'est donc une « école moins individualiste, mieux accordée aux exigences de la vie sociale, plus préoccupée de la formation du futur citoyen¹⁰¹ » que l'on souhaite concevoir.

En plus d'être mieux adaptées au développement de l'enfant, les méthodes actives sont cohérentes avec le modèle de citoyen-participant évoqué précédemment. Elles visent ainsi à développer chez les futurs citoyens l'esprit d'initiative, l'autonomie, le sens des

⁹⁷ *Ibid.*, art. 191.

⁹⁸ Sur cette question, voir Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, chap. 5.

⁹⁹ *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 191.

¹⁰⁰ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 867.

¹⁰¹ *Rapport Parent*, vol. 4, art. 11. Les citations de ce paragraphe proviennent toutes de cet article.

responsabilités, la curiosité, l'esprit de recherche, de même que la créativité et l'imagination nécessaires pour s'adapter à un monde changeant.

Il nous semble par ailleurs que l'on insiste plus qu'auparavant sur l'esprit critique. Cela se manifeste entre autres par le souci d'intégrer l'audiovisuel à l'enseignement, exprimé à de multiples reprises dans le Rapport. Le maître ne peut ignorer l'univers culturel dans lequel baigne la jeunesse à l'extérieur des heures de classe, affirment les commissaires, s'il veut réellement offrir une éducation ouverte sur la vie. Ils notent par ailleurs que certains États autoritaires n'hésitent pas à mettre les nouveaux médias au service de l'idéologie officielle. Les citoyens doivent donc apprendre à déceler l'information tendancieuse afin d'« être en mesure de dominer et de faire servir à son profit ce qui pourrait devenir l'instrument de son asservissement. Il doit être libéré de ses impulsions élémentaires et posséder l'information nécessaire pour n'être pas le jouet de toutes les tentations¹⁰². » On peut voir ici les prémisses de ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation aux médias, domaine fortement associé à l'éducation à la citoyenneté.

2.4.1 Apports et périls du syndicalisme et du journalisme étudiants au secondaire

Toujours dans l'esprit d'offrir un enseignement actif, les commissaires soulignent l'apport pédagogique du syndicalisme étudiant qui permet aux étudiants de faire l'expérience réelle de la démocratie à travers des structures organisées qui répondent à leurs besoins et leur permettent de s'exprimer. Ils estiment ainsi que les Associations générales étudiantes (AGE) représentent un « laboratoire de morale sociale et civique » et d'importants « agents de socialisation¹⁰³ » pour les élèves du secondaire. Les journaux étudiants constituent aussi à leurs yeux « une forme d'action sociale ». À travers ces

¹⁰² *Rapport Parent*, vol. 1, 1963, p. 72-73.

¹⁰³ *Rapport Parent*, vol. 5, 1966, art. 757.

activités, les élèves s'interrogent sur les grands enjeux de société et sur leur rôle face à ces derniers. Fait intéressant, les commissaires suggèrent que la présence d'AGE dans les écoles secondaires serait une particularité québécoise¹⁰⁴.

Les commissaires, dont plusieurs ont participé à des mouvements de jeunesse¹⁰⁵, soulignent que les étudiants ont eux-mêmes progressivement créé et pris en charge leurs services (journaux, coopératives scolaires et organisations religieuses, notamment) depuis une vingtaine d'années :

tout en veillant à éviter les exagérations, il faut reconnaître la valeur sociale en même temps qu'éducative de ce phénomène. Que les étudiants aient eux-mêmes pris en charge des services qui leur étaient auparavant assurés par les autorités des établissements, et qu'ils se soient donné des associations répondant à leurs besoins, c'est l'indice d'une saine maturité et d'un sens des responsabilités sociales qu'il faut non seulement respecter mais encourager¹⁰⁶.

Ils expriment toutefois une plus grande méfiance à l'égard du syndicalisme étudiant lorsqu'il est transposé au secondaire : « Des jeunes de 15 à 17 ans ne peuvent jouir de la même liberté d'action ni porter les mêmes responsabilités que leurs aînés¹⁰⁷. » Par conséquent, on recommande aux enseignants du secondaire de s'impliquer activement dans les entreprises étudiantes, tout en prenant soin de ne pas étouffer leur initiative. L'objectif du syndicalisme étudiant n'est d'ailleurs pas le même au secondaire qu'aux niveaux supérieurs, suggère-t-on. Il constitue avant tout une initiation au travail collectif et une occasion de favoriser la collaboration entre élèves et enseignants en créant une communauté d'étude axée sur le dialogue. On espère en outre que ces lieux d'échange permettront de faire échec à l'anonymat des polyvalentes.

¹⁰⁴ Ils précisent toutefois qu'elles ont été précédées par différentes formes de conseils étudiants, inspirées des expériences états-uniennes de gouvernement étudiant. *Rapport Parent*, vol. 5, 1966, art. 747.

¹⁰⁵ Guy Rocher et Ghyslaine Roquet entre autres. Voir Bienvenue, « Une expérience déterminante : l'engagement dans la Jeunesse étudiante catholique », dans Céline Saint-Pierre et Warren, dir., *Sociologie et Société québécoise : Présences de Guy Rocher*, Montréal, PUM, 2006, p. 21-40.

¹⁰⁶ *Rapport Parent*, vol. 5, 1966, art. 621.

¹⁰⁷ *Ibid.*, art. 757.

2.4.2 La discipline : « l'ère de l'autoritarisme est révolue¹⁰⁸ »

Comment faire pour éviter les débordements associés à l'adolescence à présent que l'on privilégie une approche pédagogique qui place les élèves en action et leur accorde la liberté nécessaire à l'exercice de leur autonomie ? « La tentation est forte chez beaucoup d'éducateurs de simplifier le problème en établissant un règlement qui supprime ou canalise étroitement les occasions, pour les étudiants, de s'exprimer et d'être eux-mêmes¹⁰⁹. » Mais cette posture autoritaire n'est plus possible, déclarent les commissaires. Ils recommandent plutôt d'instaurer une discipline souple qui respecte les personnalités des élèves. Ce changement n'est pas uniquement inspiré par les innovations psychopédagogiques. Il répond également aux « nouvelles » mentalités que l'on retrouve chez les jeunes et, plus globalement, à la montée des revendications dans la société, écrivent les commissaires. Il convient donc de voir dans cette prise de position des commissaires l'influence d'un mouvement de remise en question de l'autoritarisme en éducation observable à l'échelle occidentale, amorcé au début du 20^e siècle alors que se diffusent les idées de l'Éducation nouvelle et qui prend de l'importance après la Seconde Guerre mondiale¹¹⁰. Au Québec, ce discours pédagogique misant sur la libération de l'individu doit aussi être compris, comme l'observe pertinemment M'hammed Mellouki, comme « une réaction contre un régime politique autoritariste à peine disparu de la scène publique¹¹¹ ».

La discipline apparaît un enjeu particulièrement délicat au secondaire. L'instauration d'un conseil étudiant en est un exemple. Il s'agit d'une « heureuse

¹⁰⁸ *Rapport Parent*, vol. 3, 1964, art. 538.

¹⁰⁹ *Ibid.*, art. 237.

¹¹⁰ La philosophe Hannah Arendt critique cette tendance à l'égalisation de la relation maître-élève dans « La Crise de l'éducation ». Dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972 [1954], chap. 5.

¹¹¹ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 284.

formule », reconnaissent les membres de la commission, qui exige néanmoins « infiniment de doigté » du personnel enseignant. « Un double danger est constant : celui que les étudiants empiètent sur l'autorité que l'établissement ne saurait partager avec eux et celui que l'établissement se contente de créer un Conseil étudiant fantoche où les élèves apprennent à porter des titres sans assumer de responsabilités réelles¹¹². » Ils suggèrent d'inviter les représentants des classes les plus avancées à la révision des programmes pédagogiques de l'école, une recommandation concordant avec les théories de Piaget. Notons qu'on ne parle pas pour autant de cogestion, un terme pourtant en vogue dans le milieu étudiant.

À présent, voyons comment ces prescriptions pédagogiques se traduisent dans les disciplines scolaires associées à la formation citoyenne.

2.5 L'apport spécifique des disciplines scolaires à la formation citoyenne

Le troisième volume du Rapport Parent se consacre en partie aux réformes à entreprendre au niveau des programmes scolaires. Soulignons que n'eut été de l'initiative de Jeanne Lapointe, l'une des principal.e.s auteur.e.s du Rapport (avec Guy Rocher), cette partie consacrée aux disciplines scolaires n'aurait probablement pas existé¹¹³. La priorité de la Commission était ailleurs; sur la démocratisation des structures éducatives et sur la promotion d'une nouvelle philosophie de l'éducation. L'examen de ce volume nous en apprend beaucoup sur l'apport spécifique des disciplines scolaires à la formation

¹¹² *Rapport Parent*, vol. 2, 1964, art. 239.

¹¹³ Selon Rocher, « Cette partie-là du Rapport Parent sur les différentes matières n'était pas prévue. Ce n'était pas dans le plan que l'on s'était fait. [...] Je dois dire que l'on a suivi Jeanne Lapointe là-dedans. C'est elle qui nous a menés à faire ces différents chapitres dont le chapitre sur l'histoire. Bon, pour le chapitre sur l'histoire – comme pour les autres chapitres – Jeanne Lapointe nous présentait une première esquisse, puis elle disait : "je vais l'écrire" ». Cité dans Olivier Lemieux, « L'histoire à l'école, matière à débats : analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013) », Thèse de doctorat (administration scolaire), Québec, Université Laval, 2019, p. 151.

citoyenne des élèves du secondaire. S'il est énoncé que toutes les matières peuvent contribuer à l'éducation civique, certaines y sont plus propices que d'autres, reconnaît le Rapport. Nous avons concentré notre analyse sur celles où cette volonté est le plus affirmée, en l'occurrence la géographie, l'histoire, les sciences sociales¹¹⁴, la formation morale et religieuse et « l'éducation sociale ou civique » (en ordre d'apparition dans le volume).

« On s'accorde à reconnaître que, dans la plupart des écoles de la province, l'enseignement du civisme a manqué¹¹⁵ », écrivent les commissaires. Ces critiques s'adressent essentiellement aux milieux franco-catholiques. L'une des causes de ce déficit serait, selon eux, la tendance à associer l'enseignement civique à la « morale sociale », enseignée de façon trop autoritaire et où il était presque exclusivement question de religion. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, les rôles de citoyen et de chrétien étaient très liés dans les décennies précédentes. Les commissaires souhaitent que l'école prenne ses distances de cette approche. Ces réflexions se posent sur fond de débat autour de la laïcisation du système scolaire, point sensible de la commission¹¹⁶. Nous verrons qu'au moment où la sociologie et l'économie s'imposent de plus en plus au Québec comme sciences par excellence pour comprendre et guider le passage à la modernité, les recommandations des commissaires laissent entrevoir un déplacement disciplinaire de la formation citoyenne de la formation religieuse et morale aux sciences humaines et sociales. Délestée de ses références religieuses, familiales et (dans une moindre mesure)

¹¹⁴ Le Rapport Parent n'établit pas de distinction entre les sciences humaines et sociales. On semble d'ailleurs alterner indifféremment les deux locutions, signe que ces champs sont encore en structuration.

¹¹⁵ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 970.

¹¹⁶ Cette question suscite de nombreux débats entre les commissaires, qui n'arrivent que tardivement à s'entendre sur des propositions communes somme toute très prudentes. Pour un aperçu de la teneur de leurs échanges lors de leurs rencontres, voir les témoignages de Jeanne Lapointe et de Ghyslaine Roquet dans Gosselin et Lessard, dir., *Les deux principales réformes...*, p. 59-60; 103-105.

patriotiques, la formation citoyenne proposée dans le Rapport Parent s'inscrit dans un projet de libération individuelle et collective par le moyen d'une éducation rationnelle. Ce changement correspond en outre à un régime d'historicité davantage préoccupé de modernisation, de progrès et de planification rationnelle et scientifique du futur que de préservation de l'ordre social.

2.5.1 Les sciences sociales et la formation de citoyens rationnels et critiques

Le chapitre XXI du volume 3 s'intéresse aux « sciences de l'homme ». Notons toutefois que la géographie et l'histoire sont l'objet de chapitres distincts. En 1964, l'année même où l'âge électoral est abaissé au provincial, le Rapport affirme que « L'expansion des sciences humaines aujourd'hui, leur importance dans l'organisation de la société et pour l'orientation de la politique doivent faire partie du champ de conscience des futurs citoyens, qui voteront à dix-huit ans, à peine sortis du cours secondaire¹¹⁷ ». Les commissaires établissent d'ailleurs explicitement le parallèle avec les réformes curriculaires proposées en sciences dites naturelles pour relever le niveau de formation scientifique des citoyens¹¹⁸. Le chapitre met ainsi de l'avant l'idéal d'un citoyen formé à la rationalité critique, autonome de pensée, capable de résister aux tentatives de manipulations idéologies et d'endoctrinement :

Sollicité par toutes sortes d'idéologies, de théories socio-économiques ou sociales, de propagandes et par la publicité sous toutes ses formes, l'homme moderne doit avoir la conscience la plus nette possible des pressions qui s'exercent sur lui, du jeu des forces sociales; les cadres d'analyse de la société, de l'économie, de la politique, de la psychologie que peuvent lui fournir les sciences humaines l'aideront à sauvegarder son autonomie, sa liberté de jugement¹¹⁹.

¹¹⁷ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 862. Le chap. 4 de notre thèse approfondit la portée de ce redécoupage des frontières entre l'enfance et l'âge adulte sur la formation citoyenne dispensée au secondaire.

¹¹⁸ *Ibid.*, art. 861.

¹¹⁹ *Ibid.*, art. 863.

Les commissaires proposent ainsi de prévoir « une initiation vraiment sérieuse, mais adaptée à l'âge des élèves du cours secondaire » aux phénomènes économiques, à l'enquête sociologique et à l'étude des organisations politiques. Entre autres, ces disciplines permettront à l'élève de « prendre conscience des jeux et équilibres de force au sein de la société politique » et « de sa part de responsabilité collective pour mieux s'en servir et pour se sentir engagé plus profondément dans la société dont il fait partie¹²⁰. »

Les sciences sociales seraient, en outre, d'un apport précieux pour éduquer les citoyens de demain à la compréhension de cultures différentes, au pluralisme¹²¹ et à la tolérance. Nous avons vu au chapitre précédent qu'une attention accrue est accordée au thème de la compréhension internationale dans l'après-guerre. Cette tendance s'accroît encore au Québec dans la décennie 1960, sous l'influence notamment des médias de masse qui ouvrent de nouvelles fenêtres sur le monde, de l'affirmation du courant anticolonialiste et d'une promotion plus vigoureuse des droits humains :

Aujourd'hui que les moyens de communication facilitent les contacts et les voyages entre gens de diverses races, de diverses croyances, il ne suffit pas sans doute que l'on apprenne aux enfants une ou deux langues vivantes, pour leur vie d'adulte de l'an 2000; il faut aussi leur apprendre des manières de vivre et de penser, des sensibilités aux antipodes des leurs. Il faut leur apprendre à respecter tous les hommes, à essayer de les comprendre¹²².

Plutôt que de s'appuyer sur des idéaux chrétiens pour justifier l'importance de l'éducation à la tolérance comme dans les programmes des années 1950, le discours des commissaires s'appuie sur les récents développements scientifiques de la didactique des sciences humaines aux États-Unis. De fait, on remarquera que dans la section du Rapport Parent consacrée aux sciences sociales, l'apport de l'économie et de la sociologie est

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ Précisons que dans le Rapport Parent, le pluralisme apparaît davantage un constat de l'évolution rapide des mentalités en cours qu'une valeur, comme la notion le deviendra dans les programmes qui suivront. En outre, le pluralisme n'est pas explicitement défini en référence à l'importante vague d'immigration d'après-guerre.

¹²² *Rapport Parent*, vol. 3, art. 859.

particulièrement mis de l'avant. On peut certes y voir la contribution du sociologue Guy Rocher et de plusieurs acteurs associés au néonationalisme (qui fait de la conquête économique des Canadiens français une priorité) œuvrant au sein de la Commission. L'intérêt accordé à ces disciplines peut aussi être associé à l'influence des *New Social Studies*.

L'influence du mouvement des New Social Studies

Au cours des décennies 1960 et 1970, le mouvement des *New Social Studies* stimule dans le monde anglo-saxon la création de nouveaux programmes s'inspirant notamment des idées du psychologue Jerome Bruner (lui-même influencé par les théories piagétienne) et de l'historien Edwin Fenton. Ce courant naît d'une volonté de s'assurer que les *Social Studies* gardent le rythme des réformes curriculaires entreprises en mathématiques et en sciences dites « naturelles » en réponse au lancement de Spoutnik par l'URSS en 1957¹²³. Les programmes les plus connus associés aux *New Social Studies* sont *Man : A course of Study* (MACOS), appuyé financièrement par le gouvernement fédéral américain et articulé autour de thèmes inspirés de la recherche anthropologique et sociologique, et *The Harvard Social Studies Project*¹²⁴.

Sensibles aux intérêts de l'enfant et à l'expérience de la vie réelle, les *New Social Studies* proposent de délaisser la mémorisation de connaissances au profit de l'analyse et de la création¹²⁵. L'objectif est de concevoir un curriculum plus exigeant intellectuellement et d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes en misant sur la

¹²³ Von Heyking, *Creating Citizens...*, chap. 4.

¹²⁴ Pour un aperçu des projets menés aux États-Unis dans les années 1960 s'inscrivant dans le mouvement des *New Social Studies* : Jeffrey Byford et William Russell, « The New Social Studies: A Historical Examination of Curriculum Reform », *Social Studies Research and Practice*, vol. 2, no 1 (printemps 2007), p. 42-44.

¹²⁵ Lawrence Senesh, « The New Social movement of the 1960s », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 3, no 5 (sept. 1981), p. 63-73.

méthode d'enquête et la résolution de problèmes. Par ailleurs, la démarche de clarification des valeurs occupe une place centrale dans les *New Social Studies*. On souhaite ainsi amener l'élève à identifier les valeurs à partir desquelles les décisions sociales, économiques et politiques sont prises. Pour ses tenants, ce n'est qu'en permettant aux élèves de définir leurs propres valeurs et d'apprécier celles des autres qu'ils pourront être préparés à prendre en charge le changement¹²⁶.

Les membres de la Commission Parent sont bien au fait des développements des *Socials Studies* à l'étranger. Depuis près de cinquante ans, écrivent les commissaires, on offre aux États-Unis des cours de « social sciences » qui proposent un enseignement unifié de la géographie, de l'histoire et d'éducation civique. À cela s'ajoutent aussi parfois des cours d'éducation familiale et d'économie familiale¹²⁷. Nulle référence dans le Rapport, cependant, aux provinces canadiennes où ce type de formation intégrée des sciences sociales est également la norme depuis plusieurs décennies¹²⁸. La Commission recommande de suivre « de près les développements dans la didactique des sciences sociales aux États-Unis¹²⁹ », qui font figures de chef de file dans le domaine. Elle propose même de traduire le matériel produit par le *Social Science Study Committee* pour l'utiliser dans des classes expérimentales « sous la surveillance de sociologues, d'historiens, de psychologues de l'enfant¹³⁰ ». L'influence des *New Social Studies* se fera grandement sentir dans les programmes-cadres des années 1970.

¹²⁶ Von Heyking, *Creating Citizens...*, p. 130.

¹²⁷ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 860.

¹²⁸ Voir entre autres les travaux d'Amy Von Heyking cités précédemment.

¹²⁹ *Rapport Parent*, vol. 3, recommandation 277.

¹³⁰ *Ibid.*, art. 861.

La *Société des Professeurs d'histoire* (SPH), qui regroupe des enseignants d'histoire et des historiens universitaires du Québec, s'oppose vigoureusement à l'idée suggérée par le Rapport Parent d'offrir une formation intégrée des sciences humaines calquée sur le modèle des *Social Studies*. Selon les porte-parole de l'organisation, il n'y a de place que pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie au secondaire, lesquelles « sont en réalité les reines des sciences sociales. » En ce qui concerne plus précisément la formation civique, « La SPH est d'avis que l'histoire et la géographie bien conçues rendent absolument inutiles tous les cours dits d'éducation civique. En effet, les sujets que comportent habituellement ces cours [...] figurent déjà dans les programmes d'histoire ou de géographie; là, ils ont l'avantage d'être insérés dans un contexte qui leur donne vie et efficacité¹³¹. » Cette prise de position de la SHQ met en lumière la compétition entre les disciplines et le lobbying de certaines associations enseignantes au moment où – dans un processus en branle depuis les années 1940 – « la rationalité scientifique, sous le couvert de la sociologie, de l'économie et de la psychologie, tend à supplanter l'histoire et la philosophie morale comme outils de compréhension du monde¹³². » L'apport d'une discipline à la formation citoyenne est d'ailleurs souvent mis de l'avant pour montrer qu'elle répond aux besoins de la société.

2.5.2 La géographie

Selon le Rapport Parent, la géographie, bien que discipline autonome, a la particularité d'être située à la croisée des sciences physiques et des sciences humaines¹³³.

¹³¹ André Lefebvre et Pierre Savoie, « Rapport du comité "Questions pédagogiques spéciales" », *Bulletin de liaison la SPH*, no 15 (fév. 1966), p. 13.

¹³² Jean Hamelin, « L'histoire des historiens : entre la reconstruction d'une mémoire collective et la recherche d'une identité », dans Jacques Dagneau et Sylvie Pelletier, dir., *Mémoires et histoires dans les sociétés francophones*, CELAT, 1992, reproduit dans Éric Bédard et Julien Goyette, *Paroles d'historiens*, Montréal, PUM, 2006, p. 210.

¹³³ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 818.

Il souligne ainsi ses liens étroits avec l'histoire, les mathématiques et les sciences naturelles. Comme les autres sciences, nous dit-on, elle doit développer chez l'élève la curiosité, le sens de l'observation, l'esprit d'analyse et le goût pour l'objectivité. De plus, la volonté de favoriser la compréhension internationale y est très affirmée. D'après les auteurs du Rapport, la géographie doit développer le respect d'autrui, la générosité, la sympathie, la tolérance et la solidarité entre les peuples. Elle permet ainsi de « remplacer les sentiments hautains de supériorité raciale ou nationale par le respect pour le travail, l'ingéniosité, le courage des divers peuples de la terre¹³⁴. » En combattant les préjugés à l'endroit des autres pays, elle pose « la base de l'éducation civique, sociale et politique¹³⁵. » Cela dit, les références à la formation citoyenne, bien que présentes dans la section consacrée à la géographie, ne nous apparaissent pas aussi explicites que pour l'histoire.

2.5.3 *L'histoire*

L'un des passages du Rapport Parent les plus fréquemment cités encore aujourd'hui lorsqu'il est question de l'enseignement de l'histoire ou de la formation citoyenne est sans contredit celui-ci : « Il importe de dissocier histoire et prédication patriotique; le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse¹³⁶. » Cet extrait dénonce, comme plusieurs l'ont relevé avant nous¹³⁷, la tendance des programmes d'études – et plus encore des manuels d'histoire franco-catholiques¹³⁸ – à encourager un enseignement apologétique national et religieux de

¹³⁴ *Ibid.*, art. 830.

¹³⁵ *Ibid.*, art. 825.

¹³⁶ *Ibid.*, art. 847.

¹³⁷ Entre autres Félix Bouvier, « Les années 1960 ou des mutations accélérées à l'enseignement de l'histoire », dans Bouvier *et al.*, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement*, Sillery, Septentrion, 2012, p. 333.

¹³⁸ Les premiers travaux s'intéressant au contenu des manuels scolaires québécois paraissent au détour des années 1960 et 1970. Leurs auteurs s'emploient surtout à décrier leurs travers nationalistes et religieux en

l'histoire du Canada. Les membres de la Commission relèvent le contraste subsistant à cet égard entre les milieux scolaires catholiques et protestants, anglophones et francophones : « Si l'histoire est une science visant à l'objectivité, on ne comprend pas très bien qu'elle soit enseignée selon deux perspectives extrêmement différentes, comme c'est actuellement le cas¹³⁹. » Aussi recommandent-ils que les grandes lignes des programmes d'histoire soient les mêmes pour les écoles francophones et anglophones.

Ces conclusions abondent dans le même sens que l'*Enquête sur les manuels d'histoire du Canada*, publiée en 1969 par Marcel Trudel et Geneviève Laloux-Jain à la demande de la Commission royale d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme. Leurs travaux suggèrent que les manuels d'histoire anglophones et francophones de la décennie 1960 proposent des modèles 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 morale¹⁴⁰. Ces derniers tiendraient d'ailleurs davantage de la propagande religieuse et patriotique que de la science historique. En outre, Trudel et Laloux-Jain constatent que les auteurs des manuels anglophones possèdent pour la plupart une formation poussée en histoire, tandis que des auteurs francophones, aucun ne fait carrière d'historien.

comparant les manuels francophones du Québec à ceux du Canada anglophone. L'idée 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. Voir Robert Sévigny, « Analyse de contenu de quelques manuels d'histoire du Canada », Mémoire de maîtrise (sociologie), Québec, Université Laval, 1956; Aimée Leduc, *Les manuels d'histoire au Canada*, Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1966; 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), Montréal, Université McGill, 1966; 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.

¹³⁹ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 844.

¹⁴⁰ 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.

Tout comme Trudel et Laloux-Jain, les membres de la commission Parent estiment urgent de soumettre les manuels en circulation à un comité d'historiens chargé d'examiner l'exactitude de leur contenu¹⁴¹. De plus, ils recommandent de collaborer avec des psychologues et des pédagogues afin de les adapter à l'âge de l'enfant. C'est en somme un enseignement plus scientifique de l'histoire que l'on réclame. On tente du coup de se dégager d'une vision positiviste de l'histoire servant avant tout à une adhésion émotive à la nation¹⁴². À l'époque où paraît le Rapport Parent, l'historiographie québécoise est influencée par l'École française des Annales qui remet en cause le récit national événementiel pour privilégier l'histoire socio-économique¹⁴³. En mettant de l'avant une histoire-problème tournée vers des enjeux concrets du présent, les Annales ouvrent, comme l'expose la didacticienne de l'histoire Sabrina Moisan, « une avenue nouvelle pour faire de l'histoire, mais aussi pour l'enseigner¹⁴⁴ ». Cette approche est également en phase avec le mouvement des *New Social Studies* que nous venons de situer. D'ailleurs, sur le plan didactique, la « méthode historique¹⁴⁵ » fait son entrée avec le Rapport Parent. En garantissant une certaine objectivité, elle contribuerait à faire de l'histoire « l'une des disciplines les plus formatrices qui soient¹⁴⁶ », affirment les commissaires. Ce souci peut être associé à la volonté accrue de développer l'esprit critique des futurs citoyens

¹⁴¹ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 850. Paul Aubin observe la disparition quasi complète des communautés religieuses du monde de l'édition scolaire à partir du milieu des années 1960. « Dans le sillage de la Loi sur l'instruction obligatoire (1948-1963) », dans Bouvier *et al.*, dir., *L'histoire nationale...*, p. 196.

¹⁴² Sabrina Moisan, « Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne », Thèse de doctorat, Université de Montréal (Sciences de l'éducation), 2010, p. 11.

¹⁴³ Hamelin, « L'histoire des historiens... », p. 214.

¹⁴⁴ Moisan, *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire...*, p. 12.

¹⁴⁵ En didactique de l'histoire, l'expression « méthode historique » renvoie à l'initiation des élèves à une démarche scientifique historique en l'amenant notamment à formuler des questions de recherche et à analyser des sources primaires et secondaires.

¹⁴⁶ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 836.

conformément aux exigences de la démocratie moderne. L'apport de l'histoire pour développer l'imagination et la sympathie est également mentionné.

Contrairement à ce qu'on a pu en retenir, le Rapport Parent n'évacue pas complètement les références au patriotisme. Celui-ci doit cependant participer à la formation de citoyens actifs et éclairés, au service de la collectivité :

Celui qui se penche sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racines collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement, des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif; cette curiosité, cette compassion ou cette admiration envers les générations disparues peuvent ainsi se transformer chez certains en valeurs actives et généreuses. Churchill, Kennedy, de Gaulle ont révélé à quel point l'histoire avait éveillé, nourri et stimulé en eux le patriotisme, le goût de l'action, le désir de servir les autres¹⁴⁷.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire vise à développer le sentiment d'appartenance non plus seulement à la nation, mais plus largement à la « race humaine ». Dans cet esprit, on recommande d'élargir le programme présentement centré sur la province du Québec et la France en s'intéressant à l'histoire du Canada, de l'Angleterre (et d'autres civilisations européennes), des États-Unis, des « riches et anciennes civilisations asiatiques » et à « l'évolution récente des pays d'Afrique. » Les nouveaux programmes gagneraient également à considérer l'histoire contemporaine du Canada (19^e-20^e siècles) afin de situer le développement des institutions politiques et la conquête des droits démocratiques dans le contexte nord-américain. L'histoire stimulerait du coup chez l'élève le désir de « collaborer à cette marche en avant ». Cette approche téléologique de l'enseignement de l'histoire correspond au changement de régime d'historicité en cours au Québec en ce début d'années 1960¹⁴⁸. Par conséquent, l'accent n'est plus autant mis

¹⁴⁷ *Ibid.*, art. 838. Les citations du paragraphe suivant proviennent également de cet article.

¹⁴⁸ Sur cette question : Daniel Poitras, *Expérience du temps et historiographie au XX^e siècle : Michel de Certeau, François Furet et Fernand Dumont*, Montréal, PUM, 2018.

sur l'héritage du passé et la survivance de la nation canadienne-française comme dans les programmes antérieurs. Influencé par l'idéologie de rattrapage, selon laquelle le Québec afficherait un retard sur les autres sociétés industrielles, le regard est tourné vers l'ailleurs, le présent (présenté comme une période de grands bouleversements) et un avenir résolument optimiste.

L'idée n'est pas de faire table rase du passé, loin de là. L'étude du passé contribue à préparer les élèves à faire face à un monde en transformation « en donnant à chacun le sentiment d'une certaine [...] cohérence de l'évolution humaine¹⁴⁹. » On souhaite que l'histoire nourrisse la réflexion de l'élève sur le présent en lui faisant comprendre les dynamiques sociales, politiques et économiques dans lesquelles il s'insère :

Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul [...]. Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas; il peut comme citoyen, *participer un peu moins aveuglément* au destin collectif¹⁵⁰.

Au moment où s'affirme le modèle de citoyen-participant, l'enseignement de l'histoire doit poser l'individu comme acteur : « l'histoire n'est pas une pure succession d'événements, de guerres, de personnages, mais elle illustre aussi la volonté de progrès, le travail de l'homme pour dominer la matière et la nature et les forces économiques et sociales¹⁵¹. » Un décalage perdurera toutefois, comme c'est souvent le cas en éducation, entre les recommandations du Rapport et l'enseignement donné en classe¹⁵².

Notons qu'on ne retrouve pas de mention explicite aux peuples autochtones vivant au Canada dans le chapitre consacré au programme d'histoire. Aussi cet aspect a-t-il pu

¹⁴⁹ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 837.

¹⁵⁰ Nous soulignons. *Rapport Parent*, vol. 3, art. 839.

¹⁵¹ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 837.

¹⁵² Sur ce décalage : Daniel Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3 (2006), p. 36 et suiv.

échapper à ceux qui ont étudié avant nous les prescriptions du Rapport quant à l'enseignement de l'histoire. Toutefois, la section « Indiens et Esquimaux » du premier volume aborde la nécessité de corriger les manuels d'histoire du Canada :

une des choses dont l'indien souffre le plus à l'école et dans la société, c'est d'être considéré comme le descendant de ces « sauvages » primitifs et cruels que se plaisent à décrire les manuels d'histoire du Canada. Dès sa troisième année d'école, le jeune élève canadien prend contact avec les Indiens tortionnaires des missionnaires et des colons; à travers tous les manuels d'histoire qu'il utilisera au cours de ses études, il verra les Indiens, les Iroquois surtout, dépeints sous un jour moins que favorable. Toute l'histoire canadienne, notamment celle du régime français, est enseignée dans la seule perspective de l'Européen colonisateur. C'est pourquoi nous recommandons que le ministère de l'Éducation s'occupe immédiatement, en collaboration avec des spécialistes de l'histoire indienne, non seulement de purger les manuels d'histoire de tout ce qui peut être injustement déshonorant pour les Indiens et jeter le discrédit sur leur race, mais mieux encore de refaire certaines parties de ces manuels pour y inclure l'histoire des différentes nations indiennes dans une perspective plus large, plus objective et plus vraie que celle qui est présentement adoptée. Cette réforme facilitera sans doute l'intégration des jeunes Indiens dans les écoles publiques; elle apprendra aussi à l'Indien tout autant qu'au Blanc à respecter et à apprécier davantage les civilisations amérindiennes et leur contribution à l'histoire et à la vie canadiennes¹⁵³.

Dans le même esprit, les commissaires proposent d'adopter l'approche anthropologique des programmes de *Social Sciences* états-unien pour aborder « les sociétés d'Amérique sous un angle opposé à celui qu'adoptent généralement les manuels d'histoire ». De la sorte, « on s'intéresse d'abord aux sociétés pré-colombiennes, à leurs mœurs, leurs coutumes, leur folklore, leur mythologie; l'Indien n'apparaît plus ainsi comme le "sauvage" à convertir et à coloniser par les Européens venus s'installer en Amérique, mais comme un être ayant possédé sa forme propre de vie et de civilisation¹⁵⁴. »

Ces critiques envers « l'Européen colonisateur » font une fois de plus ressortir l'influence du courant anticolonialiste au Québec. Elles s'inscrivent également dans le souci de comprendre l'Autre et de détruire les préjugés raciaux, exprimés à maintes reprises par les commissaires. Il faudra toutefois attendre la fin de la décennie 1970 pour

¹⁵³ *Rapport Parent*, vol. 1, art. 210.

¹⁵⁴ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 861.

que l'enjeu des représentations des Autochtones dans les manuels d'histoire nationale soit porté à l'avant-plan sur la scène publique¹⁵⁵.

2.5.4 L'éducation sociale et civique

Le chapitre XXVI du vol. 3 du Rapport Parent s'intitule « Éducation civique et familiale ». Il se divise en deux sections, la première consacrée à l'« Éducation sociale et civique » et la seconde à l'éducation familiale. Ce n'est pas un hasard si ces disciplines sont regroupées sous une même bannière puisque, comme nous l'avons vu, le rôle citoyen était intimement lié à celui de mère et (surtout) de père de famille dans les programmes d'après-guerre. La dimension citoyenne s'efface cependant dans le cours d'éducation familiale proposé par le Rapport Parent, ce que nous associons à l'extraction du citoyen de la sphère familiale, concomitante à un processus d'individualisation des modèles citoyens¹⁵⁶. Pour cette raison, nous nous concentrons sur la section consacrée à l'« éducation civique ou sociale ».

Le chapitre affirme d'abord les liens entre l'éducation civique, l'histoire, la géographie et les sciences sociales en réitérant le besoin de combattre l'individualisme, d'alimenter l'intérêt des élèves pour la vie publique et l'intérêt commun, de développer leur esprit critique et leur sympathie pour les autres. Une fois de plus, on souligne que l'éducation civique doit être enseignée avec objectivité afin d'éviter de verser dans la propagande politique. Ceci dit, dans l'esprit des auteurs du Rapport, l'éducation civique

¹⁵⁵ Nous aborderons au prochain chapitre le travail des anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand sur les représentations des Autochtones dans les manuels scolaires (*L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Montréal, Hurtubise, 1979) de même que celui de Denis Blondin sur le racisme (*L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Agence d'Arc, 1990). Plus récemment, Catherine Larochelle s'est intéressée à la construction de l'altérité à l'école québécoise en faisant ressortir le racisme colonialiste des manuels scolaires du tournant du 19^e siècle. *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*, Montréal, PUM, 2021.

¹⁵⁶ Sur ces processus, voir Diane Lamoureux, *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-ménage, 2001.

se distingue des autres disciplines dans la mesure où elle doit mener à un engagement dynamique et volontaire et former une authentique « conscience politique et démocratique¹⁵⁷ ». Par conséquent, l'éducation civique ne peut être enseignée de manière livresque, écrit-on. Elle passe plutôt par des activités sociales qui engagent l'enfant face à sa communauté scolaire, locale et mondiale. Parmi les activités suggérées, on retrouve : coopérative scolaire, distribution de paniers de Noël, envois de dons à des enfants de pays sous-développés, services rendus à des Néo-Canadiens, à des malades, des vieillards ou des mères de famille¹⁵⁸. Ce type d'initiatives s'apparentant à la « pédagogie du service¹⁵⁹ » sous-entend que la responsabilité et l'engagement des citoyens passe par l'action directe. Nous pouvons y voir un legs des mouvements d'Action catholique, mais aussi, une grande continuité pédagogique avec les programmes des années 1950.

Sur le plan des savoirs, les commissaires considèrent que tout élève quittant le secondaire doit connaître les principes et le fonctionnement de la démocratie, les institutions politiques de son pays, de même que les droits et les exigences de la citoyenneté. Il doit aussi s'être familiarisé avec la Charte des droits de l'homme des Nations Unies et avec la politique internationale. On ajoute qu'un « citoyen devrait être capable de lire intelligemment un journal¹⁶⁰ » et d'envisager des solutions aux problèmes politiques locaux ou internationaux. Autrement dit, de s'informer et de réfléchir par lui-même. D'ailleurs, pour éviter que l'élève absorbe passivement des notions figées, le maître doit privilégier la réflexion et la discussion en classe. On propose, par exemple, de

¹⁵⁷ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 1009.

¹⁵⁸ *Ibid.*, art. 1012.

¹⁵⁹ Thomas T. Sweeney, « La pédagogie du service », *Éducation*, no 16 (1998), p. 69-71; Yvonne Hébert et Allan Sears, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 10, site Web de l'Association canadienne d'éducation, consulté le 20 avril 2017, <http://www.ceris.ca/f/Cioyen1.html>.

¹⁶⁰ *Rapport Parent*, vol. 3, art. 1013.

mobiliser les médias de l'information en amenant l'élève à analyser un enjeu social ou politique dont il a entendu parler à la télévision. Qui plus est, afin d'être mieux outillés pour le cours d'éducation civique, les futurs maîtres devront recevoir « une sérieuse initiation aux principes du civisme [...] à la base des régimes démocratiques » et être eux-mêmes formés « à la réflexion personnelle et aux attitudes vraiment sociales¹⁶¹. » Ces propos sont cohérents avec les prescriptions pédagogiques des commissaires présentées plus tôt.

Intéressons-nous maintenant à une dernière discipline scolaire qu'en toute honnêteté nous avons négligé de considérer dans la première version de ce chapitre (tant nous avons nous-mêmes intégré l'idée de laïcisation associée à la Révolution tranquille), mais qui est pourtant incontournable pour bien comprendre l'évolution de la formation citoyenne au Québec : le cours de religion.

2.5.5 La formation morale et religieuse

Tout au long du chapitre du Rapport Parent consacré à la formation morale et religieuse, on sent que les membres de la commission choisissent leurs mots avec précaution. La question est sensible, notamment parce que les réformistes au pouvoir ont besoin de l'appui des milieux catholiques pour implanter les réformes préconisées. Ainsi, contrairement aux autres disciplines scolaires, pour lesquelles les commissaires se permettent des recommandations détaillées comme nous venons de le voir, ils écrivent ne pas avoir d'autorité en la matière : « Notre Commission n'a pas à faire de propositions sur les programmes d'enseignement religieux, qui ne relèvent pas de sa compétence; c'est pourquoi, bien qu'il s'agisse là d'un aspect fondamental de l'éducation, nous devons nous

¹⁶¹ *Ibid.*, art. 1015.

en tenir ici à quelques indications assez générales¹⁶². » Ils ouvrent toutefois une porte en suggérant qu'« en matière de pédagogie de la formation religieuse, en matière de psychologie de l'enfant par rapport à la formation religieuse, les parents, les éducateurs laïques ou religieux, qui sont eux aussi l'Église, peuvent apporter une collaboration qui paraît d'ailleurs indispensable¹⁶³. »

Tel que présenté plus tôt, les commissaires attribuent en grande partie les défauts de l'enseignement civique dans les milieux d'enseignement franco-catholiques à la tendance à associer l'enseignement civique à la « morale sociale », enseignée de façon trop autoritaire et où il était presque exclusivement question de religion. Ils appellent les acteurs éducatifs à prendre leurs distances d'une approche moralisante et culpabilisante dans l'enseignement civique. À mots couverts, ils proposent de dissocier l'enseignement moral et religieux¹⁶⁴, allant jusqu'à suggérer que « Quelques disciplines offrent plus facilement l'occasion de parler de problèmes moraux : la littérature, l'histoire, la géographie, par exemple¹⁶⁵. » Bref, si les commissaires se montrent réticents à l'idée de trop s'avancer sur le terrain de la formation morale et religieuse, leurs propos laissent présager que de grands changements se préparent en ce domaine, comme nous le verrons au prochain chapitre.

Conclusion

Le Rapport Parent demeure une référence centrale, et bien souvent un point de départ analytique, pour situer l'évolution de l'éducation au Québec (tant dans l'imaginaire collectif que dans les discours savants). Pourtant, comme l'expose Mellouki, « Selon leur

¹⁶² *Rapport Parent*, vol. 3, art. 1004.

¹⁶³ *Ibid.*, art. 993.

¹⁶⁴ *Ibid.*, art. 973

¹⁶⁵ *Ibid.*, art. 978.

propre aveu, les commissaires ont agi à la fois comme catalyseurs d'un mouvement de réforme déjà amorcé et, surtout, comme agents intégrateurs d'un système idéologique dont les éléments, on l'a vu, étaient déjà présents dans le discours réformiste des années 1940 et 1950¹⁶⁶. » Par ailleurs, comme notre revue de la littérature l'a fait ressortir, les chercheurs qui se sont intéressés au Rapport Parent pour situer l'évolution de l'éducation citoyenne au Québec ont eu tendance à se concentrer sur l'enseignement de l'histoire nationale. Ce chapitre propose une lecture plus large (et renouvelée) du mythique document, en dépassant un strict regard sur les disciplines scolaires (qui n'étaient pas au cœur des réflexions des commissaires).

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 politique¹⁶⁷. Les programmes d'après-guerre reconnaissaient déjà la nécessité de former des citoyens éclairés, sensibles au bien commun et préparés à jouer un rôle actif dans la société. Dans les années 1960, l'État affirme le rôle de l'école pour démocratiser et moderniser la société ce qui transforme les pourtours des modèles citoyens diffusés par l'institution scolaire. À notre sens, les principaux changements sur le plan de la formation citoyenne ne se font pas tant sentir sur le plan des méthodes pédagogiques préconisées (plutôt en continuité avec les programmes des années 1950 destinés au secondaire public) que sur la conception de la démocratie proposée et sur les modes de participation politiques sur lesquels ils reposent. Plus qu'une structure politique, affirme-t-on dans le Rapport Parent, la démocratie est « avant tout [...]

¹⁶⁶ Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, p. 282.

¹⁶⁷ 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.

un esprit, une mentalité, un mode de vie », fondés « sur la participation du plus grand nombre » à un projet commun, « sur le respect des droits de la personne, sur l'égalité de tous dans la diversité des fonctions et des capacités¹⁶⁸. » Cet extrait met en relief les idéaux sur lesquels repose la vision de la formation citoyenne proposée par le mythique document : égalitarisme, démocratie de masse, idéologie de la participation et reconnaissance des droits individuels (dont le droit de l'enfant à l'éducation).

Le discours du Rapport Parent en est un d'émancipation. 1 - D'émancipation des citoyens, d'une part, grâce à une instruction généralisée et plus poussée leur offrant une autonomie de pensée accrue et une plus grande capacité d'action sur le futur. Le modèle de citoyen-participant relevé dans les programmes du secondaire public des années 1950 est encore présent, mais cette participation ne peut plus se limiter à voter pour le « bon » candidat aux élections, à se rendre utile par son travail et à obéir à une élite éclairée. Le citoyen-participant doit désormais être polyvalent afin d'être capable de résister aux pressions de toutes sortes, s'engager dans une participation plus directe, plus autonome et constante dans la vie publique et s'adapter aux besoins changeants d'une société capitaliste technoscientifique. Ces principes se traduisent dans les méthodes pédagogiques préconisées et l'enseignement des différentes disciplines scolaires associées à la formation citoyenne dans le Rapport Parent.

2 - D'émancipation nationale, d'autre part, car dans l'esprit des commissaires, progrès individuel et collectif vont de pairs. Lorsque le Rapport affirme que la démocratisation scolaire doit permettre à chacun d'accéder « à sa pleine taille d'homme et de citoyen¹⁶⁹ », c'est aussi pour permettre au Québec d'accéder à sa pleine taille en tant

¹⁶⁸ *Rapport Parent*, vol. 4, section sur « l'éducation dans la société démocratique ».

¹⁶⁹ *Rapport Parent*, vol. 4, 1966, art. 17.

que nation. En outre, l'adhésion rationnelle de la population aux valeurs démocratiques apparaît nécessaire au rattrapage et à la prospérité économique du Québec. Ce changement de paradigme est conditionné par un nouveau régime d'historicité, plus préoccupé d'avenir et de progrès que du maintien de l'ordre social. De surcroît, les réformateurs esquisseraient une école et une société plus ouvertes sur le monde que repliées sur elles-mêmes, ce qui se manifeste notamment dans les disciplines scolaires.

Alors que les réformateurs au pouvoir affirment la primauté du temporel sur le spirituel dans la vie politique, les rôles de citoyen et de chrétien apparaissent plus distincts dans le Rapport Parent. Tout comme la famille, la dimension religieuse est davantage reléguée à la sphère privée, ce qui correspond au déploiement de l'État-providence et au processus de sécularisation de la société québécoise. Si les commissaires estiment que la formation civique doit être délestée de ses références religieuses, elle demeure toutefois résolument imprégnée de l'héritage catholique et de l'expérience de plusieurs d'entre eux au sein des mouvements d'Action catholique dans leur jeunesse.

Sur le plan des représentations de la jeunesse, il ressort de ce chapitre qu'on reconnaît progressivement, mais de façon plus marquée au milieu de la décennie 1960, un plus grand rôle social aux jeunes, même si l'on se montre réticent face à l'engagement politique et au militantisme des élèves du secondaire. Les théories psychologiques d'inspiration piagétienne, dont l'influence est prépondérante à l'époque du Rapport Parent, légitiment cette idée d'une accession progressive à la pleine citoyenneté par stades de développement établis selon l'âge.

La seconde partie de notre thèse s'intéressera à la réception des idées du Rapport Parent par les principaux acteurs éducatifs – en particulier les élèves – et à leur mise en

application dans les écoles secondaires du Québec. Mais d'abord, le prochain chapitre analysera les programmes-cadres inspirés des recommandations du Rapport Parent.

III - EFFACEMENT DU CITOYEN AU PROFIT DE L'INDIVIDU À L'ÉPOQUE DES PROGRAMMES-CADRES (1967-1979)

En 1964, à la recommandation de la Commission Parent, le ministère de l'Éducation (MÉQ) et le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) sont créés. L'année suivante, le MÉQ adopte le Règlement no 1 qui précise les principales modalités de la réorganisation pédagogique aux niveaux élémentaire et secondaire. Comme l'observent Stéphane Martineau et Clermont Gauthier, ce document concrétise dans l'organisation scolaire elle-même, et non plus seulement dans le discours, la volonté de centrer l'école sur l'enfant en l'adaptant aux différences individuelles et au rythme d'apprentissage de chacun¹. Entre autres, le Règlement no 1 établit les groupes selon l'âge des élèves, fixe la durée de l'école élémentaire à six ans et du secondaire à cinq ans et donne vie à l'idée de polyvalence en instaurant le système d'options, la promotion par matière (plutôt que par niveau) et en décroissant les anciennes sections (classiques, commerciales, agricoles, etc.).

Au cours des années 1960, les programmes des années 1956-1963 sont très légèrement adaptés pour répondre à la réorganisation scolaire (et parfois, de manière plus subtile, aux nouvelles sensibilités²). Il faut toutefois attendre la fin de la décennie pour que les curriculums soient mis à jour intégralement. De fait, les réformes associées à la Révolution tranquille se concentrent surtout sur la réorganisation des structures administratives et pédagogiques, avec pour priorité leur démocratisation. On observe un certain essoufflement au moment de concevoir de nouveaux programmes, tandis que les

¹ Stéphane Martineau et Clermont Gauthier, « Évolution des programmes scolaires au Québec », dans Gauthier et Diane Saint-Jacques, dir., *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Sainte-Foy, PUL, p. 10.

² À titre d'exemple, six ans après que l'obligation scolaire ait été étendue jusqu'à 15 ans, les Lignes directrices de 1967 (en réalité la reproduction du programme de 1963), précisent que le secondaire doit recevoir tous les finissants de l'élémentaire (et non plus « la masse » comme le programme de 1963). Également, l'imposante section détaillant les caractéristiques psychologiques des adolescents dans les programmes des années 1950 y est supprimée. On peut penser que le MÉQ estimait qu'une mise à jour de ces savoirs psychopédagogiques s'imposait.

critiques à l'endroit de l'État et des transformations des milieux scolaires s'intensifient³.

Les gouvernements successifs gardent néanmoins le cap sur les réformes.

Les programmes-cadres sont progressivement implantés entre 1969 et 1974 dans un contexte social et politique tendu marqué notamment par des grèves étudiantes et enseignantes, de vifs affrontements sur la langue d'enseignement et la crise d'Octobre. Se voulant souples et mieux adaptés aux particularités individuelles de l'élève, ils accordent une grande liberté aux maîtres quant aux contenus et aux modalités d'enseignement. Imprégnés de psychologie humaniste d'inspiration rogérienne, ils mettent l'accent sur le développement de la personne, la créativité et la non-directivité⁴. Dès leur sortie, parents et enseignants leur reprochent leur imprécision, leur manque d'exigences et revendiquent des programmes plus détaillés. Le Livre vert (1976) et le Livre orange (1979) appelleront à un « retour à l'essentiel », annonçant ainsi la réforme des années 1980 et ses programmes par objectifs.

Les rapides et profondes transformations que connaît la société québécoise et son système d'éducation dans la décennie suivant la publication du Rapport Parent contribuent indubitablement à redéfinir le projet de formation citoyenne destiné aux élèves du secondaire public. Puisque les instances éducatives affirment que la démarche (personnelle) d'apprentissage doit prendre le pas sur les contenus, la première partie de ce chapitre s'intéressera aux conceptions pédagogiques qu'elles proposent. Précisons que contrairement aux programmes de 1956 qui regroupaient l'ensemble des matières par

³ 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. 170.

⁴ Un constat partagé par Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, « Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 25, no 2 (aut. 2013), p. 89.

niveaux (8^e, 9^e, etc.), chaque « cours-matière » est l'objet d'une publication indépendante pour les programmes-cadres. On ne retrouve donc plus en introduction d'un programme englobant une vision éducative unique et cohérente, comme le faisaient les « lignes directrices » des programmes de 1956. Chaque comité-matière semble libre de préciser ou non les principes pédagogiques ayant guidé ses travaux. Le MÉQ et le CSÉ exposent cependant leur philosophie de l'éducation dans diverses publications officielles. À cet égard, les règlements publiés par le MÉQ et les Rapports annuels du CSÉ ont particulièrement retenu notre attention lors de l'analyse.

D'entrée de jeu, nous observons un effacement de la thématique citoyenne dans les discours éducatifs de la période étudiée. Contrairement aux curriculums précédents et à ceux qui suivront, l'éducation civique ne figure plus dans les finalités premières de l'école secondaire. Dans la nouvelle conception pédagogique mise de l'avant par le MÉQ et le CSÉ, le développement et l'épanouissement personnel – voire l'individu – semblent devenir la mesure de toute chose. En ce sens, à l'instar de l'historienne Amy Von Heyking qui s'est intéressée aux programmes des *Social Studies* albertains dans la décennie 1970, nous avançons que la formation citoyenne est redéfinie comme un processus d'actualisation de soi et de son potentiel⁵. Nous aurions cependant tort de n'y voir qu'un repli sur soi égoïste. Pour les auteurs étudiés, manifestement influencés par l'idéologie contre-culturelle alors en vogue en Occident, la transformation de la société passe d'abord par un travail de transformation de soi. Ainsi posé, au cours de cette période que le *New*

⁵ Amy Von Heyking, *Creating Citizens: History and Identity in Alberta's Schools, 1905-1980*, Calgary, University of Calgary Press, 2006, p. 152.

York Magazine a surnommée la « Me Decade⁶ », l'épanouissement et le progrès personnels apparaissent préalables à l'épanouissement et au progrès collectifs.

Si la référence civique n'est plus centrale dans la rhétorique sur laquelle s'appuient les instances éducatives pour légitimer leurs politiques scolaires et leurs orientations pédagogiques, le souci d'offrir aux élèves une formation citoyenne n'est pas totalement évacué pour autant. À cet égard, il est intéressant d'observer le jeu du redécoupage des disciplines scolaires. La seconde partie de ce chapitre analyse le contenu des programmes-cadres d'histoire nationale, de géographie, d'économie, de religion et de morale. Comme certains didacticiens avant nous⁷, nous constatons un effacement du thème citoyen des grandes finalités des programmes de sciences humaines. Nos recherches permettent toutefois de le retrouver ailleurs, dans les programmes regroupés sous la bannière de la « formation de la personne », en l'occurrence les cours d'initiation à la vie économique, de religion et de morale. Ce déplacement disciplinaire vers le domaine de la « formation de la personne » renforce l'idée selon laquelle, dans l'esprit des auteurs des programmes-cadres, la formation citoyenne se veut d'abord une démarche de développement personnel.

Finalement, la troisième partie de ce chapitre se penchera sur les critiques adressées de toutes parts aux programmes-cadres et, plus largement, à l'école québécoise dans les années 1970. Ce mouvement de réflexion collective sur les réformes scolaires mises en place depuis le Rapport Parent débouche sur la publication du Livre vert en 1977 puis du Livre orange en 1979. Nous verrons que les nouvelles orientations qui y sont proposées annoncent le retour à l'avant-plan de la formation citoyenne dans les années 1980.

⁶ Tom Wolfe, « The Me Decade », *New York Magazine*, 23 août 1976.

⁷ Entre autres, Éthier, Cardin et Lefrançois, « Cris et chuchotements... ».

3.1 Conceptions pédagogiques mises de l'avant par le MÉQ et le CSÉ : priorité au développement de la personne

Fidèles à l'esprit de leur époque, les discours éducatifs étudiés se posent en rupture avec le monde ancien. À peine quelques années après le Rapport Parent, il n'y est plus question de rattrapage; le Québec s'inscrit désormais parmi les États les plus modernes selon les documents publiés par les nouveaux MÉQ et CSÉ. La société québécoise y est posée comme industrielle, urbaine et hautement technologique, « dominée par les moyens de communication de masse⁸ » et participant « aux progrès des pays les plus avancés et les plus prospères du monde⁹ ». Le rapport du CSÉ pour les années scolaires 1965-66 et 1966-67 oppose ainsi l'« état de quiétude et de stabilité¹⁰ » de la société traditionnelle d'autrefois, dont la famille était l'institution-phare, à la société industrielle et urbaine contemporaine complexe et mouvante, réclamant flexibilité et capacité d'adaptation des citoyens. Empreint de l'optimisme caractéristique de son époque, ce rapport publié l'année suivant l'Expo 67 évoque une période de transformations rapides où « L'impossible devient possible » : « Réalise-t-on qu'il y a à peine plus de vingt-cinq ans, la télévision n'était pas en usage dans nos foyers, qu'aucun de nos hôpitaux n'était doté de banque de sang, qu'aucun satellite artificiel ne se promenait autour de la terre ou des autres planètes [...]. Sait-on que seulement deux pays d'Afrique, l'Égypte et le Libéria, pouvaient alors se proclamer indépendants¹¹ ? » Dans ce document, la société québécoise est présentée sous le sceau du pluralisme, de l'égalitarisme et de la mobilité.

⁸ CSÉ, *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire : Rapport 65-66 / 66-67*, Québec, CSÉ, 1968, p. 7.

⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁰ *Ibid.*, p. 28.

¹¹ *Ibid.*, p. 3.

Cette vision manichéenne opposant le Monde ancien au Monde nouveau est caractéristique des discours institutionnels éducatifs des années 1960 et du tournant des années 1970 qui mettent en scène l'accession récente du Québec à la modernité. Le Rapport Parent opposait, nous l'avons vu, l'humanisme traditionnel à l'humanisme nouveau. Le rapport du CSÉ pour l'année 1969-70 oppose quant à lui la vision mécanique à la vision organique de l'éducation. Ce procédé discursif revêt manifestement un caractère performatif; dans les documents préparés par le MÉQ et le CSÉ, le passé – c'est-à-dire, ce qui précède le Rapport Parent – est brandi comme un repoussoir servant à légitimer les réformes scolaires en cours. Comme l'exposent Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, « Le refus du passé, ce présent sans passé qui s'exprime dans les programmes-cadres, demeure au bout du compte une attitude hautement symbolique [...] qui vise à se défaire de ses anciennes chaînes et à contempler le matin du monde. [...] Les changements dans le domaine de l'éducation prirent par conséquent l'allure d'un renversement complet des institutions, et des attitudes qu'elles impliquaient¹². »

Nous croyons que ce nouveau rapport au temps renverse les sources de légitimation de la formation citoyenne. Si les programmes antérieurs assoyaient leur autorité sur des sources extérieures (l'ordre social, l'Église, la tradition), les programmes-cadres cherchent plutôt à s'appuyer sur des sources intérieures de légitimité (l'authenticité, la créativité, le développement et la libération de la personne). Martineau et Gauthier observent également ce déplacement vers l'intériorité :

Lorsque cette dernière [la société] se caractérisait par son unicité, le système normatif que l'école mettait en place trouvait sa légitimité directement dans la société globale. [...] Mais à partir du moment où on commence à insister sur le caractère pluraliste de la société dans laquelle s'insère l'école, l'univers normatif qu'elle impose, l'ensemble de ses prescriptions ne peut plus se légitimer de façon aussi univoque et se présenter comme naturel. L'école perd

¹² Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, « Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours », Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 95.

alors son fondement traditionnel et doit réajuster ses sources, son univers de référence. Où trouvera-t-elle cette base solide autour de laquelle elle peut se raccrocher ? Réponse : à l'intérieur même de l'individu¹³ !

Un nouveau courant psychologique en provenance des États-Unis, qui influencera durablement le monde de l'éducation, alimentera ce déplacement vers l'intériorité. Cette valorisation de la personne trouve, par ailleurs, un terrain favorable au Québec où le courant personnaliste avait considérablement influencé la pensée et l'action de catholiques canadiens-français devenus des acteurs de premier plan de la Révolution tranquille¹⁴.

3.1.1 L'influence de la psychologie humaniste rogérienne

Parmi les principales sources influençant la philosophie éducative des instances scolaires, la psychologie humaniste d'inspiration rogérienne occupe une place prépondérante. Elle définira, à des degrés variables toutefois, l'orientation des programmes-cadres. Ce courant pédagogique mettant de l'avant la non-directivité, l'authenticité et la libération des ressources intérieures de la personne est développé aux États-Unis dans la décennie 1950 par Carl Rogers dans le sillage des travaux d'Abraham Maslow. En phase avec le mouvement contre-culturel et l'onde de choc contestataire des années 1960 et 1970, il devient prédominant dans ces décennies dans le monde anglo-saxon et francophone, alors que les autorités occidentales sont défiées par des citoyens affirmant leur individualité et réclamant la reconnaissance de leurs droits. La pensée de Rogers trouve un terreau fertile dans un Québec en pleine Révolution tranquille, où plusieurs éprouvent le désir de se libérer des dogmes, de l'autorité, de la hiérarchie et du poids des déterminismes du passé. Qui plus est, comme le suggère Claire Lebourgeois, les valeurs chrétiennes fortement ancrées dans la province sont propices à l'enracinement et

¹³ Martineau et Gauthier, « Évolution des programmes scolaires au Québec », p. 9.

¹⁴ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 39. Voir aussi E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « Grande noirceur » : L'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002.

à la croissance de la psychologie humaniste¹⁵. Au moment où la place de la religion dans la société est remise en question et que l'Église elle-même cherche à se mettre à jour au lendemain de Vatican II, la psychologie humaniste retient l'intérêt de plusieurs membres du clergé qui voient en elle un moyen de concilier les valeurs chrétiennes (dignité humaine, croyance en la perfectibilité de l'être humain, transcendance) et le désir de rompre avec la rigidité des structures religieuses¹⁶.

Les idées de Rogers influenceront la pensée de plusieurs pédagogues québécois, dont le père jésuite Pierre Angers, membre de l'équipe fondatrice du CSÉ¹⁷. Le philosophe de l'éducation rédige la première partie du Rapport du CSÉ pour l'année scolaire 1969-1970, sur lequel les prochaines sections se pencheront¹⁸. Au cours de la décennie 1970, les futurs enseignants sont exposés à la pédagogie humaniste dans les Facultés des sciences de l'éducation du Québec¹⁹. Si l'on ne peut évidemment prétendre que tous adhèrent à cette approche, elle teintera incontestablement le projet éducatif (et dans le cas qui nous intéresse, le projet de formation citoyenne) du MÉQ et du CSÉ au moment où l'individualisation de l'enseignement devient le mot d'ordre.

¹⁵ Claire Lebourgeois, « Survol historique de la psychologie et de la psychothérapie existentielles-humanistes au Québec », *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 20, no 2 (1999), p. 18.

¹⁶ *Ibid.* Sur les liens antérieurs entre la psychologie et le catholicisme au Québec, voir Louise Bienvenue, « Le catholicisme québécois sur le divan : Les essais du psychanalyste André Lussier dans *Cité Libre* », *Études d'histoire religieuse*, vol. 76 (2010), p. 111-128. Voir aussi le témoignage du père dominicain Noël Mailloux, « L'Institut de psychologie : un groupe de professeurs et d'étudiants qui cherchent à comprendre ce qui fait que l'homme est homme et peut le devenir toujours davantage », dans Georges-Henri Lévesque, dir., *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Montréal, PUM, 1984, p. 27-44.

¹⁷ Sur l'influence de la pensée de Carl Rogers en éducation au Québec, voir Denis Simard, « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », dans Clermont Gauthier et Maurice Tardif, dir., *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2017, chap. 11.

¹⁸ Sur la contribution de Pierre Angers : Aline Desrochers-Brazeau et Monique Lebrun, « Pierre Angers : un maître à penser de la pédagogie québécoise », *Québec français*, no 76 (1990), p. 21-23; Marina Schwimmer et Pascale Bourgeois, « Pierre Angers : humaniste, transcendantaliste ou personnaliste ? », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux, dir., *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : La génération 1915-1930*, Québec, PUL, 2019, p. 37-58.

¹⁹ Simard, « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », p. 177.

3.1.2 L'exemple du Rapport 1969-70 du CSÉ

L'influence de la psychologie humaniste se fait particulièrement sentir dans le Rapport 1969-70 du CSÉ qui affirme que l'éducation doit d'abord être placée au service de l'individu, de l'actualisation de son potentiel et de son épanouissement. Plus qu'un repli sur soi égoïste, Charles Taylor invite à voir dans cette centration sur la croissance personnelle un désir sincère d'authenticité, jugé nécessaire afin de construire un monde meilleur²⁰. Dans l'esprit contreculturel qui semble animer le CSÉ, le renouveau de la société passe d'abord par un travail de libération intérieure. Ce véritable « manifeste pédagogique » prend ainsi le contrepied des réformes des années 1960, centrées sur la modernisation des structures éducatives, mais aussi sociales et économiques, une posture jugée trop utilitariste par un nombre grandissant d'acteurs éducatifs au tournant des années 1970²¹. À l'instar du sociologue Louis LeVasseur, nous avançons que ce document fascinant aurait eu une influence aussi importante que le Rapport Parent sur les politiques et les pratiques éducatives jusqu'à aujourd'hui.

3.1.3 Une foi profonde dans les capacités de l'individu

Le Rapport repose sur une vision fondamentalement positive de l'être humain et une foi en sa capacité de trouver par lui-même les ressources de sa libération. Le CSÉ y affirme sa confiance dans les capacités d'autodétermination, d'autonomie et de responsabilité de l'individu : « L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de formation²². » Cette reconnaissance des capacités d'initiative et du dynamisme de

²⁰ Charles Taylor, *Le malaise de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf, 2008 (1992).

²¹ Louis LeVasseur, « Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec : une entrée à double voie dans la modernité », *Éducation et sociétés*, vol. 38, no 2 (2016), p. 71.

²² CSÉ, *L'activité éducative : Rapport annuel 1969-70*, S.l., Éditeur officiel du Québec, 1971, p. 37.

l'élève nous apparaît significative sur le plan de la formation citoyenne. À ce propos, comme pour contrer les vieux réflexes niant la capacité de tous les citoyens à l'autonomie, le CSÉ affirme que :

La capacité et le goût d'apprendre et de se développer, la capacité d'initiative, l'imagination et la créativité en ce domaine, est largement (et non pas étroitement) répandue dans la population. [...] Dans l'ensemble, le point de vue encore généralisé chez les éducateurs consiste à penser que l'étudiant, que l'homme tel qu'il est dans sa nature fondamentale, est peu inventif et peu enclin à l'effort; qu'il doit être constamment contrôlé, soumis à une discipline et à des normes; et que seul un petit nombre d'individus possèdent les dons d'imagination et d'ingéniosité et les capacités de poursuivre de longues études²³.

Cette pédagogie de la confiance traduit au fond une confiance en l'avenir caractéristique de la culture politique de l'époque. Signe de la tendance plus marquée à « l'égalitarisme social » relevée par le CSÉ en 1968, le souci de « former les chefs », si présent dans les programmes de 1956, se fait plus discret. Il est également probable que l'école secondaire publique – dont l'importance est affirmée par les réformes en cours – ressent moins de compétition avec le réseau privé qu'à sa création. Rappelons que les collèges classiques disparaissent du paysage québécois à partir de 1968.

Cela dit, ce n'est pas parce que cette nouvelle conception de la démocratie (et du besoin de formation politique des masses qui en découle) ressort des documents officiels qu'elle est intégrée par tous les acteurs éducatifs. À titre d'exemple, dans un texte initialement publié en 1965 et reproduit dans un ouvrage de didactique en 1971, le didacticien André Lefebvre évoque le « mythe de l'éducation politique pour tous ». Pour celui qui est considéré comme l'un des pères de la didactique des sciences humaines au Québec, « Il importe moins de s'inquiéter de l'éducation politique des masses que de faire l'éducation politique – et d'abord l'éducation tout court, – de ceux à qui incombera demain la tâche de diriger les masses [...]. C'est à l'élite qu'il faut apprendre à penser et à écrire,

²³ *Ibid.*, p. 38.

à diriger et à gérer, car c'est elle qui aura à penser et à écrire, à diriger et à gérer ». Il ajoute : « Puisqu'une élite, de toute façon, sera à la tête du monde de demain, ne crève-t-il pas les yeux qu'il faut d'abord veiller à former des individus d'élite²⁴ ? »

3.1.4 L'enfant, un modèle de créativité, de spontanéité et d'authenticité

Tout comme le Rapport Parent et le Règlement 1 avant lui, le Rapport 1969-70 du CSÉ insiste sur la nécessité de développer tout le potentiel de l'être humain, et non seulement ses capacités intellectuelles :

À l'heure actuelle, le système scolaire ne s'intéresse qu'à une faible portion des ressources qui existent dans la vie intérieure de la personne. Et dans ce qu'il néglige d'éveiller et de libérer, il y a les ressources les plus précieuses et les plus fécondes de la créativité, avec ses dimensions les plus riches et les plus originales, les perceptions des sens, l'intuition, l'imagination inventive, le goût et le besoin de s'exprimer, l'authenticité, l'autonomie personnelle, l'attention à autrui²⁵.

Créativité, imagination, liberté, expression spontanée, sensibilité et authenticité; ces qualités hautement valorisées seraient, nous dit-on, innées chez l'enfant. L'éducateur doit veiller à ce qu'elles ne soient pas éteintes par l'éducation qu'il reçoit. À une époque où le monde apparaît une page blanche et où la capacité de se réinventer constamment est mise de l'avant, la créativité trône parmi les premières qualités nommées :

La créativité apparaît d'abord comme une sensibilité ouverte et intense; elle apparaît comme une grande rapidité de réaction aux objets et aux personnes, aux événements et aux situations. À cet égard, l'enfant est un exemple à la portée de tout le monde. [...] [I] est spontanément lui-même, sans effort ni contrainte; il est inventif et autonome dans ses jeux et ses activités de tous les jours. Il réagit avec vivacité à tout ce qu'il voit, à tout ce qu'il entend, à tout ce qu'il touche. [...] Il est spontanément porté à s'exprimer et avec une grande intensité affective. [...] La créativité est fortuite, imprévue, originale; elle ne donne pas dans le conformisme, elle ne répète pas des réponses toutes faites. Des enfants ingénieux donnent souvent des réponses inattendues aux questions qui leur sont posées. Les solutions qu'ils apportent proviennent de leur expérience²⁶.

²⁴ André Lefebvre, *À propos de l'histoire et des sciences humaines dans l'enseignement élémentaire et secondaire*, Montréal, Guérin, 1971, p. 127-129. L'article en question est d'abord paru dans le périodique des étudiantes de l'École normale Marguerite de Lajemmerais. *Quolibet*, vol. 2, no 2 (nov. 1965), p. 2-8. Sur la pensée et l'influence de Lefebvre, voir Félix Bouvier et Michel Allard, *André Lefebvre : didacticien de l'histoire*, Québec, Septentrion, 2009.

²⁵ CSÉ, *Rapport annuel 1969-70*, p. 28.

²⁶ *Ibid.*, p. 25.

Comme en témoigne cet extrait, l'enfant devient le modèle à suivre. Ce renversement des conceptions pédagogiques – amorcé dans les décennies précédentes, nous l'avons vu – est saisissant. Tandis que pendant la première moitié du 20^e siècle les programmes insistaient sur la nécessité de rectifier le jugement de l'élève, de régler son imagination et d'orienter sa liberté, on encourage désormais la libre expression de ses inclinations naturelles. Ce qui était autrefois impulsions à maîtriser devient spontanéité à célébrer. L'élève est même posé en tant qu'expert et co-auteur des programmes : « L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant²⁷. » Autrefois modèle à imiter, l'enseignant se voit confier un rôle de facilitateur, de créateur d'ambiance. Tout entier centré sur l'enfant, ses besoins et ses aspirations, il « est attentif à la personne de l'étudiant, tel qu'il existe, ici et maintenant²⁸ ». L'abolition de la domination de l'adulte sur l'enfant est d'ailleurs l'une des revendications du mouvement contre-culturel²⁹.

3.1.5 Les jeunes eux-mêmes le réclament : le rapport à l'autorité après mai 68

Selon la conception proposée par le CSÉ, l'apprentissage procède d'un mouvement intime et personnel; les seules connaissances qui importent sont celles que la personne découvre par elle-même et pour elle-même à travers l'expérience. Le maître doit donc s'abstenir de pression sur le sujet, le laisser évaluer lui-même ses choix et faire la

²⁷ *Ibid.*, p. 37.

²⁸ *Ibid.*, p. 52.

²⁹ Jean-Philippe Warren et Andrée Fortin, *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, Québec, Septentrion, 2015, p. 116.

découverte de ses valeurs, conformément au principe de non-directivité de Rogers. La psychologie humaniste naît d'ailleurs d'un désir d'éviter les conditionnements du béhaviorisme. Pour justifier les changements pédagogiques proposés, le CSÉ souligne fréquemment que les étudiants eux-mêmes les réclament : « ces objectifs ne sont pas abstraits. Les jeunes générations à l'heure actuelle les comprennent, les recherchent; et ils veulent les découvrir dans les communautés scolaires, chez les administrateurs et les professeurs³⁰. » Au lendemain des grandes grèves étudiantes de 1968, le CSÉ appuie d'ailleurs sa vision éducative sur les revendications du mouvement étudiant :

Les critiques que les étudiants ont formulées ces dernières années, et dont plusieurs sont exactes et pénétrantes, montrent que le système scolaire n'est pas assez respectueux de ces valeurs. Il arrive qu'elles soient préconisées dans les discours officiels, mais elles sont encore loin de passer dans l'expérience quotidienne. Ces critiques ne concernent pas que le système d'enseignement; plusieurs d'entre elles s'adressent tout aussi bien à la société et, dans certains cas, à la famille³¹.

L'idée d'éviter la révolte chez les jeunes revient souvent au fil du document : « ce serait une erreur grave que de bâtir un régime pédagogique sur les principes de la coercition. Un régime de cette nature, imposé à l'enfant ou à l'adolescent durant de longues années, conduit à étouffer le dynamisme de la croissance et à semer des germes de révolte dans l'esprit des jeunes³² ». De l'avis du CSÉ, loin de conduire au désordre et au laisser-aller, l'apprentissage authentique amènerait l'étudiant à se structurer lui-même et à générer sa propre discipline, une discipline « vraie parce qu'elle croît de l'intérieur et qu'elle répond aux aspirations du sujet³³. » Cette « discipline librement inventée » est tout sauf une invitation à la facilité à leurs yeux : « En réalité, ces principes sont beaucoup plus exigeants pour l'étudiant que le régime actuel où la soumission à des contraintes

³⁰ CSÉ, *Rapport annuel 1969-70*, p. 28.

³¹ *Ibid.*, p. 30.

³² *Ibid.*, p. 51-52.

³³ *Ibid.*, p. 30.

extérieures laisse l'étudiant passif et le dispense de faire des efforts plus engageants dans l'ordre de l'imagination, de la créativité et dans la prise en charge de ses responsabilités. Il est beaucoup plus difficile d'être laissé à sa responsabilité que d'être pris en charge par un système³⁴. » La seconde partie de notre thèse tentera de déterminer jusqu'à quel point cette vision pénètre les écoles secondaires du Québec au cours de la période étudiée.

3.1.6 Mobilité, capacité d'adaptation et éducation continue : apprendre à apprendre dans un monde en perpétuel changement

Les discours éducatifs étudiés dans ce chapitre accordent plus d'importance aux processus d'apprentissage et de croissance qu'aux connaissances factuelles. « Apprendre à apprendre » apparaît ainsi une compétence essentielle au citoyen pour s'adapter à l'accélération du temps. Le champ lexical utilisé par le CSÉ s'inscrit dans cette idée de mouvement et de transformation continue :

Ce que l'étudiant doit apprendre, ce n'est pas un contenu défini de connaissance (en premier lieu), ni telles habiletés particulières, c'est de demeurer actif et mobile; ce n'est pas de changer une fois, c'est de se disposer à se transformer sans cesse. Le point difficile, ce n'est pas d'atteindre l'état adulte, c'est de toujours croître et grandir. Formation devient ici synonyme de transformation; et celle-ci doit être continue. La réalité sociale change, nous devons changer avec elle ou nous résigner à nous laisser distancer [...]. À la raideur des paliers discontinus, il convient de substituer la souplesse d'une adaptation permanente et d'une éducation continue. À ce moment la fidélité à la tradition, dans une société, se confond avec l'invention de l'avenir et avec la création perpétuelle de soi-même. Là est l'objectif fondamental de l'activité éducative³⁵.

Au moment où l'éducation se prolonge pour un plus grand nombre au-delà du seuil de la majorité, cet extrait suggère que l'objectif de l'éducation n'est plus d'arriver au statut d'adulte et de citoyen. De fait, l'enfant n'apparaît plus le seul être en devenir :

L'homme est un être en devenir et son éducation n'est jamais terminée. L'homme est appelé à toujours s'inventer à travers ses dépassements et par le perpétuel renouvellement de son projet. En ce sens, l'homme est fondamentalement inachevé et inachevable; et sa formation se poursuit toute sa vie. L'éducation est une activité, une dynamique intérieure qui se poursuit tant que dure l'existence; elle est permanente ou elle n'est même pas éducation³⁶.

³⁴ *Ibid.*, p. 51

³⁵ CSÉ, *Rapport annuel 1969-70*, p. 29.

³⁶ *Ibid.*, p. 40.

Pour le CSÉ, l'éducation permanente est une nécessité « pour tous les citoyens, jeunes et adultes³⁷. » Cette formulation, qui revient à plusieurs reprises dans le rapport, reconnaît les jeunes en tant que citoyens – sur le plan symbolique du moins.

Cette idée d'éducation permanente est très liée à celle de mobilité professionnelle. Ainsi, flexibilité, souplesse et capacité d'adaptation sont pour le CSÉ des qualités nécessaires au citoyen pour répondre aux besoins d'un marché du travail transformé par l'accélération des innovations scientifiques et techniques. On souhaite ainsi éviter que les jeunes se butent à des portes fermées sur le marché du travail à cause d'une formation trop étroite, comme ce serait alors le cas de nombreux adultes :

Dans le monde en accélération qu'est devenu le nôtre, où l'inventivité, l'imagination, l'esprit d'entreprise et l'aptitude à changer et à évoluer sont des qualités requises de façon impérieuse, les jeunes doivent se préparer à remplir les tâches qui n'existent pas encore, voire des tâches que nous sommes bien incapables de prévoir et de définir avec exactitude. Les adultes, mal préparés au monde actuel par leur formation d'hier et contraints pour cette raison de reprendre parfois jusqu'à leur formation de base, doivent eux aussi, affronter les tâches imprévues du monde changeant. À quoi bon trop spécialiser les enseignements et se borner à inculquer des connaissances qui demain seront périmées ? On ne fait alors que former des candidats au recyclage³⁸.

En somme, puisque les savoirs sont incessamment appelés à devenir obsolètes, la seule valeur sûre, la seule assise solide (et donc formation valable) afin de se préparer à un avenir dont on ne sait rien, sinon qu'il sera radicalement différent, est celle de la personnalité³⁹.

Ce déplacement d'une centration sur les savoirs aux savoirs-être n'est pas propre au Québec. Les lignes directrices du programme d'histoire de 1967 citent d'ailleurs un document français selon lequel « Les objectifs de la pédagogie nouvelle consistent à préparer les hommes à prendre en charge le futur, c'est-à-dire de prendre en charge le

³⁷ *Ibid.*, p. 61.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 25.

changement de la société actuelle selon un projet progressiste ayant pour but de développer la personnalité de chacun et de lui permettre de conquérir *sa* liberté et *sa* vérité⁴⁰. » Dans un esprit similaire, le CSÉ conclut son Rapport 1969-70 en soulignant que la « pédagogie active et ce style d'éducation sont fortement réclamés par les exigences de la civilisation technologique et par les besoins de la société en état de transformation rapide. La société contemporaine réclame en tous domaines des citoyens responsables, capables d'imagination, d'initiative et de décision, capables aussi d'évolution constante et de changement intérieur⁴¹. » Bref, ces conceptions pédagogiques mettent de l'avant un citoyen créatif, autonome, capable de comprendre le changement et de le provoquer. Dans quelle mesure imprèneront-elles les programmes-cadres ? La prochaine partie de ce chapitre permettra d'y réfléchir. Mais avant, portons un bref regard sur les critiques formulées à l'endroit de la pédagogie humaniste dans la seconde moitié des années 1970.

3.1.7 Le sacre de l'individualisme ?

À la fin des années 1970, des voix s'élèvent pour critiquer les revers de la psychologie humaniste. Dans *La culture du narcissisme* (1979), l'historien états-unien Christopher Lasch dénonce les conséquences néfastes du culte de la croissance personnelle, entre autres en éducation. Il accuse ainsi la psychologie humaniste d'avoir encouragé les gens à accorder plus d'importance à la réalisation et à l'épanouissement de soi qu'à la responsabilité sociale⁴². Ces transformations menèrent-elles à une atomisation

⁴⁰ Italique dans le texte. Cahiers pédagogiques, SEVPEN, Ministère de l'éducation nationale, Paris, Vie, avril 1966.

⁴¹ CSÉ, *Rapport annuel 1969-70*, p. 62.

⁴² Christopher Lasch, *La culture du narcissisme*, Paris, Flammarion, 2006 (1979). D'après le journaliste Tom Wolfe, dont l'essai *The Me Decade* (1976) a grandement influencé Lasch, ce phénomène aurait été amplifié par la crise pétrolière des années 1970 qui amène les Américains à se concentrer sur leurs problèmes économiques plutôt que sur des enjeux politiques ou de justice sociale. L'exception à cette tendance fut, selon lui, la montée du mouvement féministe et du mouvement environnemental dans la décennie 1970. « The Me Decade », *New York Magazine*, 23 août 1976. Sur la montée de l'individualisme

du lien social, comme plusieurs l'ont suggéré ? Pour le philosophe de l'éducation québécois Denis Simard, la pédagogie humaniste d'inspiration rogérienne cherche plutôt à maintenir un équilibre, précaire certes, entre les fins de l'homme et de la société :

Affirmant sa foi dans l'homme, dans sa capacité de vivre d'une manière créative, elle refuse de subordonner la société aux fins d'un individualisme sauvage et aveugle comme elle refuse de subordonner l'homme aux fins absolues et extérieures de la société. [...] Elle suscite en chaque homme un engagement et l'invite à conjuguer ses forces à celles des autres hommes dans la construction d'un monde meilleur⁴³.

Il convient par ailleurs de replacer ce courant pédagogique dans un processus plus large d'individuation – depuis longtemps en œuvre, mais accentué dans la décennie 1960 selon les sociologues français Danilo Martucelli et François De Singly – « qui pousse les individus à se singulariser, à se penser comme acteurs de leur propre vie et à s'imaginer en tant que projet⁴⁴ ». Cette nouvelle norme sociale conduit chacun à se considérer comme unique, autonome et libéré des déterminismes du passé. En outre, selon le philosophe français Alain Laurent, nous aurions aujourd'hui tendance à définir négativement l'individualisme comme un comportement égoïste et une menace pour le « vivre ensemble ». Il y voit plutôt une vertu, en ce sens que l'individualisme se définit avant tout comme la reconnaissance de la souveraineté de l'individu, c'est-à-dire la possibilité de décider soi-même de sa propre vie et de ne pas vivre uniquement pour les autres⁴⁵. C'est d'ailleurs ce processus d'individuation qui permet notamment aux femmes et aux jeunes de s'extraire de l'entité familiale pour participer à l'espace public et faire reconnaître leur

et l'affaiblissement du lien social durant les Trente glorieuse, voir aussi Robert Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.

⁴³ Simard, « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », p. 173.

⁴⁴ Danilo Martucelli et François de Singly, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2012, cité dans Stéphanie Boyer, « Les enfants au prisme des pratiques enseignantes d'éducation à la citoyenneté », Mémoire de maîtrise (sociologie), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018, p. 21.

⁴⁵ Alain Laurent, *L'Autre Individualisme : Une anthologie*, Paris, Les belles lettres, 2016.

voix et leurs droits spécifiques⁴⁶. Nous verrons, en seconde partie de notre thèse, comment cette tendance de fond se répercute sur la culture politique et les conceptions de la citoyenneté des élèves du secondaire.

3.2 Les programmes-cadres (1967-1979)

Les programmes-cadres sont publiés entre 1967 et 1974. Se voulant souples et non-directifs, ils accordent une grande marge de manœuvre à l'enseignant, tant pour le choix des méthodes (qu'on encourage actives) que pour les contenus enseignés. Ils contrastent à cet égard fortement avec leurs prédécesseurs, qualifiés de « programmes-catalogues », qui proposaient une liste détaillée de contenus prescrits. Contrairement à la période précédente, l'éducation citoyenne n'est pas l'objet d'un programme spécifique, bien que ce projet ait été dans les cartons du MÉQ. L'idée d'offrir un enseignement civique apparaît délicate dans le contexte exacerbé du tournant des années 1970, caractérisé notamment par des affrontements syndicaux et la montée du mouvement indépendantiste. Le désir d'éviter toute forme d'endoctrinement politique est d'ailleurs fréquemment exprimé dans notre corpus par des acteurs d'horizon professionnels et idéologiques variés⁴⁷.

Dans un premier temps, nous analyserons les programmes-cadres d'histoire nationale, puis de géographie. Ces deux matières deviennent facultatives au cours de la période étudiée ce qui trahit une dévalorisation des sciences humaines au profit d'autres disciplines (en particulier les sciences et les mathématiques, à la suite du courant de réformes en Amérique du Nord en réaction à la mise en orbite de Spoutnik en 1957). Aux yeux des instances éducatives, l'histoire et la géographie n'apparaissent plus essentielles à la formation des citoyens.

⁴⁶ Diane Lamoureux, *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-ménage, 2001.

Contrairement aux programmes d'histoire, qui ont été l'objet d'une attention considérable par des chercheurs de diverses disciplines, les programmes regroupés sous la bannière *Formation de la personne* (soit, *Initiation à la vie économique*, *Enseignement religieux catholique* et *Sciences morales*) n'ont, à notre connaissance, jamais été analysés pour retracer l'évolution de la formation citoyenne. La dimension citoyenne y est pourtant prépondérante. Ce constat peut surprendre, tant la Révolution tranquille est associée à la laïcisation de la société québécoise dans notre récit collectif. Nonobstant, l'importance accordée au rôle économique du citoyen et les liens entre la religion et l'éducation civique s'inscrivent en continuité avec les programmes antérieurs.

3.2.1 Remise en question du rôle et de la place de l'enseignement de l'histoire nationale

Les décennies 1960 et peut-être encore davantage 1970 sont marquées par de profondes remises en question quant aux finalités, aux contenus, aux méthodes d'enseignement – voire à la pertinence même – de l'histoire nationale à l'école québécoise. Selon Louise Charpentier, enseignante au secondaire à Laval-des-Rapides (et future coordonnatrice du programme d'histoire de 1982), après avoir longtemps été véhicule de dévotion et de patriotisme, l'enseignement de l'histoire semble « à la recherche d'une nouvelle vocation » qui corresponde à « la perception renouvelée⁴⁸ » que la société québécoise a d'elle-même et de son système scolaire. Cette période d'effervescence sur le plan didactique stimule par ailleurs l'innovation pédagogique en classe d'histoire, même si, dans l'ensemble, les méthodes privilégiées par les enseignants demeurent plutôt traditionnelles⁴⁹.

⁴⁸ Louise Charpentier, « Histoire nationale et nationalisme », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 16 (4 oct. 1978), p. 31.

⁴⁹ Daniel Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3 (printemps 2006), p. 36 et suiv.

Cette section s'intéressera d'abord à la marginalisation de l'histoire nationale à l'école secondaire au cours de la période étudiée. Puis, nous analyserons le plan d'études *Histoire 41* qui provoque un grand tollé dans les milieux enseignants et nationalistes. Nous verrons que si la dimension citoyenne est éclipsée des finalités explicites du programme-cadre paru en 1970, elle revient à l'avant-plan dans les débats entourant sa mise en œuvre.

Marginalisation de l'histoire à l'école secondaire québécoise

L'instauration de la polyvalence et du système à options à partir de 1966 entraîne un casse-tête organisationnel. Pour libérer du temps dans la grille-horaire, le cours d'histoire nationale devient facultatif. Il est, par conséquent, délaissé par bon nombre d'établissements scolaires. La tendance s'amplifie dans la première moitié de la décennie 1970 avec l'entrée en vigueur des programmes-cadres; dans certaines polyvalentes, de 62 % à 92 % des élèves terminent leur scolarité sans avoir eu de cours d'histoire nationale⁵⁰. La dévalorisation des sciences humaines sous-entendue par cette optionnalité est renforcée par les conditions d'admission aux études supérieures qui suggèrent qu'il existe « une voie royale à suivre pour se préparer sérieusement à la vie⁵¹ », déplore Bruno Deshaies, un des principaux responsables de l'enseignement des sciences humaines au MÉQ à l'époque. D'après un enseignant à la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier, « plusieurs des meilleurs éléments parmi les élèves, orientés vers l'étude des sciences, n'auraient jamais eu un cours d'histoire du Canada lors de leur passage dans les écoles publiques du Québec⁵². » « En somme, l'histoire de notre pays n'est plus aux yeux

⁵⁰ Gilles Berger, « Enquête : la situation des cours de sciences humaines en 1974-1975 et 1975-1976 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, (août 1975), p. 36-41; Marianne Favreau, « L'enseignement de l'histoire disparaît », *La Presse*, 23 août 1974, p. A1;A6.

⁵¹ Bruno Deshaies, « L'enseignement de l'histoire nationale », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, vol. 13, no 2 (mars 1975), p. 8-14.

⁵² Jacques Desautel, « Le cours d'histoire du Canada : un point de vue », *Éducation Québec*, vol. 2 no 7 (24 nov. 1971), p. 22

du ministère une matière essentielle à la formation du citoyen⁵³ », écrivent Jacques Rouillard, alors candidat au doctorat en histoire à l'Université d'Ottawa, et Nelson Dubé, président de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), dans une lettre ouverte publiée dans *Le Devoir* en mai 1974. Leur prise de parole s'inscrit dans une offensive de la SPHQ pour éveiller l'opinion publique à cette situation.

Les arguments mis de l'avant pour réclamer l'enseignement obligatoire de l'histoire nationale au secondaire font ressortir le rôle clé attribué à cette matière dans la formation des citoyens. À titre d'exemple, en 1974, Jérôme Proulx, enseignant de français au secondaire, se désole qu'aucun de ses élèves n'ait reçu de formation en histoire nationale : « Comment se fait-il qu'un gouvernement qui veut à tout prix réaliser, au moins dans ses déclarations, la souveraineté culturelle à tous les niveaux [...] tolère une telle lacune dans la formation de ses citoyens. » En ces années marquées par les mouvements de décolonisations en Afrique et en Asie, il déclare que « Seul un gouvernement de colonisés peut tolérer cette situation⁵⁴. » Proulx s'inquiète de voir les prochaines générations démunies devant les médias de masse, faute d'une formation en histoire adéquate :

Le citoyen [...] devient la victime impuissante de l'information qu'il ne peut assimiler. Les Québécois, comme les autres peuples, sont devenus des consommateurs de nouvelles, des consommateurs non-avertis, exploités, sans aucun moyen de défense; incapables de faire des comparaisons, de tracer des parallèles, d'établir des bilans; incapables de porter des jugements sûrs et pondérés. Ne connaissant rien d'un passé récent ou plus éloigné, ils ne peuvent rien comprendre, rien comparer, rien analyser. Ils ont même oublié le nom de Maurice Duplessis⁵⁵...

L'enseignant conclut son vibrant plaidoyer en soulignant l'apport de l'histoire dans la formation du citoyen :

⁵³ Nelson Dubé et Jacques Rouillard, « Au rythme actuel à peine un québécois sur quatre connaîtra demain son passé », *Le Devoir*, 25 mai 1974, p. A5.

⁵⁴ Jérôme Proulx, « Un peuple sans mémoire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, (nov. 1974), p. 67-68.

⁵⁵ Il fait ici référence à l'enquête réalisée par le journaliste Jacques Guay pour *Le magazine Maclean* qui révélait la faible conscience historique des jeunes québécois. *Ibid.*, p. 69.

l'histoire leur donnera le sens du relatif et de l'éphémère; leur formation historique leur permettra, inconsciemment, de choisir l'essentiel, l'important et de soupeser chaque fait *dans une perspective plus grande que celle du quotidien*. L'histoire sera pour chaque Québécois [...] une lumière intérieure qui éclairera sa conscience de citoyen et lui permettra de mieux saisir, de mieux voir l'univers qui l'entoure et de le mieux comprendre. L'histoire [...] nous dira de ne jamais croire aux politiciens, de juger et de peser calmement et les faits et les lois et les hommes; elle nous fera comprendre notre présence en Amérique du Nord, avec tous nos problèmes, toutes nos difficultés, toutes nos misères économiques, politiques, linguistiques et culturelles. Elle *fera sortir, malgré lui, le citoyen de son égoïsme quotidien et pourra l'intégrer dans sa collectivité*, dans sa communauté, qui, comme toutes les autres, a un sens, une allure, des caractéristiques particulières, une identité qui lui est propre⁵⁶.

Dans un esprit similaire, Nelson Dubé écrit en 1975 pour la SPHQ :

Comment un étudiant pourrait-il porter un jugement sur son pays, sur son entité nationale si les sujets se rapportant à ces questions ne sont jamais abordés dans le cadre scolaire ? Il sera « charrié » par la première impression ou par les fabricants professionnels d'opinions. Habitué à ne jamais discuter ses opinions, à ne jamais chercher de causes aux événements ni à tirer de conséquences de tel ou tel geste humain, l'étudiant se prépare un schéma intellectuel d'une étroitesse indescriptible. La manipulation de symboles mathématiques, d'éprouvettes, la dissection d'animaux, la course à pied, la chute des corps (physique) et l'éducation sexuelle jouent un rôle dans la vie. Ces habiletés doivent-elles éliminer l'étude de l'histoire, de l'homme dans le temps, de nos écoles ? [...] L'étude de l'histoire, lorsque les détenteurs du pouvoir ne veulent pas délibérément cacher son passé à la collectivité, a pour effet d'enraciner l'humain à sa collectivité. [...] Négliger de discuter de ces questions à l'école expose l'individu à un enracinement émotif « jusqu'auboutiste » ou à un déracinement dommageable pour ses concitoyens⁵⁷.

Bref, pour ces deux éducateurs, l'histoire permet de former des citoyens critiques capables de pensée autonome, qualités que les sciences dites « pures » ne peuvent suffire à développer.

À l'instar d'Alfred Dubuc, professeur d'histoire à l'UQAM, plusieurs voient dans cet « assaut contre l'enseignement de l'histoire [...] un projet réactionnaire inspiré par la crainte que suscitent l'éveil d'une conscience collective et le développement d'une culture articulée⁵⁸ ». Cette idée est aussi avancée par la journaliste à *La Presse* Marianne Favreau dans un article dénonçant la disparition de l'histoire au secondaire : « Il en est qui se demandent s'il ne s'agirait pas d'une politique concertée pour désamorcer un certain

⁵⁶ Nous soulignons. *Ibid.*, p. 69-70.

⁵⁷ Nelson Dubé, « Éditorial », (avril 1975), *Bulletin de liaison de la SPHQ*, p. 4-5.

⁵⁸ Alfred Dubuc, « Histoire et culture ou plaidoyer en faveur de l'enseignement de l'histoire », dans Allard, Lefebvre *et al.*, dir., *L'histoire et son enseignement*, Sillery, PUQ, 1970, p. 25-29; 32-34.

nationalisme, pour affaiblir le séparatisme : point d'histoire, point de conscience nationale ». Elle retourne comme un gant l'argument selon lequel offrir une éducation politique au secondaire ouvrirait la porte à l'endoctrinement des jeunes esprits : « Faute d'avoir eu un véritable cours d'histoire du pays, combien de jeunes gens ne peuvent faire état que des connaissances acquises grâce au FLQ et aux événements d'octobre. "L'histoire, dit l'un, je ne l'ai jamais apprise à l'école. C'est le FLQ qui m'a donné mes premières leçons"⁵⁹. »

Il faut attendre 1976 pour que la réussite du cours d'histoire nationale devienne obligatoire pour les élèves québécois, à la suite d'une motion déposée à l'Assemblée nationale par le député péquiste Claude Charron en 1974. On dispense cependant de cette exigence les élèves du professionnel, qui forment approximativement la moitié de la population scolaire⁶⁰. En cette époque où la critique marxiste se fait entendre⁶¹, plusieurs s'indignent de voir les autorités scolaires suggérer que les ouvriers n'ont pas besoin d'histoire : « Ainsi considéré, le système d'option exerce une fonction aliénante, surtout sur les enfants des classes défavorisées, qui n'auront jamais l'occasion dans leur milieu de récupérer ce type de formation. Un tel système est bien fait pour que le fils de prolétaire ne rédige jamais les décrets⁶²! » De même, en 1974, René Durocher, président de la SPHQ et professeur d'histoire à l'Université de Montréal, suggère que « la bourgeoisie dominante a intérêt à ce que les travailleurs québécois ignorent les répressions exercées

⁵⁹ Marianne Favreau, « L'enseignement de l'histoire disparaît », *La Presse*, 23 août 1974, p. A1;A6.

⁶⁰ D'après les estimations de Dubé et Rouillard, « Au rythme actuel... », p. A5.

⁶¹ Notamment à travers la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), comme nous le verrons au chap. 8.

⁶² Clio, « L'histoire, c'est pas pour les manants ! », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, (juin 1972), p. 18.

sur la nation québécoise depuis la Conquête de même que les luttes sporadiques de libération⁶³ ».

Il nous apparaît significatif qu'au moment où un certain rejet du passé est exprimé dans les discours éducatifs, la connaissance de l'histoire ne soit plus jugée essentielle à la formation des futurs citoyens. Comme l'expose Louise Charpentier, « parce qu'on l'identifiait encore trop souvent au vieux nationalisme, elle symbolisait peut-être tout ce passé, tout ce retard qu'il fallait abolir au plus tôt pour se mettre à l'heure du XX^e siècle⁶⁴. » C'est cependant faire fausse route, estiment les historiens Dubé et Rouillard : « on prépare ainsi une génération de citoyens incapables de retrouver les sources de son propre devenir. On pense se libérer du passé en l'ignorant, mais en fait, on ne se libère pas de ce qu'on ne connaît pas, on le subit⁶⁵. »

En nous basant sur notre analyse de l'évolution des conceptions de la citoyenneté, nous pourrions avancer qu'un enseignement de l'histoire exaltant le sentiment patriotique et la fierté nationale était cohérent avec une conception communautaire de la société reposant sur le sacrifice des intérêts individuels au bien commun. À présent que se dessine un mode plus « libéral » de citoyenneté (axé sur l'action et la liberté de l'individu et la reconnaissance de ses besoins et de ses droits individuels) et qu'on affirme de plus en plus le caractère pluraliste de la société québécoise, l'enseignement de l'histoire doit se redéfinir afin d'apparaître plus en phase avec la société. Comment ? En s'orientant vers l'*action* de l'individu dans le *présent*. C'est ainsi qu'après avoir longtemps soutenu

⁶³ René Durocher, « Sécurité incendie et histoire : le projet du comité 33 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 13, no 1 (nov. 1974), p. 32.

⁶⁴ Charpentier, « Histoire nationale et nationalisme », p. 31.

⁶⁵ Dubé et Rouillard, « Au rythme actuel... », p. A5.

l'idéologie de la conservation et de la survivance nationale, l'enseignement de l'histoire est mis au service de l'idéologie du progrès.

Si le rejet de l'histoire exprimé à l'école secondaire a incontestablement une connotation particulière dans un Québec cherchant à s'affranchir de son passé pour mieux affirmer sa modernité, la remise en question de la pertinence de l'enseignement de l'histoire n'est pas propre à la province. Au sein du mouvement des *New Social Studies* – qui stimule la conception de nouveaux programmes dans le monde anglo-saxon au cours des décennies 1960 et 1970 tel que présenté au chapitre précédent – on ne s'entend pas sur le rôle que doit jouer l'histoire aux côtés de l'anthropologie, la sociologie, l'économie, la géographie et l'instruction civique. L'histoire est alors perçue comme descriptive et statique tandis que les sciences sociales, posées comme plus analytiques, apparaissent davantage des outils de transformations sociales⁶⁶.

Le mouvement des *New Social Studies* aura une certaine influence au Québec où l'on observe la montée de l'hégémonie de la sociologie et de l'économie depuis les années 1950. À l'école primaire québécoise, l'histoire nationale est délaissée au profit d'une initiation aux sciences humaines dans la décennie 1970 (elle-même négligée⁶⁷). Au secondaire, le projet d'un programme calqué sur le modèle des *Social Studies* revient à quelques reprises au sein du MÉQ dans la décennie 1970. Un cours d'« Études nationales » conçu par une équipe de fonctionnaires du MÉQ (le mystérieux Comité 33⁶⁸) devait d'ailleurs entrer en vigueur à la rentrée 1975. Cette révélation provoque une forte

⁶⁶ Von Heyking, *Creating Citizens...*, p. 154.

⁶⁷ Marie-Claude Larouche, « D'une matière à une discipline... L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010 », dans Félix Bouvier *et al.*, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement*, Sillery, Septentrion, p. 277.

⁶⁸ Le nom du comité réfère à l'article 33 du Règlement 7.

opposition de la part de la SPHQ et de la CEQ qui déplorent le manque de consultation des enseignants. Le projet, dont les orientations sont particulièrement floues et confuses de notre avis (tant il se voulait souple et non-directif), est rapidement abandonné. Il propose de regrouper les disciplines scolaires en trois « champs d'activités éducatives » : « Arts et communications », « Sciences humaines » et « Sciences pures et appliquées ». Le champ des sciences humaines y désigne un ensemble de cours aussi hétéroclites que : « activités religieuses, agrotechnique, l'alimentation, couture et habillement, éducation physique, formation personnelle, familiale, civique et économique, foresterie, information, initiation la vie économique, initiation la technologie, méthode et techniques de travail, protection de bâtiment et sécurité incendie, sciences familiales, services de la santé, service d'entretien, soins esthétiques⁶⁹ ». On constate que l'histoire et la géographie ne figurent pas dans cette liste, mais l'éducation civique si. Le rapport du Comité 33 évoque cependant la possibilité d'un cours d'« Études canadiennes », ce qui confirme les appréhensions de la SPHQ.

Manifestement, plusieurs voies alternatives sont envisagées pour l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines au cours de la période étudiée. Examinons à présent les avenues privilégiées dans les programmes-cadres.

Réorientation de l'enseignement de l'histoire : préparer l'individu à l'action dans le présent

Le plan d'études *Histoire 41* paraît à l'automne 1970 en pleine Crise d'Octobre⁷⁰.

Conformément au souhait exprimé par le Rapport Parent, il se veut un programme unifié

⁶⁹ MÉQ, « Extraits du Rapport du comité d'étude sur l'article 33 du Règlement 7 », Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES), mai 1974, reproduit dans le *Bulletin de liaison de la SPHQ*, (nov. 1974), p. 51.

⁷⁰ Il est précédé en 1966 par le guide pédagogique *La civilisation française et catholique au Canada*, puis par le programme d'histoire nationale de 1967 (essentiellement calqué sur le premier). Visiblement influencés par les Annales, ces derniers préconisent un enseignement axé sur la méthode historique et l'analyse de documents. Puisqu'ils se voulaient surtout des programmes de transition, nous concentrerons

pour les élèves franco-catholiques, anglo-catholiques et protestants des écoles secondaires du Québec. Il est très mal accueilli par les enseignants francophones regroupés autour de la SPHQ qui le perçoivent comme « une initiative fédéralisante d'aseptisation de l'histoire » et « une autre noire machination trudeauiste destinée dépouiller les Québécois francophones de leur identité⁷¹. » Peu de temps auparavant, les nationalistes avaient vivement dénoncé le projet d'un manuel unique destiné à renforcer l'unité canadienne⁷². Ce programme est considéré comme un premier pas dans cette direction. Qui plus est, les enseignants apprennent au moment de sa parution, à la mi-novembre 1970, que le programme rétroactif sera à l'examen du MÉQ dès juin...

La SPHQ, qui regroupe alors entre 400 et 500 membres œuvrant principalement au secondaire⁷³ (mais dont plusieurs porte-paroles sont des historiens universitaires), part en croisade contre le programme. L'association multiplie les pressions sur le MÉQ, publie des lettres ouvertes et organise des *États généraux sur l'enseignement de l'histoire* à Trois-Rivières en mai 1971. L'enjeu de l'optionnalité du cours d'histoire, évoqué précédemment, s'inscrit dans ce « combat pour l'histoire⁷⁴ ».

Outre son contenu trop orienté sur le Canada, on reproche au programme-cadre *Histoire 41* l'imprécision de ses orientations pédagogiques qui ouvrirait la porte à l'endoctrinement. Pour les représentants du MÉQ, le programme vise au contraire à offrir

nos analyses sur le programme-cadre *Histoire 41* paru en 1970. MÉQ, *La Civilisation française et catholique au Canada, Cours général et cours scientifique, 11^e année, Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966/67*, Direction générale des Programmes et des Examens, 1966; MÉQ, *Histoire 11 21 31 41 51*, DGEES, 1967. Pour en savoir plus sur ces derniers, voir Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale... »

⁷¹ Charpentier, « Qu'avons-nous enseigné ? », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, no 5 (oct. 1987), p. 31.

⁷² Paul G. Cornell, Jean Hamelin, Fernand Ouellet et Marcel Trudel, *Canada : Unité et diversité*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1968.

⁷³ Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale... », p. 36-37.

⁷⁴ Dussault et Laville, « Nouveau combat pour l'histoire », p. 1. Ce titre fait un clin d'œil à l'ouvrage phare de Lucien Febvre.

à l'élève les outils intellectuels lui permettant de former son propre jugement. En ce qui nous concerne, ses orientations pédagogiques apparaissent, dans l'ensemble, plutôt en continuité avec le guide pédagogique *La civilisation française et catholique au Canada*, mieux connu sous le nom de Document C, publié en 1966. Nous rejoignons donc Charpentier qui suggérait *a posteriori* que c'est surtout la question nationale qui mobilise les acteurs du débat⁷⁵. En dépit de la levée de boucliers qu'il provoque, le programme demeure en vigueur jusqu'à ce qu'un nouveau programme d'histoire voie le jour en 1982. Après avoir brièvement situé sa réception, examinons son contenu.

Tout comme le Document C avant lui, le programme de 1970 prend ses distances avec un enseignement patriotique et apologétique de l'histoire, dénoncé dans le Rapport Parent notamment. On observe d'ailleurs à cette époque une laïcisation des programmes et des manuels d'histoire⁷⁶.

L'influence de l'école française des Annales et de son projet d'histoire-problème se fait grandement sentir dans le plan d'études *Histoire 41*. Il s'ouvre d'ailleurs sur une citation de l'historien français Marc Bloch : « l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent; elle compromet, dans le présent, l'action même⁷⁷. » Fidèle à l'esprit de son époque, le programme se veut orienté vers l'action dans le présent. Dans cette optique, il recommande d'analyser des journaux en classe de façon à ce que l'actualité puisse « servir de prétexte à l'étude du passé⁷⁸ ».

⁷⁵ Charpentier, « Histoire nationale et nationalisme », p. 31.

⁷⁶ Larouche, « D'une matière à une discipline... », p. 259.

⁷⁷ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Cahiers des Annales 3, Paris, Armand Colin, 1964, 5^e éd. (1949), p. 11, cité dans MÉQ, *Histoire 41*, DGEES, Service des programmes, sept. 1971 (1970) (Édition revue et corrigée), p. 4.

⁷⁸ MÉQ, *Histoire 41*, p. 26.

Les notes méthodologiques qui ponctuent le programme traduisent, à nos yeux, une volonté de renouveler les pratiques. Entre autres, on encourage l'enseignant à poser des problèmes auxquels les élèves devront réfléchir à partir de l'analyse de documents et de cartes historiques. En initiant l'élève au métier d'historien, le programme souhaite l'habituer à une plus grande prudence dans ses jugements. Également, afin de favoriser la discussion en classe, l'enseignant est invité à organiser des discussions, des tables rondes et à favoriser le travail d'équipe. « Au cours d'échanges d'idées les élèves seraient entraînés à préciser leurs pensées en les fondant sur des faits et non sur des opinions ou des préjugés⁷⁹. » On recommande particulièrement l'approche par problème lorsqu'il est question de sujets sensibles, comme l'interprétation des conséquences de la Conquête (qui oppose en ces années l'École de Québec et l'École de Montréal) et les soulèvements de 1837-1838 : « par exemple, le professeur pourrait poser le problème de la manière suivante : "La Conquête : Incident ou catastrophe⁸⁰?" » On sent à travers les activités proposées un souci que le sens des événements ne soit pas donné à l'avance aux élèves.

Nous avons choisi de concentrer notre analyse sur la troisième partie du plan d'études, qui couvre l'histoire du Canada depuis 1867. Puisqu'il y est question de la mise sur pied des institutions politiques modernes, elle nous apparaissait plus propice à un enseignement civique. La volonté de lier l'enseignement de l'histoire à des enjeux actuels est particulièrement affirmée dans cette partie du programme. À cette fin, le programme propose d'aborder trois problèmes d'actualité dans leur dimension historique : 1 – Le fonctionnement du fédéralisme canadien; 2 – Le phénomène d'industrialisation; 3 – Les relations fédérales-provinciales.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 24.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 16.

Le premier volet, qui explore le fonctionnement des institutions politiques canadiennes, se rapproche à plusieurs égards d'un cours d'instruction civique. On y aborde notamment les « libertés et les responsabilités des citoyens », sans toutefois préciser lesquelles :

Le fonctionnement du fédéralisme canadien;

- A) Les principaux rouages de la démocratie canadienne
 - 1 – Le système électoral
 - 2 – La formule parlementaire britannique
 - 3 – Les partis politiques
- B) Les niveaux de gouvernements
 - 1 – Fédéral
 - 2 – Provincial
 - 3 – Municipal
- C) La procédure d'amendement de la constitution
 - 1 – Rôle du gouvernement de Londres
 - 2 – Rôle de la Cour Suprême du Canada
 - 3 – Rôle des divers gouvernements canadiens
- D) Les libertés et les responsabilités des citoyens
- E) Les problèmes relatifs à l'aménagement du territoire canadien⁸¹.

Le deuxième volet s'intéresse non seulement aux dimensions économiques de l'industrialisation, mais aussi à ses aspects sociopolitiques. La relation avec les États-Unis, abordée à de multiples reprises dans le programme, est particulièrement mise de l'avant dans cette section. On pose le problème historique suivant : « Le Canada : puissance indépendante ou satellite ? » Puis, la section se recentre sur le Québec pour aborder « L'émigration aux États-Unis, Le développement urbain, les problèmes ouvriers; l'exploitation des ressources naturelles; le développement de la pensée économique des Canadiens-Français [sic]⁸² ». Ce dernier item traduit sans doute l'influence des économistes néonationalistes au sein de l'appareil étatique⁸³.

⁸¹ *Ibid.*, p. 27.

⁸² *Ibid.*, p. 28.

⁸³ Nous reviendrons sur cet aspect au moment d'analyser le programme *Initiation à la vie économique*.

Le troisième et dernier volet, intitulé « Les relations fédérales-provinciales : Québec et Canada (depuis 1867) », propose d'étudier l'opposition entre un fédéralisme centralisateur et décentralisateur. « En 1970, le débat sur cette question demeure toujours entier », expose le programme. Une fois de plus, l'objectif est de permettre à l'élève de « découvrir les liens entre les situations d'hier et d'aujourd'hui⁸⁴ ».

Le Document C privilégiait une analyse multifactorielle mettant à profit l'histoire économique, sociale, politique et culturelle; le programme de 1970 entend poursuivre dans cette voie. Il accorde toutefois plus d'importance que son prédécesseur aux aspects politiques et économiques, ce qui sera dénoncé par plusieurs. Un enseignant l'accuse ainsi de promouvoir « le nationalisme économique "canadien" (entendez ontarien) de Walter Gordon⁸⁵ ». En ces années de nationalisme militant, des enseignants critiquent également le peu de place accordé aux problèmes socio-économiques du Québec. Il est vrai que le Québec y est peu étudié hors de sa relation avec le Canada. Selon Nelson Dubé, les dirigeants craignent que les élèves québécois « découvrent leur état d'infériorité économique et politique dans une fédération à majorité anglo-saxonne [ce qui] serait de nature à renforcer le mouvement indépendantiste⁸⁶. » De même, Louise Charpentier déplore que la question nationale québécoise soit sacrifiée au profit de l'unité canadienne et que, ce faisant, les problèmes sociaux du groupe francophone soient occultés. « Traiter de ces questions pourrait être dangereux : ne courrait-on pas le risque d'aiguiser l'esprit critique des élèves ? [...] Évitions soigneusement de les éveiller aux réalités qu'ils vont

⁸⁴ MÉQ, *Histoire 41*, p. 30.

⁸⁵ Jean Breton, « Quand l'humble se raconte... », *Traces*, vol. 26 (3 juil. 1988), p. 24.

⁸⁶ Dubé, « Éditorial : La mise en marché de l'histoire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 12, no 2 (avril 1975), p. 3-6.

bientôt affronter⁸⁷ », affirme-t-elle ironiquement. Jeanne Eva Picard, enseignante d'histoire à Saint-Raymond, estime au contraire que les élèves du secondaire sont trop jeunes pour approfondir les questions nationales et sociales et en arriver à un jugement personnel⁸⁸.

Malgré ces critiques, le programme n'aurait été modifié qu'en 1974 par l'ajout d'un article sur les Autochtones au Canada, complètement absents de sa version de 1970⁸⁹. Invitée à commenter le programme par la SPHQ en 1972, la *Quebec Association of Teachers of History* (QATH) souligne le racisme par omission dont il fait preuve à l'égard des communautés autochtones : « No attempt is made to treat them as human beings with a culture of their own⁹⁰. » Ce constat s'applique également à la communauté afro-canadienne selon la QATH. L'espace identitaire est visiblement monopolisé par la question nationale dans les programmes.

En 1978, les anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand publient *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*⁹¹. Vincent signe la même année un article reprenant certaines de leurs analyses dans le bulletin de la SPHQ. Il provoque un vif débat avec Denis Vaugeois, coauteur du principal manuel d'histoire alors utilisé dans les écoles secondaires de la province. Nous en présentons ici quelques éléments nous apparaissant pertinents pour

⁸⁷ Micheline Johnson, « Table ronde sur le programme H-412 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 14, no 3 (juin 1976), p. 23;26.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 26.

⁸⁹ Charpentier, « Qu'avons-nous enseigné », p. 33. Nous n'avons retrouvé qu'une brève mention sur « La politique indienne de Frontenac » à la p. 12 du programme de 1971.

⁹⁰ « Réaction des ANGLOPHONES au nouveau H-4 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 10, nos 2-3 (juin 1972), p. 41-52.

⁹¹ Sylvie Vincent 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 HMH, 1979.

analyser les conceptions dominantes de la citoyenneté, dont sont visiblement exclues les communautés autochtones.

L'étude de Vincent et Arcand révèle que les manuels font abstraction des Premières nations, sauf lorsqu'il est question de commerce et de guerre. Et encore, ils leur nient alors toute intention politique ou initiative (ou, en des termes plus contemporains, toute agentivité historique). De plus, les Autochtones disparaissent des manuels au début du 18^e siècle. Cet effacement coïnciderait avec la disparition des missionnaires et, plus largement, des valeurs religieuses des manuels : « autrefois la cible amorphe d'une entreprise d'expansion religieuse, les Amérindiens sont devenus la cible amorphe de l'expansion et du développement économique⁹². » Ainsi, « Les valeurs véhiculées par les nouveaux manuels sont essentiellement celles du libéralisme économique, du progrès technologique, le tout assaisonné, le plus souvent, de nationalisme⁹³. » Pour Vincent et Arcand, les communautés autochtones ne seraient mises en scène que pour faire ressortir la modernité du Québec :

Les Amérindiens sont donc fort utiles dans l'élaboration d'une histoire qui serait à la fois celle du progrès et de la naissance envers et contre tout, d'un peuple distinct des autres et sûr de son identité. Mais, bien sûr, il serait absurde de dire qu'ils ont vécu de façon autonome pendant longtemps, qu'ils se sont opposés à l'envahissement de leurs terres, qu'ils ont eux-mêmes manœuvré les Européens à l'occasion. Il serait encore plus gênant de dire qu'ils vivent encore et qu'ils ont ce qu'un auteur de manuel d'histoire appellerait sans doute des ambitions politiques, des prétentions à l'indépendance, l'outrecuidance de vouloir parler leurs langues⁹⁴.

Dans sa réplique, Denis Vaugeois explique que si peu de place est faite aux Autochtones dans les manuels, c'est qu'ils sont invisibles aux yeux des Québécois :

Les ouvrages d'histoire cités par Sylvie Vincent parlent peu ou mal des Indiens ? Ce ne sont certes pas les auteurs de manuels qui sont la cause de cette absence. Les historiens rendent compte du passé à partir de leur présent. De fait, si les Indiens redeviennent présents aux

⁹² Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec...*, p. 322-323.

⁹³ Vincent, « Les manuels d'histoire sont-ils porteurs de stéréotypes sur les Amérindiens ?... », p. 29.

⁹⁴ *Ibid.*

Québécois, ils réapparaîtront dans leurs livres d'histoire. Après tout, l'historien n'est pas à l'origine du présent, et encore moins du passé. C'est assez évident⁹⁵!

Cette situation va de soi pour celui qui estime que le cours d'histoire nationale doit enseigner l'histoire des Québécois et non du territoire géographique : « nous croyons qu'un bon cours de géographie humaine pourrait présenter les divers groupes ethniques qui habitent le Québec et, au premier chef, les Amérindiens auxquels les Québécois doivent plusieurs éléments fondamentaux de leur spécificité⁹⁶. » En d'autres termes, pour Vaugeois, l'histoire c'est le « nous », tandis que la géographie c'est les « autres »⁹⁷.

La réponse de Vincent expose les conséquences de la construction de l'invisibilité historique sur la formation citoyenne des élèves :

réfléchissons deux secondes au type de citoyen que notre grand mythe national est en train de former. Des citoyens fiers et sûrs d'eux-mêmes. Bravo. Des citoyens qui diront : les Indiens ? Ils sont morts. Les historiens nous l'ont dit dans leur histoire vraie, à propos des Béothuks, par exemple, peuple bizarre qui s'est « éteint » ou qui a « disparu » au milieu du XIX^e siècle. Ils ont dû se perdre dans les brumes de Terre-Neuve, n'allez pas nous raconter [sic] qu'ils se sont fait massacrer comme du vulgaire gibier. Les Montagnais ? ils ont accueilli les Français à bras ouverts au XVII^e siècle, ils accueilleront sûrement l'I.T.T. sur leurs territoires de chasse de la même façon. Les Iroquois ? ils ont été nos ennemis très tôt, on ne sait pas trop pourquoi et maintenant ils parlent anglais... C'est bien pratique l'histoire pour régler les problèmes d'aujourd'hui. Mais est-ce vraiment de cette façon que nous voulons les régler ? [...]

Mais on peut demander à ceux qui l'écoutent et qui contribuent à la diffusion de ce mythe de réfléchir au type de citoyen qu'ils forment et de se rendre compte que les stéréotypes à l'égard des autres peuples ne relèvent pas des lubies d'une ethnologue néo-québécoise comme voudrait le laisser croire Denis VAUGEOIS. C'est un phénomène culturel. [...] On n'accuse pas une culture. Il s'agit seulement de prendre conscience du mythe qui nous endort et d'en forger un autre, plus tolérant, que d'autres démonteront dans dix ans, espérons-le. Une société capable de voir ses mythes et d'en rire serait plus libre, ce me semble, qu'une société occupée uniquement à consolider son image dans l'esprit de ses propres citoyens⁹⁸.

En somme, il semble que l'ouverture aux autres peuples tant valorisée dans les documents d'orientation du MÉQ et du CSÉ prenne plutôt le sens d'une ouverture à

⁹⁵ Denis Vaugeois, « Réponse au texte de Sylvie Vincent », *Bulletin de la SPHQ*, (mars 1978), p. 30.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Une association que relève également Denis Blondin dans son étude sur le racisme des manuels scolaires. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Laval, Agence d'Arc, 1990.

⁹⁸ Vincent, « Réponse à une critique de Denis Vaugeois : Et si on se bricolait un autre mythe national ? », *Bulletin de la SPHQ*, vol. 16, no 4 (oct. 1978), p. 35-36.

l'international. Nous verrons d'ailleurs en deuxième partie que le grand intérêt manifesté par les élèves pour l'enjeu de la décolonisation fait abstraction des réalités des Autochtones habitant le territoire du Canada – et ce, malgré le militantisme des communautés autochtones au Québec au cours de la période étudiée⁹⁹. En comparaison, les programmes des années 1980 leur accorderont plus d'attention.

Nous avons beaucoup à dire sur les programmes d'histoire nationale, entre autres parce qu'ils furent l'objet de nombreux débats (et qu'ils ont donc laissé en héritage un grand nombre de documents d'archives), lesquels révèlent les contours des conceptions de la citoyenneté alors en circulation. Que retenir de cette section ? En se centrant sur les méthodes, les programmes d'histoire nationale prennent leurs distances avec un enseignement émotionnel de l'histoire pour tendre vers l'idéal d'un citoyen formé à la rationalité scientifique proposé par Rapport Parent. Ce faisant, l'histoire se repositionne comme une discipline permettant au citoyen de prendre action dans le présent. Cela correspond non seulement au régime d'historicité dans lequel s'inscrivent les discours éducatifs, mais aussi au vif intérêt que démontrent les élèves du secondaire pour les enjeux d'actualité.

3.2.2 Géographie : étude du changement et de l'action de l'homme sur son environnement

Tout comme l'histoire nationale, le cours de géographie devient optionnel au cours de la période étudiée¹⁰⁰. Autre signe de la dévalorisation de la discipline, le programme-

⁹⁹ Parmi les synthèses en histoire du Québec qui en font mention, citons Peter Gossage et J. I. Little, *Une histoire du Québec : Entre tradition et modernité*, Montréal, Hurtubise, 2015; Denyse Baillargeon, *Repenser la nation : L'histoire du suffrage féminin au Québec*, Montréal, Remue-Ménage, 2019; Pâquet et Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, 2022.

¹⁰⁰ Les enseignants et professeurs de géographie ne semblent toutefois pas s'être constitués, comme leurs collègues d'histoire, en un lobby efficace et publiquement audible.

cadre *Géographie 11 21 31 41* est essentiellement une reproduction de celui de 1957¹⁰¹. Il introduit toutefois un certain renouvellement des objectifs et des méthodes didactiques en encourageant l'analyse de cartes et de documents diversifiés et en suggérant des activités visant avant tout à développer les habiletés d'observation des élèves, tel que proposé par le Rapport Parent¹⁰².

Suivant la tendance observable dans d'autres publications des instances éducatives, le cours de *Géographie 41* est placé sous le signe de la mobilité et du changement : « N'oublions pas que nos élèves vivront la majorité de leur vie au XXI^e siècle. Aussi bien sur le plan culturel que sur le plan pratique, ils devront s'adapter à une transformation constante de leur pays¹⁰³. » Selon le programme, « L'étude du dynamisme des phénomènes est l'essence même de la géographie. Par conséquent, le maître étudiera les phénomènes tant physiques qu'humains sous leur aspect de mobilité et de mutation¹⁰⁴. » Dans cet esprit, il accorde une attention particulière à l'action de « l'homme » sur le territoire du Québec (comprendre à l'activité économique). L'objectif est d'observer « La manière de se servir ou d'exploiter le territoire, d'organiser le cadre spatial de la vie d'un Québécois, d'articuler le paysage à des fins humaines (sociales, économiques, politiques)¹⁰⁵. » Le programme traduit en cela l'image d'un Québec soumettant la nature

¹⁰¹ Un cours optionnel de *Géographie économique* mondiale aurait également été offert en cinquième secondaire afin de répondre à l'urgent besoin des élèves de comprendre les mécanismes de la vie économique. Nous n'avons cependant pas pu mettre la main sur ce dernier et nous ne disposons d'aucune donnée permettant d'évaluer son application réelle. DIGEES, « Index des programmes officiels pour l'année 1970-1971 - École secondaire franco-catholiques », *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation*, 1^{ère} année, no 1 (8 juil. 1970), p. 10.

¹⁰² Maurice Saint-Yves, « Situation et tendances de l'enseignement de la géographie au Québec », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, no 31 (1970), p. 10. Voir aussi Raphaël Pelletier, « La géographie scolaire québécoise depuis la Révolution tranquille : discipline, territoire et société dans les manuels », Thèse de maîtrise (Géographie), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁰⁴ MÉQ, *Géographie 110 : Plan d'études*, DGEES, 1974, p. 3.

¹⁰⁵ Bruno Deshaies, « Éducation et sciences de l'Homme au Québec », *McGill Journal of Education*, vol. 11, no 2 (aut. 1976), reproduit dans *Bulletin de la SPHQ*, vol. XI, no 2 (avril 1977), p. 21.

au progrès (économique), conformément à l'important effort de planification territoriale mis de l'avant à l'époque des grands chantiers d'Hydro-Québec¹⁰⁶.

Force est de constater que l'économie est à particulièrement à l'honneur à travers le vaste éventail de cours proposés à l'école secondaire. En plus d'être omniprésente au sein de plusieurs matières scolaires, la dimension économique de la vie sociale et politique est l'objet d'un cours à part entière.

3.2.3 Initiation à la vie économique 41 : adoption de comportements économiques rationnels par le citoyen et participation aux structures existantes

La dimension citoyenne est prépondérante dans le plan d'études *Initiation à la vie économique*, paru en 1968 et approuvé en février 1969¹⁰⁷. Soulignons qu'il figure en premier dans le recueil « Formation de la personne », devançant même le programme de religion. Ce cours de quatrième secondaire poursuit cinq objectifs : « 1) Initier aux réalités de la vie économique, sociale et politique; 2) Faire acquérir des connaissances permettant de mieux comprendre le rôle du citoyen; 3) Favoriser la compréhension des principes qui régissent le fonctionnement des affaires; 4) Développer le sens des responsabilités personnelles comme consommateurs et producteurs; 5) Répondre aux besoins croissants d'une société en évolution. » Son contenu déborde ainsi de la stricte dimension économique; il entend, plus largement, « initier la jeunesse québécoise aux réalités économiques, sociales, politiques et civiques¹⁰⁸ » en mettant l'accent sur la participation active du citoyen aux structures. Bruno Deshaies, principal responsable des sciences humaines au MÉQ, explique l'intention derrière ce programme :

face aux problèmes économiques qui nous entourent [...] et au type de rapports socioéconomiques qui se nouent entre les hommes, les citoyens adoptent inévitablement des attitudes qui les guident dans leurs actions de tous les jours. Or, ces attitudes et ses

¹⁰⁶ Voir Savard, *Hydro-Québec et l'État québécois, 1944-2005*, Québec, Septentrion, 2013.

¹⁰⁷ Un programme d'*Économie politique 51* aurait aussi été publié, mais nous n'avons pu mettre la main sur ce dernier. DIGEES, « Index des programmes officiels pour l'année 1970-1971... », p. 10.

¹⁰⁸ MÉQ, *Initiation à la vie économique 41*, DGEES, 1969, p. 2.

comportements sociaux pourraient être plus réfléchis et plus raisonnés. En ce sens, le cours d'*Initiation à la vie économique 412* vise justement à préparer le futur travailleur à mieux comprendre et évaluer la réalité économique à partir d'un cadre d'analyse qui lui sera personnel et fonctionnel¹⁰⁹.

Ici encore, le MÉQ cherche à former un citoyen rationnel et réflexif, guidé, non plus par un ensemble de principes moraux dictés par la religion catholique, mais par la rationalité scientifique. Puisque ce programme est très dense, nous ne pouvons accorder autant d'attention à chacun de ses dix modules. Relevons néanmoins que le vocable « citoyen » revient dans toutes ses parties, même lorsqu'il est question des transactions bancaires; on entend ainsi « Initier l'élève aux différentes transactions bancaires effectuées par le citoyen dans le cours normal de la vie¹¹⁰. » On semble d'ailleurs alterner indifféremment les termes « individu » et « citoyen » comme s'ils étaient synonymes.

En guise d'introduction, ses auteurs expliquent que l'organisation du système économique d'un pays est influencée par les caractéristiques sociales de la population et l'idéologie de son gouvernement :

- Chez les peuples primitifs, les traditions et les coutumes ancestrales.
- Chez les peuples civilisés, l'organisation politique établit des cadres à l'intérieur desquels se prennent ces décisions.
 - a) socialisme
 - b) communisme
 - c) capitalisme¹¹¹

Cet extrait appelle deux remarques. D'une part, tandis que les discours éducatifs cherchent à inscrire la société québécoise dans la modernité, la tradition – qui légitimait les savoirs scolaires quelques années auparavant – est désormais associée aux « peuples primitifs ». Cela traduit une prise de distance à l'égard du nationalisme économique canadien-français au moment où une nouvelle génération d'économistes investit les

¹⁰⁹ Deshaies, « Éducation et science de l'Homme au Québec », p. 21.

¹¹⁰ MÉQ, *Initiation à la vie économique 41*, p. 3.

¹¹¹ *Ibid.*

structures décisionnelles de l'État québécois dans ce qu'on a appelé le tournant technocratique de la Révolution tranquille. La référence canadienne-française est d'ailleurs évacuée de ce programme destiné à la « jeunesse québécoise ». D'autre part, l'enseignant n'est plus explicitement appelé à défendre la démocratie et le capitalisme et à condamner les autres régimes comme le faisaient les programmes antérieurs. En cette période de détente dans la Guerre froide où les idées socialistes séduisent certains cercles au Québec, on se contente de présenter les bases d'une démocratie capitaliste fondée sur le libéralisme économique – pourtant remis en question par différents mouvements contestataires¹¹² – comme s'ils allaient de soi :

Au Canada, nous vivons dans un régime capitaliste-démocratique, basé sur le droit à la propriété privée auquel se rattache la liberté, pour l'individu, de satisfaire ses besoins de production ou de consommation comme il l'entend. Les bases de ce système sont :

- 1 - La propriété privée, dont le propriétaire peut disposer à son gré à condition de respecter les droits concurrents;
- 2 - Le profit comme éléments de motivation;
- 3 - La concurrence;
- 4 - La liberté économique qui permet de choisir son occupation, quoi produire, quoi acheter et comment disposer de son argent¹¹³.

Le système capitaliste est ainsi présenté comme étant au service de l'individu et de ses besoins. Le programme fait d'ailleurs la large part aux mesures de sécurité sociale instaurées avec le développement de l'État keynésien depuis la Seconde Guerre mondiale. Fait intéressant, le devoir des citoyens de payer l'impôt est introduit indirectement dans le module « Finances publiques » qui vise à renseigner l'élève sur « les services que le gouvernement rend ou peut rendre à la collectivité¹¹⁴ ». Plutôt que d'adopter un discours moralisateur, comme le faisaient les programmes de 1956, on se contente de mentionner que l'État tire ses revenus de l'impôt et que « les moyens de l'État sont limités à la capacité

¹¹² Voir entre autres Jean-Philippe Warren, *Ils voulaient changer le monde : le militantisme marxiste-léniniste au Québec*, Montréal, VLB éditeur, 2007.

¹¹³ MÉQ, *Initiation à la vie économique 41*, p. 3.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 6.

de payer les contribuables. » On précise toutefois que grâce aux impôts, le gouvernement peut « Financer l'administration publique », « Défrayer le coût des services publics accessibles à l'ensemble de la population », « Assurer une meilleure répartition des richesses », « Favoriser la croissance économique », « Assurer la sécurité nationale » et « Financer la production des biens et services essentiels ». Plus loin, on expose que le citoyen peut participer à l'administration municipale en tant que contribuable. Sous cet angle, l'impôt n'est plus présenté comme un devoir, mais une occasion de participation à la gouverne de la cité. Cet exemple témoigne, à nos yeux, d'un renouvellement de la normativité citoyenne. Comme si, à l'heure où l'autoritarisme et la hiérarchie sont puissamment remis en question, les instances éducatives proposaient une citoyenneté avec le moins de contraintes et le plus d'occasions de participation possible.

Cela ne dispense pas pour autant le citoyen de ses responsabilités envers sa communauté. Les sections III et IV du programme visent à faire prendre conscience à l'élève de ses responsabilités comme producteur et comme consommateur : « L'individu qui consomme plus qu'il ne produit est une charge pour ses concitoyens et un passif pour la société. L'individu qui produit plus qu'il ne consomme ajoute au bien-être et à la prospérité de la société¹¹⁵. » Tout comme pour la période précédente, une plus grande attention est accordée au rôle de citoyen-producteur qu'à celui de consommateur (on y consacre deux fois plus de périodes en classe). Le fait que la responsabilisation du citoyen soit plus vigoureusement mise de l'avant dans le cours d'économie que dans les autres programmes-cadres nous apparaît révélateur de l'importance que prend progressivement

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 4.

la consommation et les transactions économiques entre le citoyen et l'État dans les conceptions dominantes de la citoyenneté.

Près de la moitié des périodes (35 sur 80) sont consacrées aux deux derniers modules, « Vous et votre pays » et « Vous et votre Province ». Le fait que l'individu soit placé devant l'État dans le titre de ces sections témoigne à nos yeux de l'individualisation des modèles citoyens en cours – et peut-être aussi, sur le plan pédagogique, d'une volonté de centrer les contenus sur l'élève afin qu'il se sente interpellé. L'accent est mis sur la participation du citoyen aux structures politiques au niveaux fédéral, municipal, scolaire, paroissial et provincial (en ordre d'apparition). On justifie que ce contenu traditionnellement associé à l'instruction civique soit intégré au programme d'*Initiation à la vie économique* en soulignant que l'élève doit « comprendre comment ses fonctions économiques s'insèrent dans la vie de son pays » de même que son rôle en tant que « concitoyen responsable participant démocratiquement à la direction des affaires de son pays¹¹⁶ ».

La rubrique « Vous et votre pays » énumère les domaines de compétence fédérale. On y présente un Canada ouvert sur le monde. Aussi le programme invite-t-il à traiter de « l'apport des capitaux étrangers dans le développement du pays » et leurs inconvénients, de même que de l'influence étrangère au Canada, plus précisément celle des États-Unis, de la Grande-Bretagne, de la France et des Nations-Unies.

La rubrique « Vous et votre Province » entend initier « l'élève québécois » aux rouages de l'administration municipale, scolaire, paroissiale et provinciale : « Connaissant le contexte particulier de sa vie communautaire, il pourra mieux satisfaire les exigences

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 7-8.

du progrès et de l'épanouissement de sa province¹¹⁷. » Ces différents paliers de gouvernance ne reçoivent cependant pas la même attention. À titre d'exemple, une seule période est consacrée au niveau paroissial contre dix au niveau provincial. Ici encore, l'accent est mis sur les occasions de participation du citoyen aux institutions. Selon le programme, le citoyen peut participer à l'administration municipale, « comme électeur et comme contribuable, de même que comme membre d'une association ou d'un corps intermédiaire. » Les domaines de compétence provinciale sont énumérés sous la rubrique « Services que l'administration provinciale doit rendre à ses citoyens. » On présente des occasions de « Participation des citoyens à l'administration provinciale » à travers les structures gouvernementales, les partis politiques, les pouvoirs législatifs, exécutifs et judiciaires, les corps intermédiaires, les groupes de pression et les entreprises gouvernementales. Il est curieux que le vote et l'impôt ne soient pas mentionnés pour l'échelon provincial, comme ils le sont au niveau municipal. Le citoyen peut aussi participer à l'administration scolaire lors de l'élection des commissaires et à travers les comités et associations de parents, d'instituteurs et d'élèves. On peut y voir une marque de reconnaissance (ne serait-ce que symbolique) des associations d'élèves au lendemain des grandes manifestations étudiantes de 1968. Cela dit, ces invitations répétées à profiter des occasions de participation qui s'offrent au citoyen peuvent également être comprises comme une stratégie visant à préserver l'ordre social en amenant les individus – ici les jeunes – à participer aux structures existantes plutôt qu'à les contester.

Nous ne retrouvons plus dans le programme une section exposant les droits et devoirs du citoyen et de l'État. On préfère, nous l'avons vu, parler de services rendus par

¹¹⁷ Toutes les citations de ce paragraphe viennent de MÉQ, *Initiation à la vie économique 41*, p. 7-8.

l'État et d'occasion de participation pour les citoyens. Le cours d'*Initiation à la vie économique* présente néanmoins plusieurs éléments de continuité avec les programmes antérieurs : 1) la référence à la famille demeure importante, même si elle n'est plus posée comme unité de base de la société; 2) les rôles de producteur et de consommateur sont toujours centraux dans les conceptions de la citoyenneté proposées aux élèves; 3) Comme ses prédécesseurs, le programme insiste sur les responsabilités du citoyen (surtout lorsqu'il est question de production et de consommation), mais pas de manière aussi moralisatrice ou contraignante que par le passé. Le ton est décidément moins autoritaire en ces lendemains de mai 68.

Enfin, notons que le programme *Initiation à la vie économique* n'expose en aucun moment la conception pédagogique sur laquelle il repose. Ce constat renforce l'impression d'éclectisme d'une matière à l'autre, comme si le MÉQ avait laissé chaque comité libre de faire ce qu'il voulait et qu'il y avait eu très peu d'efforts de coordination. Une question s'impose alors : qui sont ses auteurs ? Des économistes, des didacticiens, des enseignants ? Nous serions tentée de croire qu'il s'agit, en bonne partie du moins, d'économistes, dont l'expertise scientifique était particulièrement recherchée lors de la Révolution tranquille¹¹⁸. Cela expliquerait pourquoi des considérations d'ordre pédagogique semblent avoir moins influencé ce plan d'études. À cet égard, le cours d'économie contraste grandement avec les programmes d'enseignement religieux et moral, sur lesquels la prochaine section se penche. Au moment où la pratique religieuse chute, que l'Église perd de son prestige et cherche à se moderniser, ces derniers semblent

¹¹⁸ Les travaux en cours de l'historien Jean-Philippe Carlos sur le rôle des experts économiques au sein des structures décisionnelles de l'État québécois pendant la Révolution tranquille pourront éclairer cet aspect.

davantage sentir le besoin de se légitimer en s'appuyant sur les nouveaux savoirs psychopédagogiques¹¹⁹.

3.2.4 Divorce de l'enseignement religieux et moral : la dimension citoyenne demeure

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'enseignement moral était imbriqué au programme de religion dans l'immédiat après-guerre et l'enseignement civique prenait lui-même la forme de leçons de « morale sociale ». Avec les programmes-cadres, l'enseignement moral et religieux deviennent deux matières indépendantes pour répondre aux besoins des élèves dispensés de l'enseignement religieux dans les écoles catholiques. Les liens entre les disciplines et la formation citoyenne demeurent toutefois, même si l'importance qu'on accorde à cette dernière varie considérablement d'un programme et d'un niveau scolaire à l'autre. Ces constats tendent à confirmer la thèse selon laquelle la formation citoyenne aurait continué d'être associée à l'enseignement religieux et moral jusqu'à aujourd'hui à travers le cours *Formation personnelle et sociale*, puis *Éthique et culture religieuse*¹²⁰.

Tandis que la société serait, nous dit-on, « passée du climat de chrétienté à celui du pluralisme¹²¹ », l'enseignement religieux et moral souhaite s'engager avec les enjeux de son temps et répondre aux besoins de l'adolescent. C'est l'époque des comités de pastorale et des messes à gogo¹²². Ces deux matières scolaires cherchent à se positionner en tant que

¹¹⁹ Cette volonté s'inscrit néanmoins dans une longue tradition. À titre d'exemple, les Dominicains furent parmi les premiers à introduire des notions de psychologie de l'adolescence au Québec. M'hammed Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, no 3 (1990), p. 401. Voir aussi : « Charlene Paradis, L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958 », Mémoire de maîtrise (histoire), Québec, Université Laval, 2007.

¹²⁰ Invité en février 2020 à se pencher sur le futur cours d'*Éducation à la citoyenneté* à la première chaîne de Radio-Canada, le chroniqueur Simon Jodoin proposait cette idée.

¹²¹ MÉQ, *Formation de la personne - Enseignement religieux catholique 121 221 321 421 521*, DGEES, Service des programmes, 1969, p. 3.

¹²² Jean Pierre Duval, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1881 à nos jours*, Les cahiers du LABRAPS (Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire), vol. 17 (1994), p. 54.

« sciences » – comme en témoigne le titre des programmes de *Sciences religieuses* et de *Sciences morales* – et à s’engager avec les autres disciplines, dont les sciences sociales en pleine expansion et la psychologie. Leur contenu perd de son caractère moraliste et culpabilisant (en apparence du moins) au profit d’une quête de liberté et de recherche de soi. Cela correspond, comme nous l’expliquerons, à l’introduction d’une nouvelle normativité citoyenne. On constate d’ailleurs une rupture dans les curriculums à partir de 1967 alors que l’enseignement religieux et moral est mis au service de la personne, plutôt qu’au service de l’Église¹²³.

Repositionnement de l’Enseignement religieux catholique (1969)

Le programme d’*Enseignement religieux catholique* est approuvé par le Comité catholique du CSÉ en juin 1969. Soulignons d’emblée que la dimension citoyenne n’y est pas aussi importante que dans le programme *Religion 52* sur lequel la section suivante se penchera. Certains éléments méritent toutefois d’être mis de l’avant afin de situer l’évolution de la formation citoyenne dans la culture politique de l’époque. Ce programme a aussi l’intérêt d’explicitier les représentations de la jeunesse sur lesquelles il repose.

Affichant un contenu modernisé, les programmes-cadres de religion proposent une « Psychologie religieuse » au diapason de la psychologie de l’enfant. La discipline est d’ailleurs particulièrement influencée par la psychologie humaniste. Croissance personnelle et quête d’identité semblent ainsi être la priorité de ce programme qui invite l’enseignant à reconnaître le vécu de l’élève et ses aspirations. Selon ce dernier, l’adolescent aurait un besoin viscéral de découvrir par lui-même les valeurs, de les expérimenter et de les choisir. L’enseignement religieux doit donc tenir compte du

¹²³ *Ibid.*, p. X.

pluralisme des valeurs qui caractérise désormais la société québécoise et faire preuve d'ouverture afin d'accompagner l'élève dans cette démarche personnelle¹²⁴.

L'organisation du contenu témoigne, par ailleurs, de l'influence de la psychologie développementale. Contrairement aux programmes-cadres d'histoire, de géographie et d'économie, on prend soin d'y préciser les caractéristiques psychologiques de chaque groupe d'âge. Le programme distingue ainsi les pré-adolescents de 12 à 14 ans (secondaire I et II) des adolescents (secondaire III, IV et V) et détaille les spécificités des élèves pour chaque niveau du secondaire. Conformément aux stades de Piaget, on conçoit que les élèves de la fin du secondaire sont davantage intéressés par les enjeux sociaux et politiques que leurs cadets, décrits comme des êtres égocentriques surtout préoccupés par la recherche de soi : « Entre le préadolescent de 13 ans, mal à l'aise dans son organisme et inconstant dans ses conduites, et le jeune adulte en possession de ses moyens déjà intéressé à l'engagement social, il y a une distance considérable¹²⁵. » Par conséquent, les dimensions sociales et politiques sont peu présentes dans le programme avant la quatrième et la cinquième secondaire. Le programme de quatrième secondaire accorde d'ailleurs une grande attention à la « société-jeunesse » :

La société-jeunesse : La jeunesse n'est pas seulement une « étape » provisoire entre l'enfance et l'âge adulte. Elle constitue une société qui se situe face aux adultes. Elle a quelque chose à dire et à entendre. Que signifie « être jeune » ? Quelle est la tâche spécifique de la jeunesse aujourd'hui ? La « société-jeunesse » avec ses richesses, ses possibilités, mais aussi avec ses tatonnements [sic], peut-elle renouveler la société en lui apportant du sang nouveau¹²⁶ ?

Il propose d'aborder en classe des problèmes concrets du monde actuel dans une perspective chrétienne, comme « la révolte des étudiants, la contestation, le conflit des

¹²⁴ MÉQ, *Enseignement religieux catholique 121 221 321 421 521*, p. 3.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 6.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 9.

générations, l'authenticité, la place des jeunes dans l'Église, etc.¹²⁷ » Notons par ailleurs un certain esprit d'ouverture et un souci d'être en phase avec son époque dans le programme de quatrième secondaire dont un des thèmes principaux est la sexualité, du point de vue de l'adolescent.

Le programme de cinquième secondaire souhaite pour sa part amener l'élève à s'interroger sur le sens de la vie. Il propose ainsi d'aborder « la souffrance, le mal, la mort, l'évolution technique, la maîtrise de l'homme sur l'univers, le progrès, etc.¹²⁸ », pour ensuite se tourner vers le phénomène religieux et enfin, l'engagement dans la société. L'engagement social est présenté comme un principe de communion qui répond au besoin de transcendance de la personne. Ce besoin de communion qui se réalise à travers la dimension communautaire de la vie serait, d'après le programme, « aussi essentiel à la définition de la personne que le principe d'individualisation ».

Bref, nos analyses font ressortir que le programme d'*Enseignement religieux catholique* n'est pas aussi directement lié à la citoyenneté que celui d'économie par exemple. Le terme « citoyen » en est même absent. Nous retiendrons cependant son désir de se moderniser en répondant aux besoins et aux préoccupations de l'adolescent, notamment en s'engageant avec les enjeux sociaux et politiques de l'heure et en s'arrimant avec les nouveaux savoirs psychologiques. De cette façon, les valeurs chrétiennes pourront continuer d'influencer la formation des adolescents sous le couvert de la psychologie humaniste en vogue. Soulignons à nouveau que l'organisation des contenus repose sur le postulat que l'intérêt des adolescents pour les enjeux sociaux et politiques se manifeste davantage dans les dernières années du secondaire. Cette conception inspirée

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Les citations de ce paragraphe viennent de *Ibid.*, p. 11.

de la théorie piagétienne est d'ailleurs observable dans l'organisation de l'ensemble des programmes-cadres, même si ce n'est pas toujours explicité. Cela nous amène à nous intéresser au cours optionnel de *Sciences religieuses* offert en cinquième secondaire où, cette fois, la dimension citoyenne est prépondérante.

Sciences religieuses - Religion 52 (1967) : grande proximité avec l'ancien cours d'éducation civique

Le plan d'études *Sciences religieuses* est approuvé le 22 juin 1967 par le Comité catholique du CSÉ. Comme les autres programmes d'enseignement religieux et moral, il se place sous le sceau de la science. Sa première phrase souligne ainsi qu'il « ne vise pas à endoctriner qui que ce soit; il se situe sur un plan objectif, celui des sciences religieuses¹²⁹ ». Une fois de plus, l'idée est de permettre à l'élève, à travers un dialogue authentique et le travail de recherche, de définir par lui-même son échelle de valeurs.

Le programme regroupe trois options destinées aux élèves de cinquième secondaire : *Introduction à la théologie* (Religion 51), *Faits sociaux et pensée chrétienne* (Religion 52) et *L'homme à la recherche de Dieu* (Religion 53). Laquelle de ces options était la plus populaire auprès des élèves ? Dans quelle mesure furent-elles réellement offertes dans les écoles¹³⁰ ? Nous n'avons pu trouver réponse à ces questions. Le contenu de ces programmes nous a cependant fascinée, en particulier le cours *Religion 52* qui présente de grandes similarités avec l'ancien programme d'éducation civique. Le terme « citoyen » semble toutefois y avoir été remplacé par celui d'« individu ». Notre analyse se concentrera sur ce dernier.

Le plan d'études *Religion 52* se divise en trois parties : 1) « La valorisation de l'individu à travers la vie économique-politique »; 2) « Le caractère social de l'homme et

¹²⁹ MÉQ, *Sciences religieuses 51 52 53*, DGEES, Service des programmes, 1967, p. 4.

¹³⁰ Le cours *Religion 51* est retiré de l'édition de 1971, sans que le programme n'en précise la raison.

la vie économique-politique »; 3) « Responsabilités de l'individu dans l'instauration d'un ordre politico-juridique ». La dimension religieuse semble absente de ces thématiques où les aspects économiques, politiques et juridiques dominent. De fait, bien que les objectifs du cours précisent qu'il vise à « faire sentir la nécessité d'un engagement socio-politique réel, dans le milieu même, pour appliquer, adapter, réaliser ce qui fait le fondement même de la doctrine de l'Église¹³¹ », lorsqu'on examine de plus près le contenu du programme, l'aspect religieux apparaît relégué au second plan.

Le premier volet du cours, « La valorisation de l'individu à travers la vie économique-politique », met l'accent sur la dignité de la personne humaine et le respect des droits inaliénables de la personne conditionnels au progrès socio-économique. On propose par exemple de discuter du droit au travail, de sécurité d'emploi, d'éducation permanente, de travail féminin, des devoirs des travailleurs, de leur droit à une juste rémunération, de cogestion et de syndicalisme (droit d'association, de libre négociation et devoir d'éducation des membres).

Le deuxième volet, intitulé « Le caractère social de l'homme et la vie économique-politique », insiste sur la nécessité de l'intervention de l'État pour assurer le bien commun. Il est question des sociétés familiale, nationale et internationale, ce qui rappelle l'ancienne imbrication des sociétés caractéristiques d'une conception organique de la citoyenneté proposée dans les programmes de 1956. L'Église ou la religion sont cependant complètement absentes de cette section. Relevons que l'item société familiale aborde « L'intervention de l'État pour favoriser la pleine participation des femmes à la vie économique ». Pour ce qui est de la « Société nationale », on suggère de discuter en classe

¹³¹ MÉQ, *Sciences religieuses* 52, p. 9-10.

de bien commun, de corps intermédiaires, de planification de la part de l'État, d'étatisation et de nationalisation, de redistribution des richesses, de nationalisme et de patriotisme. On ne précise cependant pas si la référence nationale renvoie au Canada ou au Québec. L'item « Société internationale » propose de « constater les aspirations de plus en plus universelles du genre humain » à travers « un ordre public international¹³² ». L'enseignant est notamment invité discuter du rôle de l'ONU, de sa charte, de l'aide du Canada à l'étranger et plus largement, des notions de liberté, de paix et de guerre. Notons que l'objectif n'est pas de débattre de ces questions, mais d'engager un dialogue ouvert et authentique. En ce sens, on ne tend pas encore vers un modèle de citoyenneté délibérative¹³³ orienté vers la recherche d'un consensus.

Le troisième et dernier volet, consacré aux « Responsabilités de l'individu dans l'instauration d'un ordre politico-juridique », propose d'analyser les « structures qui permettront à chacun de jouer un rôle dans le monde politique. » Tout comme pour le cours d'économie, il est attendu que la participation du citoyen se fasse à travers les structures existantes. Il reflète en cela l'idéal de participation démocratique caractéristique de la culture politique de l'époque. Le programme *Religion 52* propose à l'enseignant d'aborder les thèmes suivants :

- Nature et fin de la communauté politique
- le libéralisme économique (capitalisme) : histoire, grandes lois, effets et réalisations, évolution actuelle.
- le socialisme : histoire, réalisation, évolution actuelle
- le colonialisme : (auto-détermination)
- la démocratie et ses exigences
- le droit de vote et autres droits et devoirs du citoyen
- les rapports entre l'Église et l'État¹³⁴.

¹³² MÉQ, *Sciences religieuses 52*, p. 10.

¹³³ Sur la citoyenneté délibérative, voir David Lefrançois, « Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise », Thèse doctorale (philosophie), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2006.

¹³⁴ MÉQ, *Sciences religieuses 52*, p. 10.

En somme, nous pouvons conclure que le contenu de l'option *Religion 52* se rapproche beaucoup d'un cours d'éducation civique, que les aspects économiques et politiques y sont prépondérants et que l'Église, à proprement parler, y semble périphérique. Faut-il y voir une tentative d'adapter l'enseignement religieux aux enjeux intéressants les jeunes, à plus forte raison les finissants de secondaire ? Ou encore, un héritage de la Commission Parent qui n'avait pas voulu être radicale en proposant la laïcisation du système d'éducation québécois, bien que cette possibilité ait été discutée entre ses membres. En ce sens, nous pourrions voir un compromis dans cette « laïcisation de l'intérieur » des cours de religion. On touche ainsi le moins possible aux enjeux proprement doctrinaux et théologiques pour se rabattre sur les grandes valeurs, le vivre ensemble, etc. L'inspiration chrétienne demeure présente, mais de loin. Amy Von Heyking observe un processus similaire dans les curriculums albertains des années 1970 où l'enseignement religieux se préoccupe de plus en plus des relations entre les hommes plutôt que de la relation de l'homme avec Dieu¹³⁵.

Sciences morales (1969) : la citoyenneté comme démarche libre et personnelle

Approuvé par le Comité catholique du CSÉ en mai 1969, le programme de Sciences morales est destiné aux élèves dispensés de l'enseignement religieux dans les écoles catholiques. Désormais dissocié du cours de religion, l'enseignement moral cherche de nouvelles bases sur lesquelles s'appuyer. En témoignent notamment ses cinq pages d'introduction où ses auteurs exposent les réflexions ayant guidé leurs travaux, comme pour défendre la légitimité de l'enseignement moral au moment où les repères moraux traditionnels (voire la notion même de morale) semblent éclater au profit d'un climat de

¹³⁵ Von Heyking, *Creating Citizens...*, p. 120.

relativisme et de pluralisme des valeurs. Il n'est désormais « plus possible de nous référer à une échelle de valeurs absolue » et stable, écrivent les auteurs du programme. À l'heure où l'expertise scientifique guide les réformateurs dans leur effort pour planifier le futur et assurer le progrès de la société, la morale doit, selon eux, s'ouvrir aux autres sciences : « aujourd'hui, si la morale veut survivre à la fois en tant que science et en tant que guide efficace de la conduite humaine, il lui faudra trouver son nouveau statut par rapport aux autres sciences humaines. Elle devra aussi accepter de ne plus être la seule référence explicatrice de la vie¹³⁶. »

Que doit-être le contenu d'un cours de morale s'il ne peut plus reposer sur le sens commun et le consensus ? Ses auteurs semblent avoir longuement réfléchi à la question :

le phénomène de changement étant ce qui ressort le plus de ce que nous venons de décrire, nous croyons que l'objectif nouveau de la morale peut être, à titre provisoire, d'amener les hommes à orienter leur action vers une transformation de la nature et un développement maximum des capacités humaines. [...] En effet, notre monde passe de l'exigence de la conservation et de la survivance à celui du développement et de l'accomplissement¹³⁷.

L'enseignement moral s'aligne ainsi avec l'humanisme rogerien mis de l'avant par le CSÉ. Ses notes méthodologiques soulignent d'ailleurs l'importance d'adopter une pédagogie non-directive, puisqu'« il faut plutôt équiper la conscience que la diriger et la conditionner. » Cela pose de nouvelles exigences pour l'école « qui doit s'appliquer à former des jeunes capables de vivre en harmonie toujours plus profonde avec eux-mêmes et avec les autres, et de contribuer à la libération et à l'épanouissement des réalités terrestres mises à sa disposition. » En ce sens, nous dit le programme, « La morale est un style de vie¹³⁸. » Peut-on en dire autant de la conception de la citoyenneté qu'il propose ?

¹³⁶ MÉQ, *Formation de la personne - Sciences morales*, DGEES, Service des programmes, 1969, p. 3.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 3-4.

¹³⁸ Les citations de ce paragraphe sont toutes tirées de *Ibid.*, p. 3-6.

Puisque le sens de ce qu'il vit n'existe plus d'avance, le programme entend « initier l'adolescent à l'invention du sens dans lequel il vit¹³⁹. » La capacité à s'interroger et à interroger sa société devient donc la pierre d'assise du cours de *Sciences morales*, qui veut permettre au jeune de former son esprit critique en sollicitant ses forces de création. Ainsi, la morale, en tant que discipline, « formerait des jeunes capables d'aller au fond des choses, ennemis des solutions toutes faites, non réfléchies et non assumées; des jeunes conscients de leurs problèmes mais capables de les dépasser; des jeunes assez forts pour provoquer un éclatement de la morale individuelle, pour développer chez eux une conscience politique et s'éveiller au sens universel. » L'objectif est d'amener l'élève à « se forger une capacité de décision et d'action ». Le terme citoyen n'est ici jamais employé. Le cours de morale nous semble cependant étroitement lié à la formation citoyenne, du moins au sens où nous l'entendons. Il propose ainsi l'idéal d'un citoyen créatif, autonome, réflexif et actif, cohérent avec les modèles citoyens mis de l'avant par les autres disciplines scolaires étudiées dans ce chapitre.

Ces nouvelles orientations répondraient aux besoins des jeunes d'aujourd'hui, souligne-t-on. Toute une section de l'introduction intitulée « Un âge nouveau, une classe sociale nouvelle » porte sur la « société-jeunesse » (thème également central pour *l'Enseignement religieux catholique*, rappelons-le). Si le cours de religion entretient des liens étroits avec la psychologie de l'adolescence, le programme de morale semble davantage influencé par sociologie de la jeunesse, en pleine effervescence au Québec à la fin des années 1960 et au début des années 1970¹⁴⁰ :

¹³⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴⁰ Vincenzo Cicchelli, « La sociologie de la jeunesse au Canada (1965-1980) », *Agora débats/jeunesses*, vol. 31, no 1 (2003), p. 118-130.

On savait déjà beaucoup de choses sur l'adolescent; son besoin d'autonomie, son audace, sa disponibilité, sa recherche d'authenticité, son sens humain, son aspiration au spirituel, son insécurité, sa solitude, son désir de jouissance, son absolutisme, etc... Mais il n'est plus possible de le cerner sans une nouvelle coordonnée importante : sa société¹⁴¹.

Cette nouvelle classe d'âge serait un fait social incontournable à leurs yeux :

Nous sommes devant un fait acquis : l'accessibilité à l'éducation, le prolongement des études, l'accroissement du taux de longévité des populations ont amené la formation progressive d'une entité sociale bien définie qui a ses droits, ses symboles, son autonomie, ses rites, ses sous-groupes et ses cultures implicites : la société « jeunesse ». Certes ce n'est pas d'aujourd'hui que la jeunesse se veut en rupture avec le monde des adultes. Mais ce qui est nouveau, c'est le degré de conscience d'être de cette société et le sérieux et la lucidité qui président à ses projets. D'une part à cause d'une plus grande capacité de connaissance et d'un plus grand pouvoir de consommation, d'autre part à cause de l'insécurité face au monde du travail et aux valeurs proposées par la génération dirigeante, la jeunesse revendique le droit à la parole, à la considération et à la participation. Les nombreuses manifestations étudiantes de par le monde nous apparaissent d'abord comme des célébrations de prise de conscience de l'existence de cette société¹⁴².

Pour l'adolescent, cette « société-jeunesse » revêt un attrait particulier, affirme le programme, en ce sens qu'elle lui permet de « quitter le monde de ses parents [et celui des enfants] sans avoir pour cela à s'adapter au monde des adultes. Elle devient pour lui la voie représentative, la force de pression, le lieu de l'identification, la norme sociale, bref la réponse à son désir de s'intégrer sans devoir abdiquer sa personnalité¹⁴³. »

Cette reconnaissance de la jeunesse en tant qu'actrice sociale transforme la mission de l'école : « il ne peut plus s'agir de préparer les jeunes uniquement en vue de la société des adultes qui les assimilera; il faut aussi leur permettre cette intégration à leur société. » L'école doit donc offrir à l'élève des occasions de s'intégrer à la « société-jeunesse » à travers un « Respect de plus en plus grand de la liberté et de la responsabilité de chacun; appel à l'exercice des responsabilités personnelles dans le choix des options, dans les syndicats d'élèves, les équipes sportives et les organisations sociales. » Ainsi, l'organisation de l'école, toute centrée sur l'élève, sera à même de « lui donner une idée

¹⁴¹ MÉQ, *Sciences morales*, p. 4-5.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ Toutes les citations de ce paragraphe et du suivant proviennent de *Ibid.*, p. 5.

de sa valeur personnelle et des espoirs que l'on met en lui. » Mais en même temps, les auteurs voient dans les nouvelles polyvalentes une menace pour l'élève, qui peut « se sentir perdu, noyé, menacé d'anonymat ». En ce sens, le nouveau visage de l'école secondaire peut provoquer des sentiments contradictoires : « Nouvelles possibilités d'enrichissement par la socialisation, mais aussi, nouveaux dangers d'appauvrissement et d'individualisme »; « Nouvelles chances d'ouverture et de personnalisation, mais aussi, nouvelles menaces de fermeture et de repliement sur soi... ». Il en va de même pour la formation qui y est dispensée, plus exigeante, dit-on, en raison de la complexité grandissante du monde. Face à « ce monde qui s'édifie », l'élève peut ressentir un « sentiment de puissance et désir d'aller encore plus en avant », mais aussi, une « impression de néant et [un] désir de rester assis. » Ces craintes semblent anticiper certaines critiques qui seront adressées dès le début des années 1970 à l'endroit d'une jeunesse qu'on dira apolitique et désengagée, et plus largement envers l'individualisme démocratique et sa menace d'atomisation du lien social¹⁴⁴.

Le contenu du programme de moral en tant que tel n'est exposé qu'à partir de la huitième page. Tout comme les programmes de religion, la progression de son contenu correspond aux stades de développement piagétien :

- Secondaire I : « L'adolescent et son milieu ». [le programme se concentre sur ce que signifie pour l'élève l'arrivée à l'école secondaire]
- Secondaire II : « L'adolescence et la transformation de la personne ».
- Secondaire III : « L'adolescent et la communication avec les autres » [notamment à travers ses « capacités sexuelles de communication »].
- Secondaire IV : « L'adolescent et sa société » [i.e. la « société-jeunesse »].
- Secondaire V : « Les jeunes et la participation ».

Signe de sa volonté de se centrer sur l'individu et de rejoindre l'élève, le programme a la particularité d'être rédigé au JE. Une fois de plus, nous nous concentrerons sur les

¹⁴⁴ Les chapitres 7 et 8 approfondissent ces aspects.

quatrième et cinquième secondaire, plus étroitement en relation avec la formation citoyenne. Les thématiques abordées en quatrième secondaire sont assez près du cours de religion régulier. Le programme vise à amener l'élève à prendre conscience de son appartenance à la société-jeunesse québécoise et, partant de ce point, à l'« ouvrir sa réalité nationale et internationale » :

Je fais partie d'une société : la jeunesse québécoise. Avec elle :

I. ... je m'interroge sur elle-même...

- a) la jeunesse comme classe sociale,
- b) ses aspirations,
- c) ses réalisations,
- d) ses chances de réussite,
- e) ses relations avec la jeunesse des autres pays.

II. ... et j'interroge...

- a) le monde du diplôme,
- b) le monde du travail, de la technique et du progrès,
- c) le monde de l'argent,
- d) le monde de la sexualité,
- e) le monde de la religion,
- f) le monde international¹⁴⁵.

L'élève est donc amené à s'interroger sur le monde d'abord et avant tout en tant que jeune (et jeune québécois qui plus est). De plus, au moment où l'on observe une prise de parole et d'action citoyenne de groupes de jeunes dans la sphère publique, l'élève est invité à réfléchir sur sa société dès à présent, et non seulement lorsqu'il sera « grand ». À *réfléchir* et à se *développer*, mais non à *agir*... Cette nuance est importante, car l'action immédiate de l'élève, lorsqu'elle est présentée dans les programmes, est finalement circonscrite au cadre scolaire. En adoptant la perspective critique des *Childhood Studies*, nous pourrions nous demander si ramener les élèves à leur jeunesse n'est pas une façon inavouée ou inconsciente de poser une certaine limite à leur réflexion et à leur action dans la sphère publique (on ne dit pas, par exemple, « en tant que citoyen, je m'interroge sur la société »). Mais ce serait peut-être prêter de fausses intentions aux auteurs des

¹⁴⁵ MÉQ, *Sciences morales*, p. 10.

programmes qui célèbrent le dynamisme de la jeunesse, ses aspirations et la force de son nombre, au Québec et par-delà les frontières.

Le programme de secondaire V se concentre justement sur la participation du « jeune » (et non l'élève ou l'adolescent) au « renouveau de la communauté humaine ». Il entend notamment « Lui faire prendre conscience que la construction de soi-même et de la société est toujours à reprendre » et l'habituer « à l'analyse objective d'opinions qu'ils ne partagent [sic] peut-être pas mais qui peuvent lui fournir des sources d'éclairage appréciables dans sa recherche de solutions. » Par conséquent, tout le contenu du programme envoie à l'élève le message que la mission des jeunes est de participer au renouveau de la société, vaste programme s'il en est un :

- Face aux problèmes de notre monde...
- I... la seule solution, c'est de participer...
 - a) ce qu'est la participation,
 - b) les conditions de la vraie participation,
 - c) la signification de la participation.
- II... en particulier...
 - a) au renouveau de l'entreprise,
 - b) au renouveau des professions,
 - c) au renouveau du couple,
 - d) au renouveau des valeurs morales et spirituelles,
 - e) au renouveau de la politique¹⁴⁶.

On remarquera qu'il n'est aucunement question de discuter de ce qui mérite d'être conservé du « monde ancien ». Le postulat de base est que tous les domaines de la société, des plus collectifs aux plus intimes, doivent être réinventés. Le monde serait ainsi une argile fraîche et il n'en tient qu'à la jeunesse de le remodeler afin de le rendre plus humain. De plus, le programme ne précise pas quels sont les « problèmes de notre monde » sur lesquels les jeunes doivent si impérativement se pencher pour trouver les solutions qui échappent à leurs aînés. Nous ne pouvons nous empêcher de relever le contraste entre la

¹⁴⁶ MÉQ, *Sciences morales*, p. 10.

vision très positive de l'individu, à plus forte raison de la jeunesse québécoise, et la lourdeur des problèmes sociaux qu'elle a pour tâche de résoudre. Ces problèmes semblent d'ailleurs se multiplier dans les programmes au tournant des années 1970. Coupé du passé, l'individu n'a pour y faire face que son dynamisme intérieur et ses forces de création... Ces constats nous rappellent les réflexions de Von Heyking qui se montre très critique à l'endroit des programmes de *Social Studies* albertains des années 1970 axés sur la résolution de problèmes. Selon elle, leur ton alarmiste favorisait l'anxiété des élèves envers le futur : « They probably should have anticipated that children would just feel fatigued and despair after confronting these problems that were beyond the abilities of intelligent and skilled adults in the national government and international organization to solve. » Par conséquent, « Rather than finding a sense of community in the social studies curriculum, they found only fragmentation and despair¹⁴⁷. » Nous verrons dans la seconde partie de notre thèse si la confiance envers les capacités de la jeunesse à faire mieux que leurs aînés exprimée par les instances éducatives dans les programmes-cadres inspire aux élèves un sentiment de puissance et un désir d'aller encore plus en avant, pour reprendre les mots du programme de morale, ou une impression de vertige et de découragement face à l'ampleur de la tâche.

3.4 Vers les réformes des années 1980 : retour annoncé d'une priorité accordée à la formation citoyenne (1975-1979)

Une décennie après la mise en chantier des réformes proposées par le Rapport Parent, on sent en divers milieux une volonté de faire le point. Comme le résume Jean-Pierre Charland, « l'idée qu'il était temps de sonner la fin de la récréation s'imposait

¹⁴⁷ Von Heyking, *Creating Citizens...*, p. 153.

largement¹⁴⁸ ». Ce mouvement de réflexion critique sur les réformes éducatives est vu par ses instigateurs comme une nouvelle phase de la Révolution tranquille, en ce sens qu'il ne vise pas une modification en profondeur du système scolaire, mais plutôt à redresser la situation¹⁴⁹. Il débouche sur la publication du Livre vert (1977) et du Livre orange (1979) à l'issue d'une vaste consultation publique. Entre autres choses, ces documents ministériels traduisent une volonté plus affirmée de préparer les élèves à leur rôle citoyen, laquelle se concrétisera avec les programmes des années 1980. L'arrivée au pouvoir du Parti québécois en 1976 et les débats précédant le référendum de 1980 teintent d'ailleurs la discussion publique sur l'éducation citoyenne¹⁵⁰.

À l'échelle occidentale, la seconde moitié des années 1970 et le début des années 1980 sont marqués par une importante baisse des effectifs scolaires au moment où les baby-boomers quittent les bancs de l'école, une récession économique suite au Choc pétrolier de 1973 qui atteint son apogée vers 1982 (et qui touchera particulièrement les jeunes), un vent de conservatisme politique (qu'incarneront en autres Margaret Thatcher et Ronald Reagan) et une profonde remise en cause du rôle de l'État-providence. L'influence grandissante de l'idéologie néolibérale en éducation, que Lenoir percevait déjà dans le Rapport Parent, redéfinit inéluctablement les rapports entre l'État, l'école et le citoyen.

3.4.1 Le Livre vert et le « retour à l'essentiel » (1977)

En 1975, le ministre libéral de l'Éducation, François Cloutier, initie un mouvement de réflexion sur l'école secondaire. Son successeur, Jacques-Yvan Morin du Parti québécois, poursuit l'initiative qui mène à la publication d'un Livre vert sur

¹⁴⁸ Charland, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 171.

¹⁴⁹ Gauthier, Belzile et Tardif, « Évolution des programmes d'enseignement... », p. 33.

¹⁵⁰ Nous y reviendrons aux chapitres 7 et 8.

l'enseignement primaire et secondaire en 1977¹⁵¹. Le document déplore la piètre qualité de l'école publique québécoise malgré les efforts considérables déployés depuis le milieu des années 1960. On s'inquiète à l'époque de la sous-performance des élèves québécois dans les matières de base révélée par les premières études comparatives internationales¹⁵². Comment se fait-il qu'un système si coûteux soit si peu efficace, demande le Livre vert ? Après avoir réalisé d'importants progrès sur le plan de la démocratisation de l'éducation, « le second souffle de la réforme scolaire » doit désormais viser « un effort de qualité¹⁵³. » Ce diagnostic annonce au sein du MÉQ le passage du paradigme de la démocratisation de l'éducation à celui de la qualité de l'éducation.

Selon plusieurs auteurs, cette période constitue une phase de réconciliation entre la pédagogie traditionnelle et le discours réformiste¹⁵⁴. Le Livre vert continue ainsi de valoriser les méthodes actives, la participation de l'élève à son éducation, l'exploitation de sa créativité et le développement intégral de sa personnalité. Cependant, on estime que l'école doit privilégier une acquisition plus systématique des connaissances jugées fondamentales grâce à des programmes plus précis, plus rigoureux et plus structurés. C'est en ce sens que le Livre vert met de l'avant l'idée d'un « retour à l'essentiel » qui deviendra le *leitmotiv* des réformes des années 1980. Cet « effort de redressement nécessaire » n'est pas unique au Québec, précise-t-il : « la plupart des pays tentent en moment de se ressaisir¹⁵⁵ ».

¹⁵¹ Charland, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 171.

¹⁵² Martineau et Gauthier, « Évolution des programmes scolaires au Québec », p. 11.

¹⁵³ Gouvernement du Québec, *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, MÉQ, 1977, p. 9;14.

¹⁵⁴ Gauthier, Belzile et Tardif, « Évolution des programmes d'enseignement... », p. 83; Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec... », p. 401 et suiv.

¹⁵⁵ Gouvernement du Québec, *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, p. 9.

Quels sont, selon son diagnostic, les besoins de la société à l'endroit de la formation citoyenne ? Nous avons observé que le souci de créer de l'appartenance est plus effacé dans les programmes-cadres que dans les programmes des années 1950. Cela se traduit entre autres par une volonté de prendre ses distances à l'égard de l'exaltation du patriotisme et d'une adhésion émotionnelle à la nation (associées aux « sociétés primitives »). Les programmes-cadres délaissent ainsi une vision de la citoyenneté axée sur le maintien de l'ordre social au profit d'une démarche citoyenne libre, autonome, rationnelle et individuelle. Or, de l'avis de plusieurs observateurs de l'époque, la Révolution tranquille aurait détruit les cohérences d'antan sans toutefois en proposer de nouvelles, ce qui aurait conduit les Québécois à une grave crise d'identité collective¹⁵⁶. Le Livre vert fait écho à ce besoin de s'unir après une période de division, de rechercher de nouvelles voies de cohérences après une période de libre exploration et d'éclatement. Il réaffirme la nécessité de créer une « conscience collective » (en ces années de débats référendaires, on évite l'adjectif « national ») à l'école après une décennie marquée par les crises sociales et les affrontements. Le Livre vert déplore d'ailleurs les fréquentes perturbations du calendrier scolaire en partie attribuables aux grèves enseignantes et la radicalisation du milieu scolaire¹⁵⁷. La volonté de favoriser le sentiment d'appartenance des Québécois sera grandement mise de l'avant dans le Livre orange, puis dans les programmes par objectifs élaborés sous le Parti québécois.

¹⁵⁶ Entre autres : Jean Hamelin, « L'histoire des historiens : entre la reconstruction d'une mémoire collective et la recherche d'une identité », dans Jacques Dagneau et Sylvie Pelletier, dir., *Mémoires et histoires dans les sociétés franchophones*, Québec, CELAT/Université Laval, 1992, cité dans Éric Bédard et Julien Goyette, dir., *Parole d'historiens*, Montréal, PUM, 2006, p. 216.

¹⁵⁷ Gouvernement du Québec, *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, p. 23.

3.4.2 Le Livre orange réaffirme les attentes de la société à l'endroit de la formation des citoyens (1979)

Le MÉQ publie en 1979 *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, mieux connu comme le Livre orange, dans lequel le « retour à l'essentiel » réclamé par le Livre vert prend une forme plus définie¹⁵⁸. De nouveaux programmes sont progressivement implantés dans les écoles primaires et secondaires du Québec à partir de cette date. Les autorités scolaires y renouent avec les programmes des années 1950 en définissant les finalités de l'école dans un seul et même document officiel¹⁵⁹. La dimension citoyenne revient alors à l'avant-plan, comme en témoigne l'énoncé de son « objectif-général : Permettre aux enfants et adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen¹⁶⁰. »

Le souci de préparer les élèves à leur rôle citoyen est aussi très affirmé dans les objectifs spécifiques du secondaire, qui entendent notamment : « favoriser le développement progressif d'une pensée autonome », « amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres », « susciter des engagements personnels, qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité », « s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective » et « développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent¹⁶¹ ».

La figure d'un citoyen participant, créatif, capable de pensée critique et autonome mise

¹⁵⁸ Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec... », p. 400.

¹⁵⁹ Réginald Grégoire fait le même constat dans *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, Sainte-Foy, ENAP/Centre d'études politiques et administratives du Québec, 1987, p. 108.

¹⁶⁰ Gouvernement du Québec, *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, MÉQ, 1979, p. 29.

¹⁶¹ *Ibid.*, reproduit dans Grégoire, « L'évolution des politiques relatives aux programmes... », p. 110.

de l'avant par le Livre orange s'inscrit en continuité avec les programmes-cadres. Changement majeur, toutefois : comme l'annonçait le Livre vert, le sens de l'appartenance et de la responsabilité revient à l'avant-plan. En témoigne notamment une section précisant les « valeurs sociales et culturelles » à la base des réformes anticipées :

- Le sens de l'appartenance socio-culturelle à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;
- Le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs du citoyen; [...]
- La reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;
- Le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu¹⁶²

Ce passage traduit un retour à l'avant-plan de la référence démocratique (non plus principalement pensée en termes de démocratisation de l'école et des rapports entre individus, mais en termes d'adhésion au régime politique) et d'une vision légaliste de la citoyenneté (organisée autour de droits et devoirs citoyens et du respect des lois). On peut y voir l'influence de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne adoptée en 1975. Cette insistance sur les lois, devoirs et droits du citoyen en régime démocratique peut aussi être comprise comme une réponse à une importante vague d'immigration dans la seconde moitié des années 1970, plus diversifiée que l'immigration principalement européenne des décennies précédentes. De fait, entre 1974 et 1983, le Québec accueille 224 812 immigrants, dont un nombre important de réfugiés¹⁶³. À cela s'ajoute la réorientation soudaine des minorités ethniques vers le réseau francophone suite à l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101) en 1977. La reconnaissance du pluralisme ethnique du Québec par le Livre orange (et la demande sociale d'intégration qui en découle) nous apparaît caractéristique de la nouvelle conception de la citoyenneté

¹⁶² Gouvernement du Québec, *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, p. 28.

¹⁶³ Anne Laperrière, « L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires : vers une autre école ? », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 2, no 2 (sept. 1984), p. 91.

proposée à l'école québécoise dans les années 1980. Enfin, le « goût du patrimoine » évoqué ci-haut, s'exprimera notamment par la réhabilitation des sciences humaines dans le cursus obligatoire. Après avoir cherché à s'affranchir du passé, l'école québécoise invite l'élève à y trouver les fondements de son identité (québécoise), rompant ainsi avec l'image d'un citoyen anhistorique qui ressortait des programmes-cadres. Ces orientations annoncent le retour à l'avant-plan de la formation citoyenne dans les programmes des années 1980¹⁶⁴.

En 1983, un conseiller pédagogique de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) signe dans *Le Devoir* un article au titre évocateur : « Vers une pédagogie du savoir-faire¹⁶⁵ ». Après s'être concentrés sur *l'être* au tournant de la décennie 1970, seule voie vers le progrès individuel et collectif dans l'esprit contre-culturel qui animait alors les discours éducatifs, les programmes des années 1980 seront axés sur l'acquisition d'habiletés. On passe ainsi d'une quête d'épanouissement personnelle à une quête d'excellence¹⁶⁶. Si les programmes d'après-guerre entendaient former des citoyens utiles, les programmes-habiletés formeront des citoyens efficaces et performants. Il est possible de voir dans ces programmes qualifiés d'instrumentaux l'influence grandissante du néolibéralisme en éducation. Mais puisque nous arrivons à la limite temporelle supérieure de notre étude, nous laissons à d'autres le plaisir d'analyser en détail les conceptions de la citoyenneté proposées par les programmes par objectifs des années 1980.

¹⁶⁴ Le programme de 1982 établit des liens étroits et explicites entre l'histoire et la citoyenneté, qui perdureront jusque dans les programmes de 2006. Le didacticien Robert Martineau établit une comparaison intéressante à ce sujet dans *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec, PUQ, 2010, p. 21.

¹⁶⁵ Marcel Lamarre, « Vers une pédagogie du savoir-faire », *Le Devoir*, 20 janvier 1983, p. 20.

¹⁶⁶ Gauthier, Belzile et Tardif, « Évolution des programmes d'enseignement... », p. 94.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, le moment est venu de prendre un peu de recul afin de dégager certaines pistes de synthèse. Quel type de citoyen entend-on former à l'école secondaire à l'époque des programmes-cadres ?

S'il fut au premier abord déroutant, l'éclectisme des programmes-cadres s'est révélé fort intéressant pour l'analyse, en ce sens que les diverses matières scolaires retenues mettent de l'avant différentes composantes des modèles citoyens diffusés à l'école secondaire québécoise entre 1967 et 1979. À l'heure où l'expertise scientifique guide les réformateurs dans leur effort pour planifier le futur et assurer le progrès de la société, les programmes-cadres d'histoire et de géographie, par le renouveau méthodologique qu'ils proposent, mettent de l'avant l'idéal d'un citoyen rationnel, autonome et critique, capable de comprendre sa société pour mieux y prendre part. Le programme d'histoire nationale se centre sur l'action de l'« homme » dans le présent, prenant ainsi ses distances avec une discipline qui n'étudierait que le passé. À une époque d'évolutions rapides, l'histoire devient en quelque sorte l'étude du changement dans le temps. La géographie, pour sa part, fait de l'action de l'homme sur son environnement son principal fil conducteur, faisant en cela écho à l'effort de planification territoriale de l'État québécois. Quant au programme d'économie, il insiste sur les différentes occasions de participation du citoyen aux structures existantes et entend lui faire adopter des comportements économiques plus rationnels. Notre analyse fait en outre ressortir l'omniprésence de la dimension économique de la citoyenneté dans l'ensemble des programmes étudiés au moment où l'expertise économique est valorisée au sein de l'appareil étatique. Enfin, les programmes de religion et de morale prennent leur distance d'une formation moralisatrice et deviennent pour l'adolescent un lieu de découverte personnelle des valeurs, de dialogue authentique

et de transcendance. Ils ont également pour particularité de reconnaître l'importance récemment acquise par la « société-jeunesse » sur la scène publique. On remarque au passage le caractère optionnel d'un grand nombre de cours étudiés dans ce chapitre. Peut-on dire, par extension, que la formation citoyenne est reléguée aux savoirs accessoires et non essentiels ? Comme nous l'avons vu, en comparaison avec les programmes précédents et suivants, les objectifs explicitement associés à la citoyenneté sont plus discrets, plus périphériques.

Ce chapitre a fait ressortir un effacement du citoyen au profit de l'individu au sein des discours des instances scolaires. Tandis que de la psychologie humaniste imprègne les conceptions pédagogiques du MÉQ et du CSE, le citoyen semble, par moments, ne plus avoir de devoirs, si ce n'est que de développer son plein potentiel, de s'épanouir et de se réinventer continuellement. Les instances éducatives affirment ainsi la capacité d'action de l'individu sur lui-même, sur les autres et sur le monde¹⁶⁷. Il y a d'ailleurs un parallèle intéressant à établir entre une pédagogie centrée sur la personne et une citoyenneté centrée sur l'individu.

Signe de ce renversement, dans les programmes-cadres, l'économie, la politique, la religion sont mises au service de l'individu et de ses besoins, ce qui contraste avec la conception communautaire de la citoyenneté des programmes d'après-guerre où l'on apprenait au citoyen à sacrifier ses intérêts personnels au nom du bien commun. L'orientation des programmes-cadres repose sur l'idéal d'un citoyen engagé dans un exigeant travail de libération intérieure, afin de libérer, du même coup, la société des conditionnements du passé. Par conséquent, l'objectif n'est plus tant d'adhérer à l'ordre

¹⁶⁷ Simard, « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », p. 168.

social que de le réinventer. Et pourtant, l'école, en tant qu'instrument privilégié par l'État pour socialiser ses citoyens, a toujours pour mission de favoriser l'intégration de normes afin d'assurer un minimum de cohésion sociale et une certaine continuité entre les générations. Il sera intéressant d'observer en deuxième partie comment cette tension entre les volontés d'émanciper et de conformer les citoyens se manifeste sur le terrain.

En somme, l'école secondaire qui prend forme avec l'arrivée des polyvalentes se veut à l'image de la citoyenneté qu'elle propose aux élèves : avec le plus d'options et le moins de contraintes possibles. On passe ainsi d'un discours moralisant à une approche psychologisante de la citoyenneté. Le sociologue français Danilo Martuccelli observe également avec le processus d'individuation s'opérant en Occident vers les années 1960 ce « basculement d'une normativité par commandement à une normativité psychologique sans que la première ne disparaisse entièrement¹⁶⁸. » Le culte du développement et de la croissance personnelle, au cœur du projet de société proposé par la pédagogie humaniste, se révèle peut-être autrement plus invasif qu'il entend transformer tous les aspects de la vie, même les plus intimes. Mobilité, transformation, adaptation, souplesse; le citoyen doit intégrer au plus profond de lui-même le processus de changement, faire preuve de flexibilité et de capacité d'adaptation afin de s'adapter au marché du travail transformé par les incessantes transformations technologiques. À ce propos, le sociologue québécois Pierre Dandurand observe que l'idéologie néolibérale « opère un continuel glissement entre la morale et l'économique, l'une et l'autre se justifiant et se légitimant réciproquement¹⁶⁹. »

¹⁶⁸ Danilo Martuccelli, compte rendu de l'ouvrage de François de Singly, *Les uns avec les autres : Quand l'individualisme crée du lien*, *Sociologie du travail*, vol. 46, no 4 (2004), p. 567-569.

¹⁶⁹ Pierre Dandurand, « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans Fernand Dumont et Yves Martin, dir., *L'éducation 25 ans plus tard et après ?*, Québec, IQRC, 1990, p. 50.

Enfin, malgré les appels sincères à la liberté et à la créativité des instances éducatives, nos recherches révèlent que l'élève est, dans les faits, invité à réinventer sa société dans un cadre somme toute plutôt défini. En témoigne notamment l'injonction à participer aux structures politiques existantes. Autrement dit, il est attendu que l'action des jeunes s'inscrive dans le sens du projet de société des réformateurs, soucieux de canaliser le dynamisme et la force du nombre de la jeunesse. La formation citoyenne demeure, après tout, une entreprise pensée par les adultes pour les enfants.

- DEUXIÈME PARTIE -

Dans les écoles secondaires

*Les enfants vivent dans le même monde que nous,
aucune de nos épreuves ne les épargne.
L'enfance n'est pas un temps d'attente de la vraie vie,
les vies des enfants sont aussi passionnantes
et difficiles que celles des grandes personnes
et les questions qu'ils se posent sont aussi graves.*

- Elzbieta, *L'enfance de l'art*, 1997¹

¹ Cité en ouverture de l'excellent mémoire de maîtrise de Stéphanie Boyer, « Les enfants au prisme des pratiques enseignantes d'éducation à la citoyenneté », Mémoire de maîtrise (sociologie), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018.

IV - RESPONSABILITÉ, INFORMATION ET ACTION : REGARD SUR QUELQUES INITIATIVES À L'ÉCOLE SECONDAIRE (1956-1969)

La première partie de notre thèse a mis en relief les diverses conceptions de la citoyenneté et de la jeunesse guidant les principaux documents officiels pour le secondaire public entre 1956 et 1982 au Québec. Nous examinons à présent dans quelle mesure leurs orientations se traduisent sur le terrain. Pour ce faire, nous nous intéresserons principalement au point de vue des premiers concernés : les élèves. Leurs journaux étudiants permettent de comprendre ce qui caractérise leur culture politique – laquelle est loin d'être unitaire –, et de quelles façons elle est influencée par leurs expériences scolaires (à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe) et la culture ambiante.

On constate un changement de ton plus marqué dans les journaux du secondaire à deux moments pour la période couverte par ce chapitre : 1 - Autour de 1963-64, alors que les premières tranches du Rapport Parent paraissent, que le mouvement étudiant se structure à l'échelle du Québec¹, que l'âge de la majorité électorale est abaissé à 18 ans au provincial², que l'idée d'indépendance nationale gagne en popularité³ et que les premières bombes du FLQ explosent. Le documentariste Louis Portugais avait-il donc raison de voir en l'année 1963 l'« année zéro » pour la jeunesse⁴ ? 2 - Vers 1967-69, peu après l'Expo 67, au moment où la contestation sociale s'intensifie et que le mouvement étudiant met de côté la collaboration avec les pouvoirs publics pour s'engager dans la confrontation. Pour cette raison, nous avons choisi de consacrer un chapitre distinct aux manifestations des « années 1968 » au secondaire (chap. 6).

¹ L'Union générale des étudiants du Québec (UGEQ) est fondée en 1964.

² Andréanne LeBrun et Louise Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique" : L'abaissement du droit de vote à 18 ans au Québec en 1964 », *RHAF*, vol. 71, nos 1-2 (été-aut. 2017), p. 113-135.

³ Fondé en 1960, le Ralliement pour l'Indépendance nationale (RIN) devient un parti politique en 1963.

⁴ Louis Portugais, *Jeunesse année zéro*, film documentaire, Québec, 1964, 39 min., 16 mm.

Si nous devons nous risquer à caractériser la culture politique des journalistes du secondaire dans la décennie 1960, nous dirions que, jusqu'au point de bascule des années 1967-69, ils insistent surtout sur leurs responsabilités envers la société (qui à travers eux, investit dans l'avenir), de même que sur l'importance de l'information et de l'action. On peut d'ores et déjà noter une certaine cohérence avec les modèles citoyens proposés par les programmes scolaires en vigueur, qui insistent sur l'idée de responsabilité face à l'ensemble national et sur la participation active du citoyen, de même qu'avec les observations des membres de la Commission Parent qui célèbrent à la même époque une jeunesse « nouvelle », au potentiel décuplé. On reconnaît aussi dans l'idéal d'une pensée agissante qui anime les élèves-journalistes l'héritage des mouvements de jeunesse d'Action catholique et de leur devise « Voir, juger, agir »⁵. Comme l'historienne Louise Bienvenue l'a fait ressortir, à partir des années 1930, ces initiatives organisées pour et par des jeunes ont invité la jeunesse canadienne-française à réfléchir sur son rôle dans la société, en plus de promouvoir l'engagement dans le milieu et l'ouverture à l'international. Nous verrons également que, dans la décennie 1960, les leaders étudiants du secondaire entretiennent des liens avec des structures étudiantes nationales – comme l'Union générale des étudiants du Québec (UGEQ) et la Presse étudiante nationale⁶ (PEN). Ces réseaux favorisent la conscientisation des élèves face à leurs responsabilités sociales et

⁵ Dans l'après-guerre, les mouvements de jeunesse d'Action catholique connaissent une baisse marquée de leurs effectifs, tandis que les jeunes investissent d'autres lieux de sociabilité et de loisirs. Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, conclusion.

⁶ Fondée en novembre 1943, la Corporation des Escholiers griffonneurs prend le nom de Presse étudiante nationale en 1961. Elle se positionne alors comme une centrale intellectuelle orientant les débats et l'action dans les milieux étudiants. Sur l'histoire de la PEN, voir Marc Raphel, « La Presse Étudiante Nationale : une association étudiante dans la Révolution tranquille (1960-1969) », Mémoire de maîtrise (histoire), Angers, Université d'Angers, 2001.

politiques et contribuent à donner à certains le sentiment de s'inscrire dans un mouvement dépassant largement les murs de leur école.

Ce chapitre fera d'abord ressortir la conscience qu'ont nombre d'élèves de représenter un capital précieux pour leur société et des attentes élevées à leur endroit, à une époque où les discours politiques valorisent grandement l'éducation (et la jeunesse) comme moteur de rattrapage. Puis, nous nous intéresserons à la formation civique en classe, de même qu'au sentiment de compétence des élèves en ce domaine. Enfin, nous déplacerons notre analyse sur deux des principales activités étudiantes en lien avec la formation citoyenne mises en place dans des écoles secondaires de la province, en l'occurrence le journal et le conseil étudiants. Sur la base des témoignages recueillis, nous avançons que, pour les adolescents qui s'y engagent, ces expériences parascolaires se révèlent autant sinon plus significatives que leurs cours dans leur formation citoyenne.

4.1 Des élèves conscients du rôle social de la jeunesse

Les élèves qui fréquentent le secondaire public au début des années 1960 semblent avoir conscience de faire partie d'un tout plus grand, la jeunesse, de qui on attend davantage que par le passé. « Nous sommes à une époque où les jeunes jouent un rôle dans la société et de plus en plus, ils devront faire preuve d'intelligence⁷ », écrit une jeune Granbyenne en 1961. De même, pour Thérèse, une élève de Hull, « Les exigences du travail intellectuel se font sentir plus rigoureuses aujourd'hui à cause des compétences nécessaires en cette période de transition rapide où "l'on n'a pas le temps de se tromper"⁸. » Rosita, de Québec cette fois, signe un texte sur la difficulté de choisir entre le cours général ou commercial : « C'est une lourde tâche qui pèse sur nos jeunes épaules,

⁷ S.a., « Actualité-étincelle répond à Opinion-étincelle », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 8.

⁸ Thérèse Grégoire, « Le thème de l'année », *Le Glaneur*, déc. 1963, p. 4-5.

nous sommes la génération future, il faut réussir pour cela, pour demain...⁹ » Pour ces élèves, ce n'est pas uniquement leur propre avenir qui semble en jeu, mais aussi celui du Québec. Plusieurs semblent en effet avoir intégré l'idée qu'ils représentent un capital humain précieux pour leur société. Le discours prononcé en 1964 par Lionel Girard, directeur général de l'enseignement à la Commission scolaire régionale Lapointe au Saguenay, abonde en ce sens. On peut supposer que si des élèves de l'École Guillaume-Tremblay d'Arvida choisissent de le reproduire dans leur journal, c'est qu'il trouve en eux une certaine résonance :

Vivre ses 18 ans en 1964 ne peut se comparer aux 18 ans vécus en 1930. En 1964, l'univers est à votre portée. Les techniques de diffusion, les facilités de transport nous permettent de communiquer à la minute même à la vie de l'univers [sic]. [...] Vous avez le droit d'être exigeants, de revendiquer, de demander beaucoup parce que vous voulez recevoir beaucoup. Nous comptons que vous acceptez la réciprocité; vous devez donner beaucoup, vous devez être des étudiants mieux que nous ne l'avons été. Vous devez fournir à la société en retour de ce qu'elle vous donne une éducation mieux balancée, un sens des responsabilités aigu qui nous justifient de vous donner une confiance que les plus âgés n'acceptaient pas de nous donner à nous¹⁰.

Dans un monde que l'on perçoit de plus en plus évolué et exigeant, se préparer à ses responsabilités futures passe par l'école selon les journalistes du secondaire; non par la seule acquisition de savoirs, mais aussi par les nombreuses activités parascolaires auxquelles ils ont la possibilité de prendre part. On retrouve un propos similaire chez plusieurs politiciens de l'époque, dont le nouveau ministre de l'Éducation Paul Gérin-Lajoie :

Les jeunes [...] ont un rôle de première importance à jouer dans le développement d'un Québec nouveau - Celui où ils seront appelés à vivre. J'ai pu me rendre compte, lors des nombreuses rencontres que j'ai eues avec eux, qu'ils sont capables de jouer ce rôle avec succès. [...] Plus que quiconque, les jeunes se sentent engagés dans l'évolution non seulement du système d'enseignement, mais de la société tout entière; l'enjeu qu'ils y ont, c'est leur propre avenir¹¹.

⁹ Rosita Harvey, « Au croisement », *Écho-lierre*, fév. 1964, p. 7.

¹⁰ S.a., « La CSRL », *Le Signet*, vol. 1, no 1 (déc. 1964), p. 4. Bienvenue retrace des discours similaires dans la décennie 1930. *Quand la jeunesse entre en scène...*

¹¹ S.a., « Message du Nouvel An du ministre de l'Éducation », *Hebdo-Éducation*, vol. 1, no 33 (8 janv. 1965), p. 160.

Le ministre invite d'ailleurs les jeunes à mettre en place et à participer aux structures (entre autres étudiantes) leur permettant de contribuer activement à la société. L'aspect « formation citoyenne » ressort grandement de la suite de son discours :

la société doit pouvoir compter sur la participation active de la jeunesse. J'encourage donc tous les étudiants à profiter au maximum de ce qui sera mis à leur service et à tirer le meilleur parti des efforts que leurs parents consentent. Je les encourage aussi à compléter la mise sur pied des associations qu'ils possèdent déjà où qui sont en voie d'organisation. Ces associations permettront [sic] aux jeunes de prendre démocratiquement et utilement toute leur place dans la société, de faire valoir leur point de vue et de s'initier par la pratique au fonctionnement de nos mécanismes politiques et sociaux¹².

Les journalistes du secondaire semblent donc pénétrés par ces discours valorisant le rôle social de la jeunesse. Ils positionnent à leur tour leur groupe d'âge comme un important agent de transformation sociale dans un Québec cherchant à se mettre à l'heure du monde. De fait, l'accès généralisé et prolongé à l'instruction (combiné à la pénétration des nouveaux médias de masse comme la télévision dans les foyers québécois) contribue à redéfinir les rapports générationnels et le rôle civique attribué aux jeunes. Conscients d'être plus instruits que les générations précédentes¹³ et de représenter un capital précieux pour la société, des jeunes du secondaire se mobilisent pour réclamer une formation civique digne de ce nom et faire reconnaître leur contribution citoyenne dans l'immédiat.

4.2 La formation civique en classe

Nos sources livrent, somme toute, peu d'information sur ce qui se passe réellement en classe en matière d'éducation civique. Les élèves réfèrent rarement à leurs cours dans leurs journaux; leur intérêt est manifestement ailleurs. Les témoignages d'enseignants retracés dans leurs revues professionnelles ne nous renseignent guère davantage sur le

¹² *Ibid.*

¹³ En 1961, seulement 39,3 % de la population du Québec a dépassé l'élémentaire. Vincent Lemieux, *Le Parti libéral du Québec : alliances, rivalités et neutralités*, Sainte-Foy, PUL, 1993, p. 88. Du primaire à l'université, la clientèle scolaire passe de 728 755 élèves en 1944 à 1 475 168 en 1963. Si l'on considère la prolongation des études, 50 574 élèves fréquentent le secondaire (8^e-12^e) en 1951 contre 254 488 en 1963. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformatrice*, Québec, IQRC, 1989, p. 325-326.

type d'enseignement civique réellement dispensé en classe. Rappelons en outre que les études de l'époque s'intéressant de près ou de loin à l'enseignement civique se concentrent sur l'analyse des programmes et des manuels scolaires d'histoire¹⁴.

L'étude d'A. B. Hodgetts sur l'éducation civique au Canada entreprise en 1965 à la veille du Centenaire de la Confédération et préparée en collaboration avec l'Institut d'Études Pédagogiques de l'Ontario fait ici exception. Elle a pour originalité de reposer sur des observations réalisées dans des classes d'histoire et d'études canadiennes de même que sur des entretiens auprès d'enseignants et d'élèves de 247 écoles situées dans 20 villes du pays¹⁵. Hodgetts y critique notamment – comme plusieurs à la même époque, nous l'avons vu – le caractère apologétique religieux et national de l'enseignement de l'histoire dans les écoles francophones du Québec. La situation serait selon lui particulièrement problématique au secondaire, où « Les interprétations [des enseignants] deviennent [...] amères, vindicatives et rancunières, et de nombreuses allusions sont faites, en termes quelque peu belliqueux, à la résistance et même à la vengeance, sur le terrain économique pour commencer¹⁶. » Cette tendance explique peut-être, en partie, le ton privilégié par nombre de journalistes du secondaire pour aborder la question nationale (chap. 5).

Un passage de l'étude d'Hodgetts suggère, par ailleurs, la méfiance des enseignants francophones du Québec envers la démocratie libérale d'inspiration britannique. Il fait ainsi écho à la volonté de dispenser une éducation civique canadienne-française en esprit et en foi que nous observons au chapitre 1 :

Partout ailleurs que dans le Québec francophone, les élèves suivent allègrement le sentier politique et constitutionnel décrit plus haut, d'une façon assurée, naturelle et dénuée d'émotion, apprenant au passage la valeur de la démocratie, de la liberté individuelle, de la

¹⁴ Voir les chap. 1 et 2.

¹⁵ A. B. Hodgetts, *Quelle culture ? Quel héritage ? Une étude de l'éducation civique au Canada, Rapport sur le projet de l'histoire nationale*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, p. 2.

¹⁶ *Ibid*, p. 38.

tolérance et du moyen terme; développant une foi dans les progrès et le changement; acquérant un entendement du Gouvernement Responsable et de la grande importance de la Confédération. Les livres de texte et les programmes d'études canadiennes français n'attachent que peu d'importance à ces sujets, lorsqu'ils ne les condamnent pas. [...] [A]u lieu de cela, ils ont un penchant pour le groupe ethnique, l'autorité, le maintien et la valeur d'une vie rurale bien organisée ayant pour base la famille et l'Église. Moyen terme, tolérance, libéralisme, des mots protestants très suspects lorsqu'il s'agit de protéger la pureté et le caractère particulier de la communauté canadienne française. [...] Si le livre de texte et les cours d'études anglophones reconnaissent les avantages de notre progrès rectiligne vers un état démocratique et libéral, les francophones ont des tendances au scepticisme¹⁷.

Dans l'ensemble du pays, Hodgetts observe que les élèves sont passifs et s'ennuient dans leur cours d'histoire, où domine l'enseignement magistral. L'éducateur s'inquiète des conséquences à long terme de cet enseignement civique qu'il juge inadéquat :

Nos preuves démontrent avec force, que l'indifférence de la grande majorité de nos élèves vis-à-vis des études canadiennes, est acquise en classe et, conséquemment, exerce une influence adverse sur leur participation aux affaires canadiennes. L'intérêt qui peut se développer ultérieurement ils le devront à l'influence d'autres agences sociales, et non aux écoles¹⁸.

En 1969, le jeune didacticien Michel Allard relativise toutefois ces jugements en soulignant que de nombreux progrès ont été réalisés au Québec quant à l'enseignement du civisme et de l'histoire entre le début de cette enquête et sa publication, rendant selon lui plusieurs de ses conclusions caduques. Allard lui reproche également de vouloir faire de « l'histoire propagande¹⁹ » en soumettant l'enseignement de l'histoire à des fins de « compréhension nationale », comme l'énonce explicitement Hodgetts.

Bien qu'intéressant à plusieurs égards, le portrait de l'éducation civique au Québec dressé par Hodgetts comporte d'importantes limites. Outre les éléments relevés par Allard, on n'y mentionne pas qu'au Québec l'éducation civique est alors l'objet d'un cours distinct de celui d'histoire, selon les programmes en vigueur du moins. De surcroît, malgré ce que peut suggérer le titre de son rapport, l'enquête s'intéresse surtout à l'enseignement

¹⁷ *Ibid*, p. 36-37.

¹⁸ *Ibid*, p. 88.

¹⁹ Compte-rendu de Michel Allard dans la *RHAF*, vol. 22, no 4 (1969), p. 643-647; Allard, « L'histoire doit-elle, sous prétexte de vertu, devenir instrument de propagande ? », *Le Devoir*, 26 fév. 1969, p. 5.

de l'histoire à des fins d'unité nationale et non à l'éducation civique en tant que telle. Notons par ailleurs que les concepteurs de l'étude n'ont retenu que des garçons pour la phase des entretiens²⁰. Ce choix méthodologique révèle sans doute que, dans leur esprit comme dans les conceptions dominantes de la citoyenneté de l'époque, l'éducation civique concerne prioritairement les garçons.

Pour compléter et nuancer ce tableau de la formation citoyenne dispensée en classe et comprendre la perception qu'en ont les élèves du secondaire, il nous faudra emprunter des sentiers moins traditionnels qu'une relecture des études de l'époque. Les débats entourant l'abaissement de l'âge électoral à 18 ans nous sont apparus fort éclairants pour comprendre la reconfiguration des rapports âge et citoyenneté en cours, de même que l'importance que les élèves accordent à l'éducation civique.

4.2.1 Le vote à 18 ans et l'urgence d'une formation civique adéquate

L'abaissement de l'âge électoral à 18 ans au niveau provincial en 1964 constitue un puissant symbole de la révolution des âges au cœur de la Révolution tranquille²¹. Quand les parlementaires entreprennent de réformer la loi électorale au début des années 1960, l'enjeu de l'âge du suffrage est d'abord ignoré. Dans l'élan de démocratisation et d'assainissement des mœurs électorales animant alors l'équipe du Tonnerre, on s'était surtout empressé de s'attaquer au favoritisme politique et aux caisses électorales occultes. Le nouveau gouvernement avait aussi voulu modifier la carte électorale afin que les régions urbaines y soient mieux représentées²². Des mouvements de jeunesse se

²⁰ Plus de 10 000 élèves (dont on ne précise pas le genre) ont d'abord été sondés par questionnaires. 72 garçons de 10^e année en Ontario et au Québec ont participé à la phase des entretiens. Hodgetts, *Quelle culture ? Quel héritage ?...*, p. 2.

²¹ Cette section s'inspire d'un article coécrit avec Louise Bienvenue. Nous invitons la personne lectrice désirant approfondir l'enjeu de l'abaissement de l'âge électoral à 18 ans à s'y référer : « Pour "un gouvernement jeune et dynamique"... »

²² Paul-André Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome 2 : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1986, p. 369.

mobilisent afin d'infléchir le manque de volonté politique apparent dans ce dossier²³. Une campagne est initiée en novembre 1962 par des groupes jeunes regroupés autour de la Presse étudiante nationale (PEN) – un organisme qui fédère, au cours de la période étudiée, les journaux des institutions collégiales (principalement), universitaires, normales et secondaires. En l'espace de quelques mois, presque tous les journaux étudiants de la province consacrent des éditoriaux au sujet. Plusieurs associations collégiales et universitaires se prononcent également en faveur de l'octroi du vote à 18 ans.

Au cours de ces années, le thème du vote à 18 ans revient fréquemment dans les journaux du secondaire. Les arguments qu'on y retrouve sont essentiellement les mêmes que dans la presse à grand tirage et dans les journaux universitaires. L'accès à une instruction plus poussée constitue, selon notre estimation, le motif le plus fréquemment invoqué pour justifier la légitimité d'un tel changement. Le développement des moyens de communication rendrait également les jeunes plus aptes que par le passé à se prononcer sur les choses publiques²⁴. Les jeunes pourraient même donner l'exemple aux adultes qui négligent leur devoir civique en votant « à l'aveuglette », en se laissant « graisser la patte » ou en ne votant que par tradition, affirment des élèves de Granby²⁵. De plus, une élève avance que l'abaissement de l'âge électoral est une question de justice puisque les jeunes représentent, selon son estimation, plus de 50 % de la population²⁶. La mesure obligerait ainsi le gouvernement à s'intéresser davantage à la jeunesse.

²³ Un Comité des droits civiques de la jeunesse est formé. Il rassemble notamment des militants de la PEN, de la JEC, de *Vie étudiante* et de *Jeunesse ouvrière*.

²⁴ Jacques Guay, « Le droit de vote à 18 ans (2) », *La Presse*, 25 fév. 1963, p. 23.

²⁵ Serge Farand et Claire Pellerin, « Le vote à 18 ans », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

²⁶ France Dutilly, « Voter à 18 ans », *L'Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 2.

Certains élèves (minoritaires au sein de notre corpus) y voient cependant un grand danger, car ils estiment leurs pairs trop facilement influençables. « Acceptant à l'avance un homme aux idées osées, ces jeunes risqueraient de faire naître au sein d'un pays, un gouvernement qui pourrait être catastrophique pour l'avenir²⁷ », écrivent ainsi Colette et Lise dans *L'Écho-lierre*, journal des étudiantes de l'École Marguerite-Bourgeoys de Québec. L'opinion étudiante apparaît en effet divisée sur la question. Un sondage réalisé pour *Vie étudiante* en 1962 auprès de 300 inscrits des collèges classiques et d'écoles secondaires de la région de Montréal révèle que seulement 48 % d'entre eux sont favorables au vote à 18 ans²⁸. Une autre enquête, menée par le journal étudiant *Le Réverbère* du Collège Notre-Dame-de-Bellevue à Québec, dénombre pour sa part 63 % d'opposants. Aux yeux du journaliste à *La Presse* Jacques Guay, ces chiffres traduisent surtout une apathie politique semblable à celle observable chez les adultes. Cela ne l'empêche pas d'affirmer qu'une révolution est en cours, alors que s'opère une « véritable politisation de la jeunesse²⁹ ».

S'il faut souligner la mobilisation de groupes de jeunes pour l'obtention du vote à 18 ans, le projet rencontre, en réalité, peu de résistance; le symbole d'un gouvernement attaché au progrès, se faisant le champion de la jeunesse, est trop fort pour ne pas être embrassé. Au moment de l'annonce officielle, le ministre Gérin-Lajoie déclare que la mesure témoigne de « la confiance d'un gouvernement jeune qui croit en la jeunesse³⁰ ». Il ne manque d'ailleurs pas de souligner qu'elle s'inscrit en continuité avec la politique

²⁷ Colette Fiset et Lise Jobin, « Le droit de vote à 18 ans », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 3 (mars 1963), p. 2.

²⁸ 43 % se disent contre. S.a., « Les indiscretions d'une enquête », *Vie étudiante*, 1 mars 1962, p. 10-11.

²⁹ Guay, « Le droit de vote à 18 ans (1) : Une réforme que les jeunes réclament », *La Presse*, 23 fév. 1963, p. 21.

³⁰ Ministère de la Jeunesse, Service de l'information et des publications, « Allocution de l'honorable Paul Gérin-Lajoie devant la Fédération des étudiants libéraux du Québec », Hôtel Reine-Élisabeth, Montréal, 22 fév. 1963.

éducative de son équipe. Inscrivant ce changement dans une tendance observable dans le monde entier³¹, le libéral Pierre Laporte souligne que son parti, qui avait déjà « donné » le droit vote aux femmes, est fier d'étendre ce privilège aux jeunes de 18 à 20 ans. Plus révélateur encore, même les partis d'opposition (comme l'Union nationale, qui avait été si sévère quelques années plus tôt avec les premiers grévistes universitaires³²) se montrent favorables. À notre sens, il convient de voir dans ce court débat une étape importante de l'accréditation des jeunes et de leurs mouvements comme acteurs de la scène démocratique.

L'entrée en vigueur du vote à 18 ans est ressentie comme un appel à la responsabilisation chez les futurs électeurs, tandis que les critiques à l'endroit d'une formation civique déficiente reviennent en force. Il faut dire qu'à cette époque où le primaire comporte encore 7 années, plusieurs des finissants du secondaire atteignent la majorité électorale en cours d'année scolaire. L'abaissement de l'âge électoral à 18 ans place même les écoles secondaires dans les tournées électorales des politiciens³³.

Probablement influencés par la PEN, des journalistes du secondaire tentent de sensibiliser leurs pairs à l'importance de s'éduquer politiquement et exigent que l'école en fasse plus à ce niveau. Ainsi, pour Serge et Claire, deux jeunes Granbyens : « S'ils

³¹ Il faut voir avec quelle remarquable synchronie les législatures occidentales redéfinissent leur majorité électorale dans les décennies 1960-1970 : Grande-Bretagne (1969), palier fédéral canadien (1970), Allemagne (1970), États-Unis (1971), Finlande et Suède (1972), Irlande et Australie (1973), France et Nouvelle-Zélande (1974). Plusieurs pays d'Amérique latine et du bloc soviétique avaient cependant adopté la mesure dans les décennies précédentes. Wendell W. Cultice, *Youth's Battle for the Ballot: A History of Voting Age in America*, Westport, Greenwood Press, 1992, p. 76-77; Ludivine Bantigny, « Le seuil d'âge comme enjeu politique : la majorité à dix-huit ans », dans Serge Berstein et Jean-François Sirinelli, dir., *Les Années Giscard : Les réformes de société 1974-1981*, Paris, Armand Collin, 2007, p. 75-88; Ian McAllister, « The Politics of Lowering the Voting Age in Australia: Evaluating the Evidence », *Australian Journal of Political Science*, vol. 49, no 1 (2014), p. 11.

³² Nicole Neatby, *Carabins ou activistes ?*, Montréal, McGill-Queen's, 1997.

³³ Léon Débien, « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante d'octobre 1968 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (2008), p. 85.

permettent aux jeunes de voter à 18 ans, ils devraient les instruire en politique avant, d'où nécessité de l'information ! » Ils ajoutent que la mesure forcera les jeunes à s'intéresser à la politique, « objectif essentiel pour tout bon citoyen³⁴. » Micheline, qui fréquente une école secondaire de Québec, s'exprime également sur le sujet : « Soutenus par l'idée que nos adolescents d'aujourd'hui se transformeront subitement en adultes demain, nous devons, dès maintenant, commencer notre éducation politique³⁵... »

L'enjeu revient sur le devant de la scène à la fin des années 1960, alors que le fédéral envisage à son tour de porter l'âge électoral à 18 ans (ce qu'il fera en 1970). À cette occasion, Denys, de Saint-Georges-de-Beauce, déplore l'ignorance politique de ses camarades : « Quand je pense que plusieurs ont ou auront bientôt le droit de vote, j'en ai des froids dans le dos³⁶. » Il les invite à se responsabiliser à cet égard : « Habitons-nous dès aujourd'hui à être conscients de notre rôle et à prendre notre place dans la société étudiante si nous voulons plus tard ne pas être des citoyens amorphes qui ne sauront même pas où iront les sous de leur impôt³⁷ ». Après avoir formulé un constat similaire, Jysel, qui fréquente une école de Granby, exige le retour de la formation civique à l'école :

Pourquoi nous a-t-on enlevé les cours d'éducation civique ? C'aurait intéresser [sic] un grand nombre puisque la politique entraîne inévitablement des discussions. Et de plus nous éprouverions moins de gêne à discuter politique avec des personnes plus renseignées que nous [...]. Malgré ces empêchements, nous, adultes de demain, renseignons-nous sur la politique et ses problèmes³⁸.

³⁴ Serge Farand et Claire Pellerin, « Le vote à 18 ans », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

³⁵ Micheline Saint-Hilaire, « Nos politiciens d'aujourd'hui... », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 3 (mars 1963), p. 2.

³⁶ Denys Rancours, « Journalisme étudiant », *L'Avenir*, 2 fév. 1968, p. 2.

³⁷ Denys Rancours, « Un conseil étudiant représentatif à la Trinité », *L'Avenir*, 19 janv. 1968, p. 2.

³⁸ Jysel Stében, « Les jeunes et la politique », *L'Étincelle*, vol. 16, no 1 (nov. 1968), p. 2. Doit-on comprendre de ce témoignage datant de 1968 que les cours d'éducation civique étaient devenus facultatifs en même temps que l'enseignement de l'histoire et de la géographie à partir de 1966 ? Nos sources ne nous permettent pas de trancher la question, bien que ce soit probable.

Sa collègue, France, invite également à remédier au manque d’instruction politique des jeunes : « Combien y en a-t-il ici dans l’école qui auront le droit de vote et ne sauront s’en servir, par manque d’information³⁹? » Ces élèves ont donc l’impression de ne pas être suffisamment informés sur la politique et préparés pour l’exercice citoyen.

Sont-ils représentatifs de l’ensemble ? D’après un sondage maison réalisé en 1966 par *L’Équipe*, un journal rassemblant plusieurs écoles secondaires de Granby, 40 % des jeunes interrogés se disent intéressés par la politique⁴⁰. Des élèves-journalistes de différentes régions du Québec s’inquiètent d’ailleurs des conséquences à long terme du peu d’intérêt de leurs camarades pour la politique. C’est le cas de Danièle, qui fréquente l’École secondaire Napoléon-Courtemanche à Montréal en 1967 : « Il y a plusieurs faits d’intérêt public qui surviennent tout autour de nous; un grand nombre n’y accordent aucune importance ou si peu. Que penser de cette indifférence ? Notre sens des responsabilités ne devrait-il pas nous amener à mieux nous renseigner. Puisque dans quelques années, c’est nous qui devons former la future génération active au Québec⁴¹. » Dans son enquête sur l’éducation civique au Canada réalisée en 1965, Hodgetts estimait à partir de ses observations en classe que seulement 10 à 15 % des jeunes font preuve d’un sens civique suffisant. Il se consolait en se disant que « Ce petit groupe [...] est peut-être assez large pour nous procurer l’élite qui guidera notre société dont la complexité augmente sans cesse⁴². »

De tels propos contrastent avec la confiance des discours des politiciens et du Rapport Parent qui célébraient une génération nouvelle, beaucoup plus instruite et éclairée

³⁹ France Dutilly, « Voter à 18 ans », *L’Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 2.

⁴⁰ Serge Farand et Claire Pellerin, « Le vote à 18 ans », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

⁴¹ Danièle Packwood, « Nouvelles et actualités », *L’E.R.N.C.*, vol. 1, no 1 (nov. 1967), p. 3.

⁴² Hodgetts, *Quelle culture ? Quel héritage ?...*, p. 97.

que la précédente. Le film *Jeunesse année zéro* semait, lui aussi, le doute en mettant au jour une flagrante ignorance politique. Questionné sur l'âge du vote, un jeune homme y déclarait : « Ah, y'aurait pu rester à 21 ans [...] parce que messemble, les élections on s'occupe pas beaucoup de ça⁴³. » Visiblement secoué après le visionnement du documentaire commandé par son parti, Jean Lesage commentait :

Les jeunes rêvent d'une éducation plus poussée, de fonder un foyer. Ils veulent que le gouvernement s'arrange pour avancer une politique qui leur donne des autos. [...] Le reste ne leur fait rien. Mais ils ne connaissent pas la politique du gouvernement... J'ai été renversé par cette enquête. Et quant aux jeunes filles évidemment, ça leur passe 1 000 pieds par-dessus la tête⁴⁴.

Cette remarque nous amène à nous pencher sur la dimension genrée de l'enjeu.

4.2.2 Des lacunes ressenties plus intensément chez les filles

Une enquête réalisée pour le Parti libéral du Québec à la veille des élections de 1960 révèle que seulement 45 % des femmes au Québec se disent intéressées par la politique provinciale comparativement à 74 % des hommes⁴⁵. Lorsqu'on considère les variations à l'intérieur du groupe féminin, on constate un grand écart entre les Canadiennes françaises et les « femmes non canadiennes-françaises du Québec », selon les catégories utilisées par la politicologue Chantal Maillée⁴⁶. Peut-on attribuer ce décalage aux différences dans la formation citoyenne dispensée dans les écoles catholiques et protestantes, brièvement évoquées dans la première partie de notre thèse et mises de l'avant par l'étude de

⁴³ Portugais, *Jeunesse année zéro*.

⁴⁴ Cité dans Bernard Dagenais, « La Révolution tranquille et le renouveau culturel », dans Robert Comeau et Gilles Bourque, dir., *Jean Lesage et l'éveil d'une nation : les débuts de la révolution tranquille*, Sillery, PUQ, 1989, p. 244 et suiv. Scandalisée par le film qu'elle avait commandé, la Fédération libérale du Québec aurait cherché à en empêcher la diffusion.

⁴⁵ Groupe de recherches sociales, *Les électeurs québécois : attitudes et opinions à la veille de l'élection de 1960*, s.l., s.éd., 1960, p. 177.

⁴⁶ Ces taux sont de 52,2 % pour les Canadiennes françaises et de 67 % pour les femmes « non canadiennes-françaises ». Chantal Maillée, *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. Elle s'appuie sur l'étude du groupe de recherches sociales citée ci-haut et sur Francine Dépatie, *Comportement électoral au Canada français*, Mémoire de maîtrise (sciences politique), Montréal, Université de Montréal, 1965.

Hodgetts ? 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 canadienne-française ne l'initie pas suffisamment « à sa vie de citoyenne. » Conséquemment, « elle se désintéresse presque totalement de la politique; quand elle vote, c'est très fréquemment pour des raisons sentimentales⁴⁷. » Le témoignage de Laurin suggère que l'incapacité politique supposée des femmes serait causée, en grande partie, par l'éducation qu'elles reçoivent. L'enquête réalisée en 1964 par les sociologues Marcel Rioux et Robert Sévigny auprès de « nouveaux citoyens » de 18 à 21 ans suggère également un écart significatif entre le niveau d'intérêt pour la politique des jeunes filles et des jeunes hommes⁴⁸.

Nos travaux antérieurs, menés avec Louise Bienvenue, font ressortir que la carence quant à la formation civique est ressentie plus intensément chez les filles à cette époque où les représentations implicites de la citoyenneté sont encore fortement masculinisées⁴⁹. Ayant vraisemblablement intériorisé ces images, une jeune femme interrogée par Radio-Canada en 1963 se dit en faveur du vote à 18 ans, mais ajoute inquiète : « tout de même, une jeune fille de mon âge, on ne peut pas être au courant des choses politiques, on peut pas savoir comment voter⁵⁰ ». Au sein des journaux du secondaire consultés pour notre thèse, cet aspect ne ressort cependant pas aussi explicitement que dans *Vie étudiante* ou dans les articles rédigés par des étudiantes universitaires. Néanmoins, les prises de paroles

⁴⁷ Louise Laurin, « La jeune Canadienne française face à la carrière et au mariage », *Le Devoir*, 24 juin 1961, p. 24.

⁴⁸ Plus de 75 % des répondants placent la politique provinciale au dernier rang de leurs intérêts (90 % pour la politique fédérale). La proportion atteint 80,7 % pour les filles vivant à Montréal contre 69 % des garçons. Marcel Rioux et Robert Sévigny, *Les nouveaux citoyens*, Montréal, Radio-Canada, 1967, p. 12.

⁴⁹ LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique"... ». Sur la dimension genrée de la notion historique de citoyenneté au Québec, voir Diane Lamoureux, *L'amère patrie : féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain*, Montréal, Remue-Ménage, 2001.

⁵⁰ « Voter à 21 ans ou 18 ans ? », *20 ans express*, Société Radio-Canada, 2 mars 1963, 6 min 20 s.

de filles du secondaire pour convaincre leurs consœurs qu'elles peuvent et doivent jouer un rôle politique ne manquent pas de souligner la dimension genrée de l'enjeu. « Il est temps que l'on mette fin à ce dicton qui dit que la femme ne connaît rien de la politique⁵¹ », clame ainsi Suzette en 1964, tandis qu'elle insiste sur l'importance de s'informer sur le mouvement séparatiste. Évelyn, une élève de Thetford Mines, met également de l'avant la nécessité pour les femmes de s'instruire sur la politique :

Toutes les étudiantes ne peuvent évidemment prendre le chemin de l'université; mais toutes ont la possibilité et le devoir de se cultiver, d'élargir leurs vues, de s'intéresser aux événements politiques nationaux et internationaux. Qu'une femme lise les pages féminines c'est tout naturel, mais qu'elle ne lise que cela, c'est inacceptable [sic]. Nous femmes de demain, nous aurons un grand rôle à jouer. La société aura besoin de nous et notre action sera efficace en autant que nous nous serons formé un esprit ouvert, un esprit humanisé aux dimensions de l'univers⁵².

Le témoignage de Jysel, publiée en 1968 dans *L'Étincelle*, illustre bien, à nos yeux, que l'ignorance politique perçue chez une majorité d'élèves (tous genres confondus) a une signification particulière pour celles identifiées au féminin, traditionnellement exclues des conceptions dominantes de la citoyenneté et du politique :

Parfois, des nouvelles d'ordre majeur circulent parmi les étudiants telles les élections présentes ou futures, démission ou mort d'un personnage important. À ces moments-là, nous constatons notre ignorance vis-à-vis de la politique, des principaux partis ainsi que de leur chef. Peut-être direz-vous que tous ces problèmes vous passent dix pieds par-dessus la tête ou encore que la politique concerne seulement les garçons. Eh bien ! vous vous trompez, car le Canada de même que d'autres nations comptent déjà parmi ses dirigeants des femmes⁵³.

La jeune Granbyenne tente de renverser cette impression chez ses consœurs en citant l'exemple des politiciennes Judy LaMarsh et Claire Kirkland-Cargrain. Nous aurons l'occasion de revenir dans les prochains chapitres sur les figures politiques les plus fréquemment invoquées par les garçons et les filles dans les journaux du secondaire, de même que sur l'influence de ces modèles dans leur socialisation politique.

⁵¹ Suzette Gourdeau, « Pour ou contre », *UNIK*, déc.-janv. 1964, p. 4.

⁵² Évelyn Foy, « La femme et la vie professionnelle », *Coup d'oeil*, [mars] 1964 p. 2.

⁵³ Jysel Stében, « Les jeunes et la politique », *L'Étincelle*, vol. 16, no 1 (nov. 1968), p. 2.

Sur la base de ces analyses, on peut se demander si la vive conscience qu'ont les jeunes filles de leur ignorance en matière de politique n'est pas aussi une conséquence de leur intériorisation d'un discours dévalorisant leurs compétences citoyennes⁵⁴. Bien des garçons pouvaient sans doute être aussi peu informés sans le reconnaître ou sans en ressentir aussi intensément de la gêne. De plus, leur manque d'information avait sans doute tendance, dans leur cas, à être associé à leur jeune âge (comme dans plusieurs extraits présentés à la section précédente) ou à leur origine sociale plutôt qu'à leur genre⁵⁵. Les étudiantes-journalistes du secondaire semblent du moins davantage ressentir le besoin d'inviter leurs consœurs à prendre conscience de leurs capacités en ce domaine.

4.2.3 Le cours d'éducation civique idéal selon des élèves

À quoi ressemblerait le cours d'éducation civique idéal selon les élèves ? « [O]n ne naît pas bonne citoyenne, on le devient », déclare Marie-Stella en 1960. Aux yeux de l'étudiante de Granby, il ne sert à rien aux futurs citoyens d'étudier l'histoire, la géographie, la littérature et les sciences si cela ne fait pas naître en eux « la reconnaissance envers ceux qui ont fait du Canada ce qu'il est maintenant : envers Dieu qui t'a fait naître dans un pays libre et riche; envers tes ancêtres qui après l'avoir découvert, ont défriché, peiné, lutté pour maintenir leurs croyances, leurs coutumes et leurs lois françaises. » Elle estime ainsi qu'être une bonne citoyenne, c'est d'abord « aimer sa patrie⁵⁶. » Ce témoignage contraste avec les autres consultés, postérieurs, qui invoquent rarement le patriotisme, le devoir envers les ancêtres (sauf lorsqu'il est question d'indépendance nationale ou de préservation de la langue française, comme le montreront les chap. 5 et 8)

⁵⁴ On peut penser qu'il en va de même pour des élèves s'identifiant à d'autres catégories exclues des conceptions dominantes de la citoyenneté, mais dont nos sources ne traduisent pas l'expérience.

⁵⁵ Cette hypothèse s'inspire des travaux de la sociologue britannique Madeleine Arnot sur l'éducation à la citoyenneté dans une perspective genrée. *Educating the gendered citizen*, Londres, Routledge, 2009.

⁵⁶ Marie-Stella Cadorette, « Aimes-tu ta patrie ? », *L'Étincelle*, déc. 1960, p. 2.

et où les rôles de citoyen et de chrétien sont plus clairement divisés. En ce sens, la conception de la citoyenneté exprimée par cette élève correspond davantage à celle des programmes scolaires de l'immédiat après-guerre qu'à celle du Rapport Parent.

Dans le dernier tiers de la décennie 1960, plusieurs adolescents, comme Danièle, soulignent la nécessité de faire l'expérience des réalités sociales, politiques et économiques afin que, « comme tout autre citoyen⁵⁷ », ils puissent s'intégrer à leur milieu. Sa collègue France suggère quant à elle d'ajouter au programme une période d'information politique présentée par un professeur objectif et impartial⁵⁸. Pour sa part, Bobby, de Saint-Georges-de-Beauce, propose d'instaurer une séance hebdomadaire consacrée à l'actualité internationale en cinquième secondaire. On y analyserait les systèmes politiques d'autres pays, leur situation socio-économique et « les divers coups d'états qui se font ici et là. » Ce cours axé sur la discussion se ferait à partir de revues et de magazines étrangers dont *Paris Match*, *Life*, *Time* et le *Courrier de l'UNESCO*. Guidés par l'enseignant, les élèves pourraient ainsi collectivement – dans un esprit résolument socioconstructiviste – « amener tous et chacun à prendre une part active dans notre monde actuel où nous vivons et où nous sommes à peu près tous trop ignorants⁵⁹. » Estimant toutefois que la majorité ne sera pas intéressée par ce cours, il propose qu'il soit optionnel.

Les élèves n'attendent pas que les autorités scolaires aillent de l'avant pour s'initier à la politique. La décennie 1960 correspond d'ailleurs à un important moment de diffusion du journalisme et du syndicalisme étudiant dans les écoles secondaires du Québec.

⁵⁷ Danièle Packwood, « Buts de l'école », *L'E.R.N.C.*, vol. 1, no 1 (nov. 1967), p. 5. Cette citation suggère que l'élève qui en est l'auteur se perçoit comme citoyenne.

⁵⁸ France Dutilly, « Voter à 18 ans », *L'Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 2.

⁵⁹ Bobby Gagnon, « Un nouveau cours », *L'Avenir*, 2 février 1968, p. 1.

4.3 Les activités étudiantes

Une foule d'activités sont proposées aux élèves du secondaire de la province dans la décennie 1960, à leur initiative ou à celle de leurs enseignants. L'offre varie toutefois grandement d'une école à l'autre. Parmi celles qui sont en lien avec la formation citoyenne, retenons la radio-étudiante, la JEC, Jeunes du monde, les coopératives et caisses scolaires⁶⁰, les échanges étudiants⁶¹, les conférences politiques, un Club UNESCO, des simulations ONU, des clubs de débats et la distribution de paniers de Noël à des familles dans le besoin. Par souci de concision, nous nous concentrons sur les journaux scolaires et les conseils étudiants, car c'est sur ces deux types d'activités que nos sources sont les plus loquaces⁶². Ces exemples sont également, rappelons-le, ceux principalement mis de l'avant dans le Rapport Parent⁶³. S'y intéresser permet de prendre le pouls de la vie étudiante dans des écoles secondaires des quatre coins du Québec.

4.3.1 « Réveillez-vous » : des élèves appellent leurs pairs à la responsabilisation et à la participation

Dans les pages des journaux scolaires, des élèves invitent leurs pairs à se conduire en citoyens dignes et conscients de leurs responsabilités envers leur société, présentement leur école secondaire. Mais ce sens aigu des responsabilités est loin d'être partagé par tous, si l'on en croit les nombreux reproches qu'ils adressent à leurs camarades. En effet, on retrouve dans pratiquement chacun des numéros consultés, souvent en éditorial sinon

⁶⁰ Le mouvement des coopératives scolaires aurait vraisemblablement pris son envol dans les écoles de la province au début des années 1940, encouragé notamment par la JEC et le Conseil supérieur de la coopération. Gérard Pelletier, « Les coopératives scolaires », *L'Enseignement primaire*, vol. 3, no 10 (juin 1944), p. 859-860. Voir notre mémoire de maîtrise.

⁶¹ Daniel Poitras observe l'importance grandissante des voyages et des échanges étudiants au Québec dans l'après-guerre. Il retrace également une expérience de simulation *O.N.U. Modèle* qui suscite un grand intérêt chez les journalistes du *Quartier latin* de l'Université de Montréal en 1959. « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant : l'appropriation de l'information internationale par les étudiants du Quartier latin en 1959 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no 1 (2014), p. 86 et suiv.

⁶² Il ne faut pas s'en étonner, car les écoles auxquelles notre corpus donne accès ont précisément en commun d'avoir un journal étudiant.

⁶³ Voir le chapitre 3.

en page couverture, un article au ton moralisateur déplorant le manque de participation de la gent étudiante⁶⁴. Précisons que cette tendance n'est pas nouvelle et qu'elle perdure au moins jusqu'au milieu des années 1980 selon nos observations⁶⁵. Des élèves dénoncent ainsi l'égoïsme ou l'indifférence dans lequel s'ankylosent leurs pairs. À titre d'exemple, dans un éditorial intitulé « opération brassage », publié en 1963, la directrice du journal *L'Écho-lierre* affirme que le milieu étudiant de son école tombe en ruine :

la majorité reste insensible et refuse de mettre la main à la pâte. [...] Il faut qu'un changement s'opère et que vous sortiez de votre coquille. Êtes-vous des poules mouillées ou des filles d'action. [...] Faudra-t-il placer une bombe dans l'école et tout faire sauter pour qu'une d'entre vous en fasse un reportage et nous apporte un article. [...] Je crois que ce qu'il vous manque, c'est un peu plus de volonté et de sens de vos responsabilités. Réveillez-vous et agissez. Nous avons un grand besoin de votre collaboration et jusqu'ici, vous nous l'avez ménagée... N'ayez plus les deux pieds pris dans la même bottine car il est grand temps que vous agissiez en filles résolues, sérieuses. [...] Vous en êtes toutes capables⁶⁶.

On remarquera que les allusions aux bombes du FLQ (les premières explosent le mois précédant la publication de l'article cité ci-haut) sont courantes dans les journaux étudiants du secondaire analysés. La culture politique des élèves est manifestement marquée par ces événements.

Dans la seconde moitié des années 1960, tandis que le mouvement étudiant se radicalise, les invitations à se « réveiller » deviennent de plus en plus fréquentes. En 1966,

⁶⁴ D'après une étude quantitative sur le journalisme étudiant au Québec menée en 1964-65 par Serge Carlos, 18,4 % des articles du secondaire se concentrent sur le rôle et la nécessité des activités parascolaires, ce qui en fait le premier sujet en importance. Tandis qu'il compare ces données avec la situation prévalant dans les collèges classiques et les universités, il suggère que la « nécessité de "vendre" le parascolaire est plus impérieuse » au niveau secondaire où les étudiants viennent à peine de prendre en mains leurs activités étudiantes. *Les étudiants à la une : enquête sociologique sur la situation du journalisme étudiant en 1964-1965*, Cahiers de la Presse étudiante nationale, no 5, 1966, p. 65.

⁶⁵ À ce propos, *Le Quartier Latin* reproduit en 1926 un article publié en 1913 dans *L'Étudiant* (son ancêtre) où un étudiant reproche à ses pairs leur apathie. La rédaction, « Désintéressement », *Le Quartier Latin*, vol. 8, no 21 (18 mars 1926), p. 1. Bienvenue observe cette même tendance dans les journaux des mouvements d'Action catholique des années 1930. *Quand la jeunesse entre en scène...* Jean-Philippe Warren suggère même que c'est en bonne partie en réaction à l'apathie généralisée des étudiants que leurs leaders s'engagent dans la contestation étudiante des années 1968. *Une douce anarchie : les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008.

⁶⁶ Michelle Roy, « Édito : opération brassage », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 3 (mars 1963), p. 2.

on retrouve dans le journal collectif des élèves de Granby un article précisément intitulé « RÉVEILLE-TOI. RÉVEILLE-TOI. » :

C'est à toi, frère étudiant que je dis cela. Oui réveille-toi, regarde le milieu dans lequel tu vis et prends tes responsabilités [...]. Tu as des structures réalistes qui ont été élaborées dans le but d'une prise en charge concrète de ton milieu. [...] Si tu ne fais rien, dis-toi que toi cellule morte tu es une lacune⁶⁷.

L'année suivante, Lise, directrice de *L'Étincelle*, invite ses consoeurs à faire preuve de maturité en prenant part à la vie scolaire, plutôt que d'attendre que leur présidente fasse tout à leur place : « Vous demandez à être pris [sic] au sérieux, mais agissez donc en conséquence. Qu'attendez-vous pour vous réveiller ? Sans doute d'être rendues la fin de vos études secondaires. [...] Il sera alors trop tard car vous ne serez pas habituées à choisir. Vous n'êtes pas des enfants ou du moins c'est ce que vous prétendez, alors prouvez-le⁶⁸ ! » Dans le même journal, Suzanne déplore que seulement 100 des 1 250 élèves de son école soient inscrites à une activité étudiante : « Celles qui sont blasées, ne vous demandez pas pourquoi vous êtes, depuis le mois d'octobre, déjà écœurées. [...] Allons, les filles, bougez, sinon vous allez être des vieilles de la veille avant le temps⁶⁹. » On remarquera que la volonté d'être traité en adulte de même que les injonctions à cesser les enfantillages sont des thèmes récurrents dans les journaux du secondaire. Alors que les adolescents tentent de faire ressortir leur sérieux et leur maturité, se comporter en enfant est à éviter. Des élèves discréditent d'ailleurs des politiciens en suggérant qu'ils agissent en enfant⁷⁰. Mais à l'opposé du spectre, devenir vieux avant le temps, agir en « croûlant » est aussi à proscrire. À mesure que la jeunesse s'impose comme idéal et devient une valeur en soi, la vieillesse sert de repoussoir.

⁶⁷ « Réveille-toi. Réveille-toi », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

⁶⁸ Lise Petit, « Éditorial : Et pourquoi pas... », *L'Étincelle*, nov. 1967, p. 2.

⁶⁹ Suzanne Ouellet, « Éditorial : Un peu croulantes ? », *L'Étincelle*, vol. 16, no 3 (janv. 1969), p. 2.

⁷⁰ Louisette Lessard, « Nos députés : Défenseurs ou... Parasites ?... », *La Rafale*, mars 1964, p. 3.

Pour sa part, Jean, étudiant de la Polyvalente Gérard-Filion de Longueuil en 1967, estime que son école est composée de « mourants endormis » qui gagneraient à lâcher leur téléviseur et à passer à l'action :

Il ne faut pas avoir le cœur trop sensible pour organiser quelque chose dans cette école [...]. Je ne comprends vraiment pas pourquoi des étudiants comme nous ne sommes pas plus actifs. Nous sommes jeunes, c'est le temps de faire quelque chose de bien dans notre vie. Ce n'est pas à quarante ans qu'on sort de l'inactivité. [...] Comment n'avons-nous pas honte, dans un Québec en réveil, quand nous voyons des jeunes gens, comme nous, aider les pauvres, gueuler pour la justice sociale, se cultiver et s'instruire, déposer des bombes contre ceux qui oppriment leurs compatriotes, enfin se réaliser dans une vérité qui les englobe. Ils croient en quelque chose eux, ils ont une raison de vivre. Mais vous⁷¹?

La référence à « un Québec en plein réveil » suggère que cet adolescent a conscience de vivre une époque de grandes transformations sociales, où les jeunes jouent un rôle d'avant-garde. En ce sens, l'apathie de ses camarades semble d'autant plus frustrante pour Jean qu'elle lui apparaît en porte-à-faux avec l'image de « contestataires » de son groupe d'âge mise de l'avant dans les médias.

Plusieurs reprochent également aux élèves de se contenter de critiquer plutôt que de passer à l'action. Ainsi, le président de l'École Louis-Hébert, située à Montréal, dénonce vertement le manque de participation de ses électeurs en dehors des heures de classe : « QUI DANS CETTE ÉCOLE NE VEUT RIEN SAVOIR ? La direction ou vous ? Je suis bien placé pour le dire. C'est vous. [...] Vous les critiqueurs, que faites-vous pour améliorer ? [...] Cessez ces enfantillages et mettez-vous à l'œuvre⁷². » Dans le même esprit, Ginette, de Granby, interpelle ses consœurs : « au lieu de critiquer, nous devrions agir; non bien sûr, quand vient l'heure de rencontrer certaines responsabilités, de passer à l'action, tout le monde se dégonfle⁷³ ! »

⁷¹ Jean Laframboise, « L'AGEGF hiberne... Les étudiants aussi », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 2.

⁷² Michel De Tilly, « Opinion du président », *Sommet*, 6 avril 1964, p. 2.

⁷³ Ginette Morin, « Adieu "Main d'atrium" », *L'Étincelle*, vol. 16, no 3 (janv. 1969), p. 2.

Tous ne se montrent pas aussi alarmistes quant à l'immobilisme dans leur école. Une élève de Québec réagit vivement à un cahier publié par la PEN en 1963 qui affirme que l'éducation à la responsabilité est pratiquement absente à l'école secondaire. Elle soutient que la situation est totalement différente à son école et donne de nombreux exemples du dynamisme étudiant qui y règne. S'adressant aux « messieurs de la PEN⁷⁴ », elle affirme que c'est le cours classique qui étouffe la liberté et non le secondaire. Les fréquents rappels à l'ordre présentés dans cette section suggèrent néanmoins que tous les élèves ne sont pas également engagés dans leur milieu scolaire d'une part, et avec les enjeux sociaux et politiques de l'heure, d'autre part.

4.3.2 Plaidoyers pour obtenir plus de responsabilités et de liberté au sein de l'école

Les jeunes sont-ils les seuls à blâmer pour leur manque d'initiative ? Pour plusieurs d'entre eux, c'est l'école qui détruit le sens des responsabilités des élèves en les enfermant dans la dépendance. Ainsi, Ginette compare l'école secondaire à une mère qui tue l'autonomie chez son enfant en le couvant trop. Or, poursuit-elle,

Si l'adolescent n'a pas ce sentiment de responsabilité à seize ans, il ne l'aura jamais. [...] On se prépare à l'héroïsme par de petites actions, semées tout au long de l'adolescence, de ces petites actions qui demandent de la volonté et de l'oubli de soi. [...] Le sens des responsabilités consiste à agir en adulte devant les petits devoirs de l'adolescence pour être prêt à agir en adulte quand le moment des grands devoirs sera venu⁷⁵.

La référence aux « petits devoirs de l'adolescence » préparant aux « grands devoirs » des adultes dans cet extrait renvoie à une conception gradualiste et développementale de la citoyenneté. Nous y revenons sous peu. Une jeune Granbyenne du nom Viviane suggère également qu'à trop encadrer et punir les élèves, les autorités les empêchent de devenir responsables :

⁷⁴ M. J., « Le cours secondaire, pays sous-développé ou pays en voie de développement ? », *La Rafale*, mars 1964, p. 9.

⁷⁵ Ginette Beaulieu, « Le sens des responsabilités », *La Rafale*, mars 1964, p. 10.

Je crois avoir déjà entendu : "Les filles, soyez responsables, soyez adultes". Mais avons-nous vraiment des responsabilités ? Si oui, lesquelles ? Celle d'arriver à l'heure sinon d'aller faire un petit tour chez un membre de la direction, celle d'aller au cours ou de perdre des points sur son dossier [...]. *Je n'appelle pas cela des responsabilités car on est obligé de le faire sinon, il y a une punition au bout.* Être responsable, c'est décider soi-même de ce qui est le mieux pour nous [...]; ce n'est pas de faire quelque chose parce qu'on m'y oblige sous menace de sanction, mais parce que je sais que je dois le faire. *Tant que les autres me dicteront ma conduite, je ne serai pas responsable; ils le seront pour moi*⁷⁶.

Paraphrasant un commissaire qui soulignait l'importance de former des citoyens conscients de leurs responsabilités, Viviane constate que son école est loin du but. Elle se demande ce qu'il adviendra des étudiantes habituées à être poussées dans le dos une fois arrivées au cégep. D'après elle, elles échoueront⁷⁷. L'argument du vote à 18 ans, que plusieurs acquièrent durant leurs études secondaires, est aussi invoqué par des élèves :

Nous sommes conscients de ne pas être dans une université mais seulement dans une école secondaire, nous soulignons par contre que notre école compte près de 350 étudiants au niveau du sec. V. Et parmi ces derniers, plusieurs peuvent même, selon la loi, prendre le vote pour choisir notre gouvernement. Nous sommes aussi persuadés qu'on devient responsable dans la mesure où nous avons des responsabilités et qu'on ne devient pas responsable du crépuscule à l'aurore, mais que cette formation est un travail de longue haleine⁷⁸.

Plusieurs travaux sur le mouvement étudiant universitaire au Québec et ailleurs ont mis en lumière la lutte de jeunes contre l'idée qu'ils doivent faire l'apprentissage de la liberté avant de pouvoir participer aux affaires de la société, une rhétorique jugée infantilisante⁷⁹. Ce n'est pas tout à fait ce que nous observons dans notre corpus. La plupart des élèves qui écrivent dans le journal de leur école semblent avoir intériorisé l'idée qu'ils sont en préparation, en devenir. Du moins, ils récupèrent à leur compte cette rhétorique pour réclamer davantage de responsabilités dans leur école.

⁷⁶ Nous soulignons. Viviane Fournier, « Mes responsabilités dans l'école », *L'Étincelle*, vol. 16, no 17, (déc. 1969), p. 1.

⁷⁷ Un étudiant de l'École Gérard-Filion de Longueuil propose des réflexions similaires : Frédéric Gaudet, « Le Bill 25 des étudiants », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 2.

⁷⁸ Denys Rancours, « Un conseil étudiant représentatif à la trinité », *L'Avenir*, vol. 3, no 4 (19 janv. 1968), p. 2.

⁷⁹ Entre autres : Karine Hébert, *Impatient d'être soi-même : Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Montréal, PUQ, 2008; Joel Belliveau, *Le « moment 68 » et la réinvention de l'Acadie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2014; LeBrun et Bienvenue, « Pour "un gouvernement jeune et dynamique"... ».

4.3.3 *Le journal de l'école, lieu de débats et de diffusion d'idées*

On sait peu de choses sur les premiers journaux préuniversitaires au Québec, sinon qu'ils seraient apparus au milieu du 19^e siècle⁸⁰. Selon Léon Débien, directeur des services pédagogiques au Collège Lionel-Groulx à la fin des années 1960, les journaux de collèges prennent leur essor à partir de 1937, portés par la JEC⁸¹. Difficile de savoir ce qu'il en est dans les écoles secondaires publiques, auxquelles l'historiographie a consacré moins d'attention⁸². Le journal francophone le plus ancien que nous avons retrouvé pour ce secteur date de 1957⁸³, soit un an après la « création » de l'École secondaire publique.

Pour ce qui est du contenu, la journaliste à *La Presse* Lysiane Gagnon note que les journaux des collèges ne s'intéressent pas réellement à la politique dans les années 1950; leurs règlements l'interdisent de toute façon. C'est plutôt l'époque des poèmes. Vers la fin de la décennie, on commence néanmoins à y questionner la morale traditionnelle en s'intéressant aux fréquentations garçons-filles, par exemple⁸⁴. Nous observons une situation similaire dans les rares journaux du secondaire public retracés pour la décennie 1950. Notons que les références religieuses y sont omniprésentes⁸⁵. En témoignent

⁸⁰ Le plus ancien retracé par Léon Débien pour ce niveau est le journal du séminaire de Nicolet (1844). « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante d'octobre 1968 », p. 79. Il est brièvement question de journaux produits par des jeunes filles fréquentant des couvents dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, dir., *Les couventines : l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, p. 18-19;74-75. Les élèves du Couvent des Ursulines de Trois-Rivières rédigent d'ailleurs la revue *L'Annuaire* dès 1845.

⁸¹ Débien, « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante d'octobre 1968 », p. 79-80.

⁸² On sait toutefois que des journaux produits par des jeunes à l'extérieur d'un contexte scolaire circulaient déjà dans les écoles secondaires dans les décennies 1930-1950. Citons en exemple le journal *JEC* qui prend le nom de *Vie étudiante* en 1946 et *François* lancé en 1942 par le JEC (destiné aux plus jeunes). Nous ignorons cependant dans quelle mesure des adolescents ont réellement pu contribuer à leur production (les « jeunes » s'impliquant dans ces initiatives pouvant être dans la fin vingtaine). Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*, p. 19;82.

⁸³ Il s'agit du *Progrès* de l'École de Saint-Bruno.

⁸⁴ Lysiane Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », mai 1971, reproduit dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (hiver 2008), p. 15.

⁸⁵ L'iconographie religieuse est encore très présente dans plusieurs journaux d'écoles secondaires gérées par des religieuses dans la première moitié de la décennie 1960. Cela ne les empêche pas de publier des articles faisant la promotion du syndicalisme étudiant ou consacrés à la question de l'indépendance du Québec.

notamment l'iconographie et les nombreuses prières qui y sont reproduites alors que la vie étudiante semble principalement régulée par les fêtes religieuses. De plus, on y publie fréquemment des hommages aux commissaires et au personnel enseignant.

Le style éditorial des journaux du secondaire change considérablement au début des années 1960. La prochaine section situe leurs objectifs, leurs structures et leurs modes de fonctionnement.

Structure et fonctionnement

Le comité éditorial des journaux du secondaire des années 1960 est généralement composé d'un grand nombre d'élèves (souvent plus de vingt dans notre corpus⁸⁶) avec des rôles spécifiques déterminés (rédacteur en chef, éditorialiste, secrétaire, etc.), supervisés par un membre du personnel. La taille des équipes tend paradoxalement à rapetisser au fur et à mesure que celle des écoles augmente à la suite de l'implantation des polyvalentes, indice probable d'une perte d'engagement chez les élèves. Les plus âgés y sont davantage représentés⁸⁷, tout comme ceux des sections classiques ou scientifiques. On accorde parfois une rubrique à un membre du personnel, comme le directeur, l'orienteur ou l'aumônier de l'école, mais il s'agit plutôt d'exceptions.



Figure 1 : À gauche : Équipe du *Signet* de l'École Secondaire Guillaume-Tremblay, Arvida (Saguenay), 1961; À droite : Équipe du journal de l'École Napoléon-Courtemanche, Montréal, 1967-68.

⁸⁶ L'équipe du journal *UNIK* de l'École Marie-de-l'Incarnation à Québec est composée de 24 membres en 1963; *Coup d'œil* de l'École Albert-Carrier de Thetford Mines : 19 en décembre 1964; *La Rafale* de l'École Thévenet à Sillery : 30 en novembre 1964; *Le Signet* de l'École Guillaume-Tremblay d'Arvida : 9 en décembre 1964; *La Minerve* de l'École Gérard-Filion à Longueuil : 19 pour l'année scolaire 1966-67; *L'Étincelle* de l'École Immaculée-Conception de Granby : 22 en novembre 1967 et 28 en mars 1969.

⁸⁷ L'enquête quantitative de Serge Carlos confirme notre analyse : l'âge moyen des membres des journaux des écoles secondaires publiques en 1964-65 serait de 18 ans. *Les étudiants à la une...*, p. 146.

La rigueur journalistique, la qualité du français, le professionnalisme de la mise en page et la qualité des articles sont impressionnants. On constate aussi une certaine uniformité d'une institution à l'autre dans l'organisation des rubriques. La plupart des journaux consultés pour la décennie 1960 sont imprimés par des presses professionnelles hors des murs de l'école. Leurs budgets (910 \$ en moyenne pour l'année 1964-65⁸⁸) paraissent imposants aux yeux de l'ancienne enseignante au secondaire que nous sommes.

Influence de la Presse étudiante nationale

On reconnaît dans cette qualité et cette uniformité l'influence de la Presse étudiante nationale. Se positionnant comme une centrale intellectuelle orientant les débats et l'action dans le milieu étudiant, la PEN regroupe 150 journaux membres en 1964⁸⁹. Selon Denyse, qui fréquente une école secondaire de Québec en 1964, presque tous les journaux étudiants de la province seraient « sous la jupe » de l'organisation qui exerce une influence marquée dans le milieu : « elle dirige, en bonne partie, l'opinion des étudiants qu'ils soient au niveau universitaire, secondaire ou collégial⁹⁰. » Estimant que l'information est « l'instrument indispensable de la vie moderne et le fondement des libertés les plus essentielles de la démocratie⁹¹ », la PEN entend, en promouvant le journalisme étudiant, « former l'étudiant à la société⁹² ». En outre, l'organisation rappelle dans son historique

⁸⁸ *Ibid.*, p. 100.

⁸⁹ On pourrait penser que les journaux universitaires occupent une place prépondérante au sein de la PEN. Or, en 1964, *Le Quartier latin*, *Le Carabin* et *Le Campus estrien* quittent l'organisation. Ils lui reprochent de s'occuper principalement des journaux préuniversitaires. Selon nos estimations, les journaux des écoles secondaires publiques représentent 10 % des membres de la PEN en 1963. Cette proportion aurait toutefois augmenté quelque peu dans les années suivantes. Archives de l'Université de Montréal, Fonds PEN (P172-B1.3.1), *Liste officielle des membres de la PEN*, novembre 1963.

⁹⁰ Denyse Dumas, « Édito : La PEN », *L'Écho-lierre*, oct. 1964, p. 2.

⁹¹ Claude Brouillé, directeur du service des nouvelles, 23 septembre 1964. Archives de l'Université de Montréal, Fonds PEN (P299, S8, SS1, SSS1, P[ou D]2).

⁹² Archives de l'Université de Montréal, Fonds PEN, D, Commission de refonte (P299, S2, 553, D7).

que, dès son origine, elle se veut « une école de démocratie et de prise en main de responsabilités réelles dans le milieu étudiant⁹³. »

La PEN organise des camps de formation où l'on aborde des enjeux techniques, mais aussi sociaux et politiques. Ces derniers, de même que les congrès annuels, sont des occasions de réseautage pour des étudiants de différents milieux⁹⁴. Pour favoriser la communication entre ses membres, l'organisation met sur pied en 1964 un Service des nouvelles qui collecte chaque semaine les actualités étudiantes les plus importantes sur les scènes locale, nationale et internationale. Il les achemine ensuite aux journaux-membres, de même qu'aux principaux médias d'information, organismes syndicaux et gouvernementaux⁹⁵. En 1966, le « ministre des Affaires extérieures » de l'École Gérard-Filion constate que, si un journal scolaire peut influencer la direction, il n'est pas assez puissant pour atteindre les syndicats étudiants et le gouvernement. Dans ce contexte, la PEN permet à ses membres d'avoir une plus grande portée en plus d'encourager la solidarité estudiantine, explique-t-il⁹⁶. Reconnaisante envers l'organisation, une élève estime que les journalistes étudiants ont des devoirs à son endroit, « ne serait-ce qu'être une "vis" de l'engrenage⁹⁷! »

La PEN ne reçoit pas que des éloges. On reproche entre autres à l'organisation centralisée à Montréal son manque de représentativité. Certains se plaignent aussi du sentiment de supériorité des collèves privés montréalais. Carmel Dumas, rédactrice en

⁹³ Archives de l'Université de Montréal, Fonds PEN, Mémoire de la PEN (P299, S7, SS10, SSS2, D2).

⁹⁴ Soulignons qu'à une époque où les écoles de communication n'existent pas encore, plusieurs futurs journalistes et politiciens de renom passent par la PEN, dont Paule Beaugrand-Champagne, Gilles Gariépy, Normand Lester, Bernard Landry, Bernard Descôteaux et Louis Fournier. Raphel, « La Presse Étudiante Nationale... », p. 10.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 28.

⁹⁶ J.-Yves Michon, « La P.E.N. », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 2.

⁹⁷ Carmel Dumas, « Édito : La PEN », p. 2.

chef du journal des étudiantes de l'École Thévenet à Sillery, réagit vivement après que Normand Lester, alors vice-président du secteur secondaire à la PEN, ait suggéré un manque de participation et même une certaine incompétence des écoles secondaires lors d'un camp de formation : « si nos élèves avaient l'âge moyen des étudiants de ce collège », – en l'occurrence le Collège Sainte-Marie, présenté comme le modèle à suivre –, et « si nous avons la moitié de leur fonds, "La Rafale" pourrait entrer en concurrence avec ce Dieu de l'imprimé. » « Pourquoi diable en veut-on autant aux filles et aux écoles secondaires⁹⁸ », conclut celle qui deviendra autrice, scénariste et réalisatrice. Les commentaires de ce genre suggèrent une certaine rivalité entre les journaux des collèges classiques et des écoles secondaires, de même qu'entre les institutions pour filles et pour garçons.

Après avoir exercé une influence considérable dans les milieux étudiants tout au long des années 1960, la PEN se dissout vers 1969, au même moment que d'autres organisations étudiantes.

Dépasser les murs de l'école

Les adresses postales inscrites à la main sur les exemplaires consultés suggèrent une importante circulation des journaux du secondaire dans des institutions d'enseignement publiques et privées de diverses régions de la province. On est ainsi au courant de ce qui se fait ailleurs, de la forme d'autres conseils étudiants, par exemple. Au mitan des années 1960, des élèves notent que leur journal est envoyé à plus d'une centaine d'écoles, qui en retour, leur font parvenir le leur : « On croit souvent qu'un journal étudiant ne sort pas de

⁹⁸ Carmel Dumas, « LA P.E.N. dans les écoles secondaires », *La Rafale*, nov. 1964, p. 10. À ce propos, Lucie Piché, qui s'est intéressée aux sections féminines de la Jeunesse ouvrière catholique (JOC) entre 1931-1966, observe que des militantes jocistes dénoncent la tendance des garçons actifs dans le mouvement à sous-estimer la capacité de réflexion des filles. *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*, Québec, PUL, 2003, p. 291-292.

son école et n'a qu'une portée locale. C'est faux ! Ce reflet de ce que nous sommes, et de ce que nous pensons parvient aux yeux des étudiants du Québec et même du Canada⁹⁹. »

Les journalistes du secondaire ne se fient pas uniquement sur la PEN pour diffuser leurs idées au-delà des murs de leur école. En 1966, plusieurs journalistes étudiants de Granby se regroupent au sein d'une association commune. Ils mettent sur pied un journal collectif afin d'informer leurs camarades de ce qui se passe dans les autres écoles de leur ville.

Pour les élèves à la base de cette initiative,

Le besoin de collaboration se fait sentir de plus en plus dans l'évolution de l'enseignement au Québec et l'annonce des écoles polyvalentes renforce ce désir de bonne entente. Le temps est venu pour les étudiants de faire équipe afin de multiplier leurs forces et de s'affirmer dans les domaines qui peuvent les intéresser. Nous espérons que les étudiants sauront répondre à cet appel que leur lance [sic] les journalistes étudiants et que le monde scolaire pourra enfin faire un bloc distinctif¹⁰⁰.

La date de cette initiative est significative : l'année 1966 correspond, en effet, à un effort grandissant d'unification dans le mouvement étudiant. Ce journal semble cependant n'avoir connu qu'une seule édition. Autre exemple illustrant l'ambition de journalistes du secondaire : en 1967, 3 000 exemplaires de *La Minerve* de la Polyvalente Gérard-Filion à Longueuil sont tirés tandis que l'école compte approximativement 1 500 élèves. Il est notamment distribué dans des écoles des environs¹⁰¹. Le tirage moyen des journaux du secondaire serait d'ailleurs de 1 000 exemplaires pour l'année scolaire 1964-65¹⁰².

Objectifs des journaux du secondaire

Quels sont les objectifs poursuivis par les journaux du secondaire ? Au début des années 1960, il est surtout question de promouvoir l'union et la bonne entente entre les élèves. La mère directrice d'une école secondaire de Hull énonce ainsi que *Le Glaneur*

⁹⁹ Denyse Dumas, « Édito : La PEN », *L'Écho-lierre*, oct. 1964, p. 2.

¹⁰⁰ Yvan Leclerc, « Éditorial », *Équipe*, mai 1966, p. 2.

¹⁰¹ Le tirage redescend à 1 500 exemplaires en 1968, année où le journal est censuré par les autorités scolaires. Gilles Duchesne, « Mot du directeur », *Le Mirador*, vol. 2, no 2 (nov. 1968), p. 2.

¹⁰² Carlos, *Les étudiants à la une...*, p. 100.

permet de « fournir un moyen d'expression créatrice, découvrir les talents, encourager et orienter, renseigner vos parents, et ainsi, susciter leur intérêt pour ce qui concerne les activités de l'école¹⁰³. » Soulignons que les journaux de plusieurs institutions sont à cette époque envoyés aux parents par la poste. En 1963, une élève fréquentant cette écoles pour filles soutient que le journal leur permet d'échanger des idées, de « critiquer sainement et de façon constructive » et de former leur jugement. Il encourage aussi la solidarité entre les élèves : « Un journal étudiant est en quelque sorte le journal intime d'une grande famille où les membres traduisent leurs impressions et leurs découvertes¹⁰⁴. » Il répond ainsi au besoin d'expression des élèves, de plus en plus affirmé. « À notre âge, nous avons un besoin de nous exprimer, de faire connaître nos idées, nos opinions et nos exploits¹⁰⁵ », écrit ainsi Michelle en 1962 pour justifier la création de *L'Écho-lierre*. Selon Denis, un jeune Saguenéen, « Dans tous les domaines, on assiste aujourd'hui à une évolution rapide qui souvent, nous touche de près. Devant ces changements de structures, nous éprouvons le besoin d'exprimer nos opinions. Le journalisme étudiant n'est-il pas le meilleur moyen de les répandre¹⁰⁶ ? » Précisons que ce n'est pas tant le besoin individuel de donner son opinion qui est mis de l'avant, qu'un désir de prise de parole collective (un contraste frappant, nous semble-t-il, avec la période couverte par les chap. 7 et 8).

À partir de 1963-64, au fur et à mesure que le syndicalisme étudiant s'étend dans la province, les journaux du secondaire délaissent le ton poli autrefois la norme. Ce moment correspond, en outre, au repositionnement de la PEN, situé plus tôt. « Finis ces articles

¹⁰³ Lise Binet, « Le journal, c'est ton affaire », *Le Glaneur*, vol. 3, no 2 (déc. 1961), p. 4.

¹⁰⁴ Thérèse Grégoire, « Pourquoi ? », *Le Glaneur*, vol. 5, no 3 (nov. 1963), p. 3. Ce sentiment d'intimité et d'atmosphère familiale ressentie dans les écoles de petite taille ne semble toutefois pas survivre aux polyvalentes établies à la recommandation de la Commission Parent, comme le suggère le chapitre 7.

¹⁰⁵ Michelle Roy, « Fonder un journal ? ... Pourquoi ? », *L'Écho-lierre*, vol 1 no 1 (mai 1962), p. 3.

¹⁰⁶ Denis Pagé, « Le Signet est enfin arrivé », *Le Signet*, vol. 1, no 1 (déc. 1964), p. 2.

fondés sur un certain sentimentalisme névrosé, la manie des prises de position non motivées, inopportunes ou sans lien avec le milieu, les belles dissertations, les recueils de farces et de mots croisés », peut-on lire en 1964 dans *L'Écho-lierre* de l'École Marguerite-Bourgeoys à Québec. On souhaite désormais réfléchir « ensemble sur les problèmes de l'étudiant devant la société, la religion, le travail, les loisirs pour chercher ensemble les solutions¹⁰⁷. » Les journalistes du secondaire ne veulent plus se contenter de présenter des faits; ils entendent plutôt proposer des idées et des réflexions d'une perspective étudiante pour provoquer l'amélioration de leur milieu. Par leurs écrits, ils souhaitent engager leurs pairs face à la société, explique Denys, un jeune beauceron, en 1968 :

Que ce soit pour exprimer l'opinion du lecteur sur un sujet aussi contesté que le séparatisme, que ce soit pour donner le sens des responsabilités aux étudiants qu'on croit irresponsables, par tradition, que ce soit pour donner le sens du réalisme à ceux qu'on croit idéalistes, par définition, que ce soit pour donner le sens de la collectivité à ceux qu'on pense individualistes et indifférents, par habitude, le journal étudiant doit être là¹⁰⁸.

Jadis journal intime, le journal de l'école se définit désormais comme « cerveau-moteur¹⁰⁹ ». Cela dit, si les journaux des années 1960 se positionnent comme étant tout nouveau par rapport à l'ancien modèle, il convient de rappeler qu'ils s'inscrivent dans une longue tradition de journalisme « jeune » promouvant l'engagement social et les prises de position publiques. Leur volonté affichée de sensibiliser leurs pairs « aux problèmes de la société et à leur rôle de citoyen » de même que de « faire l'éducation sociopolitique des lecteurs¹¹⁰ » n'est toutefois pas dénuée d'intérêt considérant la propension des autorités scolaires à tenir les mineurs (à plus forte raison les filles) éloignés de la politique.

¹⁰⁷ Nicole Boucher, « Tous contre un ! », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 3 (fév. 1964), p. 2.

¹⁰⁸ Denys Rancourt, « Journalisme étudiant », *L'Avenir*, 2 fév. 1968, p. 2.

¹⁰⁹ Richard Ste-Marie, « Le mot du président... », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 1.

¹¹⁰ Carlos, *Les étudiants à la une...*, p. 120-121.

Les journaux du secondaire s'imposent progressivement comme lieux d'échanges et de confrontation d'idées. Au début de la période étudiée, le ton demeure à la bonne entente. Les lettres d'opinion ont alors coutume de conclure par la formule « sans rancune »¹¹¹. Dans le même esprit, une journaliste de *L'Écho-lierre* écrit en 1964 : « Même si nous ne sommes pas du même avis, il est nécessaire cependant de se rappeler que deux personnes peuvent avoir raison. » Elle encourage néanmoins ses consœurs à exprimer des opinions dissemblables : « N'ayez pas peur d'émettre vos idées au grand jour et encourez le risque de rencontrer des opinions contraires aux vôtres¹¹² ». Quelques années plus tard, Suzanne partage son point de vue quant aux grèves enseignantes : « Celles qui ne sont pas d'accord avec moi, ne vous gênez pas. [...] [A]ccrochez-moi dans le corridor, ou bien écrivez votre opinion et faites-la-moi parvenir. Ainsi je pourrai discuter avec vous et les filles sauront quoi retenir de cette situation¹¹³... » À la même époque, *Le Mirador* de l'École Perreault à Québec affirme avoir supprimé la censure à l'intérieur de ses pages afin que les élèves puissent s'y exprimer librement : « Si tu n'es pas d'accord avec une opinion émise, explique-toi dans un article que l'on publiera. [...] Espérons que les articles sauront te plaire. Si non, déniaises-toi et viens nous faire profiter de ton savoir-faire¹¹⁴. » De fait, les journalistes du secondaire apparaissent très attachés à

¹¹¹ On peut toutefois se demander s'il s'agit uniquement d'un effet de période ou s'il ne faut pas aussi y voir le fait que les journaux retracés pour le début de la décennie 1960 proviennent essentiellement d'institutions pour filles, où la contestation est moins tolérée (voir les chap. 6 et 7). L'historien Daniel Poitras observe également une « réserve discursive » chez les journalistes étudiantEs du *Quartier latin* dans les décennies 1950 et 1960. Comme il l'explique, « La propension à apprécier un discours dissonant tout en désamorçant les conséquences qu'il pourrait entraîner » s'appuie sur « l'idéal d'une femme modérée et joviale qui se tenait loin des opinions tranchées ». « À l'assaut du plafond de verre : journalisme et militantisme adaptatif chez les étudiantes au Québec (1956-1969) », *Histoire sociale / Social History*, vol. 52, no 106 (2019), p. 336.

¹¹² Nicole Boucher, « Tous contre un ! », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 3 (fév. 1964), p. 2.

¹¹³ Suzanne Ouellet, « Pour ou contre », *L'Étincelle*, vol. 16, no 5 (avril 1969), p. 2.

¹¹⁴ Gilles Duchesne, « Liberté pour libérer », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 2.

la liberté d'expression. C'est particulièrement le cas de *La Minerve* qui, dès son premier numéro publié en 1966, se démarque par son ton frondeur :

LA MINERVE veut être un journal indépendant, inaccessible à toutes pressions extérieures, libre dans sa parution, et sur le contenu de ses articles.

LA MINERVE veut posséder à la fois et le franc-parler et la sincérité d'opinion dans ses articles publiés.

LA MINERVE se veut le parti d'opposition de tous les corps existants, aussi bien au niveau des étudiants, des professeurs que de la direction. [...]

LA MINERVE se propose de faire RÉFLÉCHIR pour ensuite obliger à AGIR.

LA MINERVE veut promouvoir les droits et les devoirs des membres de votre société étudiante. [...]

LA MINERVE ne craindra aucun sujet susceptible d'être discuté ou amélioré¹¹⁵.

On remarquera que ce journal provient d'une école nommée en l'honneur de l'ancien directeur du *Devoir* Gérard Filion¹¹⁶. L'année suivante, l'équipe se réjouit d'avoir fait parler d'elle durant l'année, tant en bien qu'en mal : « Enfin ! les étudiants parlent, discutent, se prononcent et rejettent les solutions toutes faites et les recettes apprises par cœur¹¹⁷. »

Dans quelle mesure les journaux du secondaire atteignent-ils leurs buts ? Plusieurs élèves déplorent le faible intérêt accordé au journal de l'école, en particulier à ses sections plus sérieuses, un phénomène observable autant dans les écoles de filles que de garçons. À titre d'exemple, une enquête réalisée par *L'Étincelle* en 1961 suggère que la plupart de ses lectrices le jettent aussitôt après avoir parcouru les pages féminines. Ainsi, seulement 28 % d'entre elles liraient les pages Arts et Littérature, 16 % la page Actualité, Parascos et Opinion, mais 50 % consulteraient la section Étudiante moderne¹¹⁸. D'après certains, l'augmentation de la taille de l'école recommandée par le Rapport Parent contribue à diminuer le sentiment d'appartenance et l'engagement des élèves. En témoigne, aux yeux

¹¹⁵ Souligné dans le texte. Jan Colbert, « Éditorial », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 2.

¹¹⁶ Vice-président la Commission Parent, Gérard Filion est aussi le président de la commission scolaire dans laquelle se situe l'école secondaire créée en 1963.

¹¹⁷ Fernand Doucet, « La Minerve : une contribution positive », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (juin 1967), p. 1.

¹¹⁸ Pierrette Benoît, « Pour les intellectuelles », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 3.

du rédacteur en chef du *Sommet* de l'École Louis-Hébert à Montréal, le nombre d'abonnés qui, en une année, passe de 600 sur 700 élèves à 500 sur 1 200¹¹⁹.

Il n'en demeure pas moins que le journal se révèle un haut lieu de politisation et d'engagement citoyen pour nombre d'élèves qui s'y engagent. En 1964, une élève décrit l'ambiance de fourmilière régnant dans le local de *La Rafale* : « Dans un coin, l'on photographie, dans l'autre on prépare un interview, l'on illustre une idée, là, on discute un article en équipe pendant que nos reporters assistent à la session provinciale et qu'une autre lance un appel téléphonique pour fixer les rendez-vous soit au "Soleil", soit chez la secrétaire de Mme Claire Casgrain, etc.¹²⁰ » Une autre étudiante de la région de Québec écrit : « mon travail au journal me pousse à me renseigner sur divers sujets politiques auxquels je ne m'étais jamais intéressés auparavant. Et de plus les nombreuses réunions auxquelles j'ai dû assister m'ont ouvert les yeux sur le rôle que doit jouer la femme dans le monde professionnel¹²¹. » À ce propos, des études récentes suggèrent que les expériences d'implication sociale dans la jeunesse favorisent l'engagement citoyen sur le long terme¹²². Des journalistes du secondaire cités dans ce chapitre et le suivant (comme Lorraine Pintal, Carmel Dumas, Clinton Archibald et (potentiellement) Martin Coiteux¹²³) feront d'ailleurs carrière dans les médias, les milieux intellectuels ou en politique.

¹¹⁹ Michel De Tilly, « Opinion du président », *Sommet*, 6 avril 1964, p. 2.

¹²⁰ M. J., « Le cours secondaire, pays sous-développé ou pays en voie de développement ? », *La Rafale*, mars 1964, p. 9.

¹²¹ Céline Laroche, « Éditorial », *UNIK*, juin 1964, p. 2.

¹²² Entre autres : Anne Muxel, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Sciences Po, 2001; Jean-François Guillaume et Anne Quéniart, « Engagement social et politique dans le parcours de vie », *Lien social et Politiques*, no 51 (printemps 2004), p. 5-14.

¹²³ Tous ont confirmé leur participation au journal de leur école secondaire, à l'exception de Martin Coiteux.

4.3.4 Les conseils étudiants et les AGE

On observe parallèlement, dans la décennie 1960, le déploiement d'un syndicalisme étudiant dans les écoles secondaires du Québec. Un phénomène que soulignaient d'ailleurs les membres de la Commission Parent, tel que présenté au chapitre 2. Certes, l'idée d'un gouvernement scolaire géré par les élèves ne date pas d'hier et joue certainement aussi un rôle d'autodiscipline aux yeux des autorités scolaires. Cependant, l'ampleur que prend le phénomène au secondaire au cours de la période couverte par ce chapitre, de même la conscience que de nombreux élèves ont de s'inscrire dans un mouvement national promouvant les intérêts des étudiants – notamment grâce à un imposant réseau de presse étudiante soutenu par la PEN – doivent, selon nous, être soulignées.

Objectifs et structures

Des adolescents se mobilisent pour réclamer la mise sur pied d'un conseil étudiant (ou d'une Association générale des étudiants (AGE), selon le cas) dans leur école. Des éducateurs contribuèrent sans doute également à l'implantation de ce type de structures au secondaire, dont les programmes scolaires en vigueur vantent les mérites. Toutefois, à en croire les revues pédagogiques et les journaux étudiants consultés, des élèves seraient souvent à la base de ces initiatives. Dans certaines institutions, ils durent faire preuve de persévérance pour obtenir le droit d'élire leurs représentants étudiants. Certains utilisent d'ailleurs le journal de leur école pour convaincre les autorités scolaires, mais aussi leurs camarades, des bienfaits d'un conseil étudiant.

En 1962, la rédactrice en chef de *L'Écho-lierre* explique qu'un conseil étudiant est un « moyen essentiel » pour aider les élèves à prendre leurs affaires en main : « C'est une organisation autonome essentiellement adapté [sic] à nos problèmes et non à ceux des autorités. Ses membres délibèrent et donnent leur avis sur les questions caractérisant leur milieu. Elles prennent une décision et alors la soumettent aux autorités qui approuvent.

Ensuite, elles passent à l'action¹²⁴. » Probablement pour apaiser les craintes de la direction, elle précise – à l'instar de nombreuses élèves au sein de notre corpus – que « Ce n'est pas une révolution », mais bien une « évolution ». L'année suivante, une journaliste de l'École Marie-de-l'Incarnation à Québec souligne que « Toute société a besoin de représentants capables de la défendre et de l'aider à évoluer¹²⁵. » En 1965, Lucie tente de convaincre ses consœurs de l'École Immaculée-Conception à Granby qu'elles ont plus de chance d'obtenir des gains si elles s'unissent pour former un conseil étudiant : « Par ce régime politique, les étudiantes pourront revendiquer en bloc par l'intermédiaire du Conseil étudiant qui englobe la puissance de toute une école¹²⁶. » Le ton est parfois moins militant dans certaines écoles. À titre d'exemple, en 1967, le président de l'École Notre-Dame-de-la-Trinité de Saint-Georges-de-Beauce estime que le conseil étudiant a pour fonction de promouvoir l'unité et la joie de vivre, ce qui passe notamment par l'organisation et l'animation d'activités étudiantes¹²⁷. La plupart des journaux retracés font néanmoins la promotion du syndicalisme étudiant.

Quelle structure donner à ces conseils, comités ou associations d'étudiants du secondaire ? Les modèles varient grandement d'une école à l'autre. Voulant leur gouvernement à l'image de la société, plusieurs optent pour un conseil des ministres. Une élève de Thévenet propose ainsi de mettre sur pied un ministère de l'Éducation où professeurs et élèves veillent ensemble à « la formation de la personnalité des étudiantes » et à l'application des sanctions. Un ministère du Travail fixerait les conditions du travail

¹²⁴ Michelle Roy, « Édito », *L'Écho-lierre*, vol. 1, no 2 (nov. 1962), p. 2.

¹²⁵ S.a., « Conseil étudiant », *UNIK*, déc. 1963 p. 3.

¹²⁶ Lucie Larose, « Il n'y a pas de Conseil Étudiant à l'E.S.I.C. ! », *L'Étincelle*, vol. 13, no 1 (oct. 1965), p. 1

¹²⁷ Silvy Bolduc, « Interview avec le président de l'école N.-D. de la Trinité », *L'Avenir*, vol. 3, no 1 (nov. 1967), p. 3.

intellectuel et les heures de classe, à la manière d'une convention collective. Quant au ministère des Affaires culturelles, il organiserait la vie parascolaire (soirées, sports, voyages, visites culturelles, etc.). Enfin, une coopérative étudiante verrait à trouver des fonds pour financer le tout. L'étudiante propose que le rôle de premier ministre revienne à la Mère directrice¹²⁸. Notons qu'à une époque où, dans la société adulte, les représentants politiques sont presque exclusivement des hommes, il n'est pas anodin que des adolescentes se voient attribuer le titre de « ministre ». Dans un esprit similaire, pour Paul, la « cité étudiante » idéale rassemblerait des ministres des Finances, des Relations extérieures, des Affaires intérieures, des Affaires culturelles et du Comité des Jeunes. « Comme aux États-Unis, le président représente l'autorité suprême¹²⁹. » Un « conseil législatif étudiant » formé d'étudiantes de 11^e et de 12^e année est créé en 1963 au Couvent Marie-de-l'Incarnation à Québec. Comme son titre l'indique, son rôle semble plutôt consultatif. Une élève explique qu'inspirée par « l'influence encore latente du syndicalisme étudiant, la Direction que je qualifierais de Gouvernement fédéral a établi une certaine autonomie permettant d'émettre nos opinions sur les formes éducatives », d'en discuter, « puis de réformer les vieilles méthodes, si besoin est. » À ses yeux, « C'est le départ d'une évolution rapide dans le sens d'une désintégration du mur "autoriste" [sic] qui s'interposait entre éducateurs et éduqués¹³⁰. »

Comme l'illustrent ces exemples, c'est une chose d'obtenir un conseil étudiant, c'en est une autre de lui garantir de réels pouvoirs décisionnels. À partir de 1963-64, la

¹²⁸ S.a., « Une association générale d'étudiants à l'École Thévenet : Pourquoi pas ? », *La Rafale*, mars 1964, p. 2.

¹²⁹ Paul Dubois, « Les élections au Mgr. Prince », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

¹³⁰ S.a., « Conseil étudiant », *UNIK*, déc. 1963 p. 3.

cogestion¹³¹ est de plus en plus revendiquée par des élèves du secondaire, dans un esprit de gestion participative et démocratique des écoles. « [N]ous voulons participer plus pleinement à notre éducation¹³² », écrit Louise, en 1963, tandis qu'elle demande une rencontre entre les élèves et la direction de l'École secondaire Marguerite-Bourgeois à Québec. L'année suivante, une élève de l'École Thévenet de Sillery propose de mettre sur pied une AGE qui participerait, conjointement avec les enseignants, à l'organisation des activités parascolaires et à l'élaboration des règlements disciplinaires¹³³. Jeanne avance, pour sa part, que le syndicalisme étudiant « permettra d'assurer notre présence dans les décisions qui nous concernent et ceci pour nous permettre de sauvegarder certains de nos droits¹³⁴. » On perçoit dans cet extrait l'influence du langage des droits, qui se fera davantage sentir dans la seconde moitié de la décennie dans les journaux du secondaire. Le conseil étudiant ne veut pas se contenter d'un rôle d'auditeur, affirme quant à lui Denys, un jeune Beauceron, en 1968. « Nous savons que la porte des assemblées du conseil de l'école est ouverte au conseil étudiant, mais est-ce suffisant ? », demande-t-il. De son point de vue, les responsables étudiants devraient pouvoir prendre « une part plus active à la vie administrative et à la direction de leur école » en raison de l'intérêt marqué de l'ensemble des élèves pour « tout ce qui touche le monde étudiant¹³⁵ ». Bref, dans la quasi-totalité des journaux dépouillés, des élèves prennent parole pour demander à participer plus activement et plus directement à la gouvernance de leur école.

¹³¹ Dans la décennie 1960, l'idée de la cogestion s'impose graduellement dans les milieux étudiants universitaires. L'UGEQ en fait notamment la promotion. Voir Warren, *Une douce anarchie...*, p. 35.

¹³² Louise Goulet, « 1^{ière} rencontre : étudiants vs autorités », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 2 (janv. 1963), p. 2.

¹³³ Elle évoque une rencontre entre des journalistes étudiants de différentes écoles secondaires de la ville de Québec tenue le 8 mars 1964 afin de mettre sur pied une AGE commune. S.a., « Une association générale d'étudiants à l'École Thévenet : Pourquoi pas ? », *La Rafale*, vol. 1, no 3 (mars 1964), p. 2.

¹³⁴ Jeanne Corriveau, « Syndicalisme étudiant », *L'Écho-lierre*, fév. 1964, p. 7.

¹³⁵ Denys Rancours, « Édito : Un conseil étudiant représentatif à la Trinité », *L'Avenir*, vol. 3, no 4 (19 janv. 1968), p. 2.

Élections scolaires : un exercice sérieux, des récits passionnés

Pour élire leurs représentants, les élèves organisent des élections dont on souligne continuellement le sérieux. C'est d'ailleurs un contraste important avec la décennie suivante, alors que les élections scolaires paraissent aux yeux de plusieurs tenir de l'ordre du spectacle et de la parodie – ce qui traduit peut-être surtout une perte de confiance envers les institutions officielles. En ce début d'années 1960 à tout le moins, après avoir durement gagné le droit d'avoir un conseil étudiant, il importe de se montrer digne de la confiance des autorités. Ainsi, en 1962, Michelle, invite les « citoyennes étudiantes » de l'École Marguerite-Bourgeoys à prouver leur sens du devoir en votant : « Lorsque vous poserez un X à côté d'un nom, soyez juste et responsable. Les élues ont une lourde tâche à accomplir¹³⁶. » L'année suivante, tandis que des journalistes étudiants militent pour l'abaissement de l'âge électoral, Francine encourage ses consœurs à profiter de cette rare occasion de s'exprimer au suffrage avant leur majorité : « DIX-HUIT ans pour voter ? Le sens du DEVOIR suffit.... Comme membre active de l'École, chaque élève devra si consciencieuse elle est, tracer une croix sur le bulletin de vote¹³⁷. » Comme l'expriment ces extraits, pendant le premier tiers de la décennie 1960, les élèves-journalistes mettent davantage de l'avant la notion de devoir que de droit lorsqu'il est question des élections scolaires. Nous observons la même tendance dans les programmes scolaires de 1956.

Les candidats s'organisent en partis et rivalisent d'imagination pour leurs noms. Ces derniers, qui s'inspirent manifestement de l'écosystème politique dans lequel baignent les élèves, témoignent de l'évolution de la culture politique au Québec. En 1959, à l'École de Saint-Bruno, la Ligue d'Action Civique Étudiante l'emporte contre le Ralliement de

¹³⁶ Michelle Roy, « Édito », *L'Écho-lierre*, vol. 1, no 2 (nov. 1962), p. 2.

¹³⁷ Francine Slythe, « DROIT de VOTE même avant 18 ANS », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 4.

l'Honneur, le Réveil Étudiant, les Amis de la Paix et la Ligue du Bon Ordre¹³⁸. En 1963, le Parti Progressif affronte le Parti Responsable à l'École Marguerite-Bourgeois de Québec¹³⁹. Trois ans plus tard, le Front de Revendication étudiante l'emporte (par une majorité de 2,79 %) sur le Parti dynamique à l'École Gérard-Filion¹⁴⁰. En 1969, le Bloc progressiste étudiant affronte le Parti démocratique étudiant (un nom qui revient fréquemment) à l'École Immaculée-Conception de Granby¹⁴¹. Les élèves se plaisent également à reproduire les pratiques des politiciens adultes. À ce propos, *L'Équipe* commente en 1966 les débats ayant récemment eu lieu au collège classique de la ville. Nous nous sommes permis de conserver cet extrait même s'il ne concerne pas le secondaire public, puisqu'il montre à quel point les élèves peuvent être informés de ce qui se fait dans d'autres écoles au niveau des structures étudiantes :

Comme dans toute bonne démocratie, les étudiants pouvaient questionner les candidats sur leur programme respectif. Certains débats oratoires rappelaient ceux que se livrent journellement M. Diefenbaker et M. Pearson à Ottawa. [...] Enfin pour ajouter quelques fantaisies aux débats [...] nous nous sommes dotés d'un président d'assemblée qui doit donner la parole aux débattants. Chaque demande de parole doit être accompagnée du traditionnel "Monsieur le Président d'assemblée". Au dire du président actuel [...] cette interpellation très polie mais absurde ajouterait beaucoup de sérieux aux débats oratoires¹⁴².

Les témoignages recueillis évoquent une ambiance survoltée lors des élections scolaires. En 1967, les filles de *L'Étincelle* suivent avec enthousiasme les élections de l'école voisine, faute d'avoir leur propre conseil étudiant :

La lutte a donc été chaude. L'atmosphère électorale était des plus tendues. Jamais, dit-on, ne s'était vu [sic] une élection scolaire avec autant de dynamisme. Les corridors se couvraient d'affiches et chaque candidat, soutenu par un groupe de collaborateurs, présentait aux étudiants une politique qu'il croyait la meilleure. La campagne présidentielle a été menée avec sérieux et enthousiasme¹⁴³.

¹³⁸ *Le Progrès*, vol. 1, no 4 (1959), p. 14.

¹³⁹ *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 1.

¹⁴⁰ Marcel Paquette, « Critique électorales sur l'envers de la médaille (3^e face) », *La Minerve*, vol. 1, no 1, (nov. 1966), p. 7.

¹⁴¹ France Brodeur, « Le Conseil Exécutif », *L'Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 1.

¹⁴² Paul Dubois, « Les élections au Mgr. Prince », *L'Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

¹⁴³ Ginette Laurin, « La lutte a été chaude », *L'Étincelle*, vol. 15, no 2 (nov. 1967), p. 2.

Deux ans plus tard, France décrit avec passion leurs propres élections :

Entre le mardi 14 octobre et jeudi 16 octobre 4 heures régnait à l'école un tumulte électoral assez extraordinaire. Les comités de chaque parti ont fait preuve de beaucoup d'imagination afin de mettre en évidence la fille qu'ils représentaient. Cependant, les étudiantes sérieuses savaient se fier sur les discours du mercredi. Les 10^e et les 11^e y assistèrent durant l'avant-midi et l'après-midi les 12^e écoutèrent et posèrent pas mal de questions plus embarrassantes les unes que les autres. Enfin vendredi arriva et le comité d'élections avait établi d'avance une charte assez sévère pour que tout se passe dans un ordre relativement parfait. [...] La lutte entre les filles qui se présentaient au poste de présidente fut très chaude; il y eut trois tours de scrutin pour donner le résultat. Donc lundi matin on revotait et la nervosité des filles était mal contenue car on attendait avec impatience le résultat... Nicole Desgreniers remporta la victoire, le P (parti) E (étudiant) D (démocratique) était donc au pouvoir¹⁴⁴.

L'engouement suscité par les élections scolaires témoigne, selon elle, de « l'intérêt des filles pour la politique générale de l'école. »

À l'École Napoléon-Courtemanche de Montréal, les élections de 1967 se seraient déroulées dans un sérieux remarquable : « les étudiants comprenaient que c'était une partie de leur année qui se décidait ce jour-là¹⁴⁵ », écrit sur un ton grave l'élève-journaliste qui rapporte les événements. Qui dit élections dit promesses électorales. Un premier candidat promet de travailler fort pour ses électeurs, avec comme priorité les activités étudiantes. La défaite dut avoir un goût amer pour celui qui affirme solennellement : « Lorsqu'on est né avec le goût de la politique on meurt avec. » Une autre candidate propose d'organiser un concours « Miss Carnaval 68 », de même que d'offrir des laissez-passer pour *Jeunesse d'Aujourd'hui* et *Jeunesse Oblige*. Ces promesses frivoles ne séduisirent pas les jeunes électeurs qui lui préférèrent un élève dont la priorité est d'éliminer la tension entre les sections générale et scientifique : « étant tous étudiants, on devrait tous être sur un pied d'égalité. C'est le but principal de ma candidature¹⁴⁶ ». Il propose aussi d'établir une constitution des droits de l'étudiant et un conseil disciplinaire

¹⁴⁴ France Brodeur, « Le Conseil Exécutif », *L'Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 1.

¹⁴⁵ Les extraits cités dans ce paragraphe sont tous tirés de : Pierre Painchaud et M. Tremblay, « Durant la semaine de 15 au 22 octobre, nous avons eu les élections ! », *L'E.R.N.C.*, vol. 1, no 1 (nov. 1967), p. 4.

¹⁴⁶ Robert Lemelin, « Élections : candidats à la présidence », *L'E.R.N.C.*, vol. 1, no 1 (nov. 1967), p. 3.

composé d'élèves et de professeurs. Une discothèque de fin de semaine et des excursions à l'extérieur complètent son programme. Un taux de participation électorale de 80 % a de quoi rendre jaloux bien des scrutateurs contemporains.

À une époque où la quasi-totalité des écoles composant notre corpus sont non-mixtes, nous disposons de peu de données quant à la composition du conseil étudiant au-delà du prénom de ses membres. Relevons néanmoins qu'en 1957, le *Progrès* de l'École de Saint-Bruno précise entre parenthèses à côté de la liste des présidents de classe s'ils proviennent de la campagne ou du village¹⁴⁷. Il semble même y avoir un certain équilibre à ce niveau. De même, en 1967, on indique sous le nom des membres du conseil étudiant de l'École secondaire de la Trinité de Saint-Georges-de-Beauce le « district » (village ou quartier) d'où proviennent les candidats élus¹⁴⁸. Ce souci révèle l'importance des appartenances locales dans certaines écoles.

Qualités du chef

Quelles sont les qualités recherchées chez le chef ? Le dévouement, le sens des responsabilités et le fait de faire passer les intérêts communs avant les siens sont les traits les plus fréquemment mis de l'avant dans les journaux scolaires dépouillés pour la décennie 1960. Ces derniers correspondent également aux principales qualités civiques mises de l'avant par les programmes scolaires en vigueur (à la différence que les élèves n'insistent pas outre mesure sur le respect de l'ordre établi).

Nous nous sommes demandée si les caractéristiques associées aux président.e.s varient selon leur genre. En 1962, *L'Écho-lierre* invite ses lectrices à élire « des filles responsables¹⁴⁹. » L'année suivante, une journaliste du *Glaneur* estime que la présidente

¹⁴⁷ Rabastalière, « Conseils de nos classes », *Le Progrès*, vol. 1 no 1 (1957), p. 11.

¹⁴⁸ *L'Avenir*, vol. 3, no 1 (17 nov. 1967), p. 1.

¹⁴⁹ *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 1 (nov. 1962), p. 1.

élue « a tout pour prendre en main la responsabilité de notre école : et féminité et qualité de chef¹⁵⁰ ». Elle note ainsi, en plus d'un sens des responsabilités et d'un esprit d'initiative hors du commun, sa délicatesse, son humilité, son tact, sa sympathie, sa bonne humeur et son langage impeccable. Les journalistes-étudiantes de l'École Marie-de-l'Incarnation décrivent leur présidente comme une « fille dynamique et influente¹⁵¹ ». En 1964, on dit de la présidente de l'École pour filles Thévenet qu'elle est « quelqu'une de très forte, de très capable¹⁵² ». Sa franchise, son courage et son efficacité sont également soulignés. En 1967, le nouveau président de Napoléon-Courtemanche est dépeint comme un garçon dynamique, débrouillard, avec une belle personnalité¹⁵³. À l'École Perreault de Québec – très engagée dans la contestation étudiante de la fin des années 1960 – on précise que « Le poste est exigeant, demande du temps, un savoir peu commun du sens démocratique, une habileté à manier des structures et des groupes souvent réticents¹⁵⁴. » Le cas de l'École secondaire de Thetford Mines, qui accueille quelques garçons pour une première fois en 1964, est peut-être le plus éclairant. Cette année-là, une présidente et un vice-président (seul garçon sur le conseil) sont élus. On dit de la première, Céline, « qu'elle saura certainement allier tact et diplomatie pour mener à bonne fin sa lourde tâche. » Quant au vice-président, Nelson (au centre de la photo ci-dessous), « Il possède la souplesse nécessaire pour s'adapter facilement à la mentalité féminine. Nul doute que ses compagnes sauront également tirer grand profit de son opinion toute masculine¹⁵⁵. »

¹⁵⁰ Diane Tremblay, « Présidente ! », *Le Glaneur*, vol. 5 (nov. 1963), p. 3.

¹⁵¹ S.a., « Conseil étudiant », *UNIK*, déc. 1963 p. 3.

¹⁵² Rachel Nadeau, « AVANTAGES D'UN CONSEIL D'ÉTUDIANTS », *La Rafale* (nov. 1964), p. 3.

¹⁵³ Painchaud et Tremblay, « Durant la semaine de 15 au 22 octobre, nous avons eu les élections ! », p. 4.

¹⁵⁴ *Le Mirador*, vol. 2, no 7 (mars 1969), p. 2.

¹⁵⁵ Nicole Desmarais, « Conseil de l'école », *Coup d'oeil*, vol. 6, no 2 (déc. 1964), p. 1.



Figure 2 : Conseil étudiant, École Albert Carrier, Thetford Mines, 1964 (*Coup d'oeil*, vol. 6, no 2 (déc. 1964), p. 1.)

Ces témoignages parcellaires nous invitent à nous méfier des conclusions définitives. Néanmoins, comme on aurait pu s'y attendre, la « délicatesse » n'est pas une qualité mise de l'avant dans les écoles pour garçons. Ceci dit, l'exemple de l'École de Thetford Mines – où les garçons sont largement minoritaires – suggère que la composition de la population étudiante conditionne également les qualités recherchées chez « le chef ». Nous percevons d'ailleurs (mais une étude plus systématique serait nécessaire pour l'affirmer) qu'avec la mixité scolaire, les caractéristiques recherchées chez le président ou la présidente de l'école tendent à s'uniformiser vers le « masculin ». D'ailleurs, dans les quelques écoles mixtes étudiées pour cette période, les conseils sont plus souvent dirigés par un garçon. Le chapitre 7 observera l'évolution de la composition des conseils étudiants dans la décennie 1970, alors que la mixité scolaire devient la norme.

Un désir de démocratie représentative

Des élèves réclament fréquemment plus de transparence de la part du conseil étudiant. « À notre conseil, qui se prétend démocrate, nous demandons le droit d'être informées sur tout, tout, tout¹⁵⁶ ! », peut-on lire dans *Le Glaneur* en 1965. De même, en 1969, Suzanne, de Granby, demande au conseil de rendre des comptes aux étudiants par

¹⁵⁶ Louise D'Amour, « Devons-nous les croire ? », *Le Glaneur*, vol. 6, no 3 (fév. 1965), p. 2.

le biais du journal : « De la sorte, nous arriverions à ne former qu'une seule et grande masse et non pas, comme c'est le cas, une minorité au courant et une majorité ignorante¹⁵⁷. »

Les élèves (du moins leurs journalistes) semblent très attachés au droit d'élire leurs représentants, qu'ils viennent bien souvent de conquérir. Aussi, lorsqu'en 1968, dans le chambardement des réformes scolaires et du passage au statut de polyvalente, la direction de Gérard-Filion décide exceptionnellement de nommer les membres du conseil plutôt que de tenir une élection, l'équipe de *La Minerve* réagit vivement : « Dissociations-nous de ces étudiants qui nous dirigent et exigeons de nouvelles élections au conseil d'école¹⁵⁸. »

La démocratie scolaire comporte cependant son lot de défis. En 1968, un seul parti se présente aux élections de l'École Perreault. Il est donc élu par défaut. L'équipe du *Mirador* invite ses lecteurs à rester particulièrement vigilant à l'endroit de leur conseil dans ces circonstances : « Aussi unanime soit-elle cette élection nous porte à croire qu'il faudra surveiller les attitudes de notre équipe dirigeante qui pourrait croire que la non contestation de leur candidature est une remise des pleins pouvoirs¹⁵⁹. »

Cela dit, nous n'avons pas trouvé de critique du principe de démocratie représentative dans les journaux du secondaire, à une époque où pourtant, dans le spectre idéologique, les groupes de gauche et les leaders étudiants universitaires et collégiaux se montrent critiques des simulacres de démocratie à l'école¹⁶⁰. Les élèves semblent donc généralement adhérer au modèle du conseil étudiant sans le remettre en question. L'heure

¹⁵⁷ Suzanne Ouellet, « Il est là, mais... », *L'Étincelle*, vol. 16, no 4 (fév. 1969), p. 2.

¹⁵⁸ Daniel Guay, « Les élèves et le conseil étudiant », *La Minerve*, vol. 2, no 2 (mars 1968), p. 3.

¹⁵⁹ Jacques Bélanger, « Bloc-notes », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 2.

¹⁶⁰ Pour une critique des élections scolaires en tant que forme d'endoctrinement politique : Francis Dupuis-Déri, « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 32, no 3 (2006), p. 691-709.

est plutôt à conquérir le droit d'avoir un gouvernement étudiant représentatif et relativement autonome dans ces établissements pour adolescents.

4.4 Entre deux mondes

À travers les divers témoignages présentés dans ce chapitre, on perçoit une redéfinition de l'autorité en cours. Comme l'observe Lysiane Gagnon – qui a suivi de près l'évolution des milieux étudiants pour *La Presse* –, au début des années 1960, le principe d'autorité qui régit les institutions scolaires n'est pas encore réellement remis en question par les élèves, qui se satisfont que « la direction se montre plus ouverte, plus libérale¹⁶¹. » Il semble toutefois que la soif de liberté associée à la jeunesse à travers le temps trouve progressivement une ouverture nouvelle dans la société québécoise des années 1960. Le contexte de décolonisation, le mouvement des droits civiques, Vatican II, la redéfinition de la place des femmes dans la société, et de celle du Québec dans le Canada, concourent à modifier la notion d'autorité. De plus, comme l'évoque l'historien Joel Belliveau, la perception de l'accélération du temps, causée entre autres par les nombreuses évolutions technologiques, contribue à transformer l'idée d'autorité en diminuant le prestige associé à l'âge, à l'expérience et à la tradition¹⁶². Dans leurs journaux, des élèves font écho à ses transformations. À titre d'exemple, en 1964, une adolescente de Sillery affirme qu'une nouvelle conception de l'autorité est en voie de devenir la norme dans la société et que l'école doit emboîter le pas :

Dans notre monde actuel, nous assistons à la transformation du concept Autorité-COMPÉTENTE-INFAILLIBLE à celui d'autorité démocratique. [...] De même que les pays ont tendance à se grouper pour former une COMMUNAUTÉ internationale où les liens d'APPARTENANCE estompent les liens de DÉPENDANCE des temps coloniaux, où dans l'Église, on a tendance à souligner l'aspect d'appartenance des clercs et laïcs à la COMMUNAUTÉ paroissiale, ainsi dans notre COMMUNAUTÉ SCOLAIRE, y aurait-il lieu d'orienter notre mentalité vers cette idée que nous professeurs et étudiants APPARTENONS

¹⁶¹ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 15.

¹⁶² Belliveau, *Le « moment 68 » et la réinvention de l'Acadie*, p. 75.

à la même société : celle de notre École Thévenet, laquelle est une SOCIÉTÉ RÉELLE EN ÉTAT D'ÉDUCATION¹⁶³.

À notre sens, il convient également de voir dans cette remise en question progressive de l'autorité, le résultat d'un changement de paradigme dans les pratiques éducatives, tant à l'école qu'à la maison. Si les élèves revendiquent plus de liberté, n'est-ce pas parce qu'ils ont goûté à cette liberté dès leur plus tendre enfance ? Parce qu'on leur laisse l'espace pour le faire à l'école ? Depuis leur plus jeune âge, ils auraient été exposés, en théorie du moins, à des méthodes actives encourageant la prise d'initiatives et l'expression personnelle. D'ailleurs, les Vallerand, éducateurs qui jouissaient d'une tribune médiatique significative au Québec à l'époque, prônaient l'importance pour les adultes de « s'effacer de manière graduelle... lorsqu'ils sont confrontés à des manifestations de la vie qui monte, veut prendre forme et s'affirmer¹⁶⁴. » En outre, les étudiants des cégeps et des universités qui participeront à la contestation étudiante de 68 ont été socialisés à l'école secondaire quelques années plus tôt.

Les critiques sur le monde de l'éducation et le peu de liberté qui y serait laissé aux élèves rejoignent le thème du conflit de générations, fort populaire dans les journaux du secondaire comme dans l'espace public. L'Action catholique canadienne publie d'ailleurs en 1963 *Monde des jeunes et monde des adultes*. Plusieurs contributeurs y observent que les jeunes veulent désormais vivre dans un monde qui les place en égalité avec les adultes¹⁶⁵. Cela dérange, comme l'exprime en 1961 une élève prénommée Francine : « Alors que nous sommes entre deux âges, nous nous élevons au rang des adultes, lesquels

¹⁶³ Majuscules dans le texte. S.a., « Une association générale d'étudiants à l'École Thévenet : Pourquoi pas ? », *La Rafale*, mars 1964, p. 2.

¹⁶⁴ Cité dans Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, p. 148.

¹⁶⁵ Louis Pronovost, « Jeunes et adultes au sein de la famille », dans *Monde des jeunes et monde des adultes*, Montréal, L'Action catholique canadienne, p. 13.

ne nous acceptent pas toujours. Et c'est précisément ce qui nous choque, ce qui nous révolte¹⁶⁶. »

Prise entre deux âges, l'adolescence apparaît un moment transitoire où l'individu est considéré adulte pour certaines choses, mais enfant pour d'autres. Il faut dire qu'en matières pénale et civile, les frontières séparant l'enfance de l'âge adulte avaient connu plusieurs fluctuations dans les décennies précédentes, lesquelles ne manquent pas de révéler le caractère arbitraire des seuils d'âge. Par exemple, le Québec devenait en 1942 la première province à élever l'âge de la responsabilité criminelle de 16 à 18 ans¹⁶⁷. Vingt ans plus tard, on assistait à l'abaissement de l'âge pour l'obtention du permis de conduire à 16 ans¹⁶⁸. L'abaissement de l'âge électoral à 18 ans en 1964 au provincial et en 1970 au fédéral en est un autre exemple. Si l'on se recentre sur le milieu scolaire, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans en 1943, puis jusqu'à 15 ans en 1961, retarde l'âge d'entrée sur le marché du travail et donc d'une certaine indépendance économique. Avec la démocratisation de l'éducation supérieure, cela se prolonge jusque dans la vingtaine pour une plus large partie de la population. Ces changements ne sont pas univoques. D'une part, la jeunesse est maintenue plus longtemps dans l'irresponsabilité qu'auparavant. Mais d'autre part, on accorde aux jeunes plus rapidement des permissions d'adultes.

La perception d'un conflit de générations s'amplifiera chez les élèves à la fin des années 1960, comme nous le verrons au chapitre 6. En 1963, Jocelyne, directrice du

¹⁶⁶ Francine Trudel, « Édito : Coupable ou non coupable », *L'Étincelle*, vol. 9, no 9 (oct. 1961), p. 2.

¹⁶⁷ Bilan du siècle (s.d.), *Entrée en vigueur de la Loi sur les jeunes contrevenants* [site web], consulté le 5 juin 2013, www.bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/22490.html/.

¹⁶⁸ S.a., « Les jeunes de 16 ans pourront obtenir un permis de conduire », *Le Devoir*, 16 juin 1962, p. 1; Bertrand Boissoneault, « Contre les permis de conduire aux enfants de 16 ans », *Le Devoir*, 28 juin 1962, p. 3.

journal *UNIK*, s'exprime sur ce thème de manière sensible et nuancée. Son texte illustre magnifiquement bien, à notre sens, la dynamique intergénérationnelle qui anime les années 1960 et le fait que jeunes sont largement appuyés par des adultes :

La génération de nos parents mal dégagée d'un passé troublé certes, mais dans lequel elle a connu ses plus belles années s'adopte [sic] progressivement à une époque nouvelle mais dans laquelle nous, nous avons toujours vécu et qui nous semble naturelle. Ceci peut causer un certain malaise entre l'ancienne et la nouvelle génération mais non un conflit. Car cette ancienne génération se soucie énormément de celle qui la suit et, malgré tout ce qu'on peut dire, semble la comprendre car elle aussi a connu le relâchement de l'après-guerre, la tension due aux courants d'idées, l'embourgeoisement dans le confort et enfin l'indécision devant cette nouvelle évolution. [...] [J]e conclus [sic] que le fossé entre générations est purement artificiel, et résulte d'un manque de dialogue franc entre les deux groupes et aussi, avouons-le, de la nostalgie qui envahit les uns au terme de leur route et de la précipitation dont fait [sic] preuve les autres au commencement de la leur. Mais effacer l'hiver n'est-elle pas la mission du printemps¹⁶⁹ ?

L'analyse de cette élève rejoint celle du sociologue Marcel Rioux qui suggère en 1966 que le conflit de générations est moins virulent au Québec qu'ailleurs dans le monde : « nombreux sont ceux qui parmi les plus vieux veulent sortir du monde étriqué qu'ils ont connu tant au plan politique que socio-économique; ce monde-là, ils n'en veulent plus pour eux ni pour les jeunes¹⁷⁰. »

De fait, nous avons été surprise par la relative liberté (d'expression, notamment) laissée aux élèves dans leurs activités étudiantes dès les premières années de la décennie 1960. Les journaux abordent d'ailleurs des sujets controversés que nous aurions cru être censurés. Pensons entre autres à la question de l'indépendance du Québec ou encore à ces articles où des jeunes questionnent leur foi et la religion de leurs parents, thèmes que nous explorerons au prochain chapitre. Nous ne doutons pas qu'il y ait eu des cas de censure et qu'il existait un certain contrôle, variable d'une institution à l'autre; après tout, un membre

¹⁶⁹ Jocelyne Verret, « Conflit de génération », *UNIK*, (juillet-août 1963), p. 2.

¹⁷⁰ Dans Carlos, *Les étudiants à la une...*, p. 9.

du personnel supervise à tout coup le journal étudiant¹⁷¹. On constate néanmoins une certaine ouverture des autorités scolaires à ce qu'une diversité d'opinions soit exprimée (dans les écoles secondaires permettant l'existence d'un journal étudiant, du moins). Cela est même encouragé dans certains établissements. À titre d'exemple, en 1966, lors d'une réunion entre les enseignantes et les filles responsables des activités étudiantes de l'École Immaculée-Conception de Granby, les enseignantes (dont plusieurs sont religieuses) expriment leur désir de voir les élèves s'engager, participer, voire même contester. Ainsi, sœur Huguette Proulx encourage les élèves à proposer à la radio étudiante des idées qui font choc, qui réveillent, afin « que les filles mordent à la cause du milieu étudiant. » Sa collègue laïque ajoute : « Il faut piquer pour que ça réagisse¹⁷² ». À une occasion, en 1967, l'équipe du journal *La Minerve* est remplacée en cours d'année après la parution de deux numéros plus corsés. Comme quoi, il ne faut pas trop choquer non plus...

Puisque cette section s'intéresse à la liberté, nous aimerions conclure par une réflexion sur la non-mixité des journaux et des conseils étudiants qui semblent encore la norme dans la plupart des écoles auxquelles notre corpus nous donne accès. Dans son étude de la branche féminine de la Jeunesse ouvrière catholique au Québec, Lucie Piché rapporte que la JOC aurait tenté des expériences d'équipes mixtes dans les années 1960. Elle aurait cependant décidé de faire marche arrière à la demande de militantes disant éprouver « trop de difficulté à exprimer leur point de vue¹⁷³ » dans ce nouveau contexte.

¹⁷¹ On sait d'ailleurs que la censure était un problème récurrent pour les journalistes des collèges classiques à la même époque. Débien, « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante... », p. 85; Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec... », p. 25.

¹⁷² Micheline Dubois, « L'étincelle rencontre les organismes », *L'Étincelle*, vol. 13, no 3 (mars 1966), p. 2.

¹⁷³ Piché, *Femmes et changement social au Québec*, p. 299. Des travaux récents s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté dans une perspective genrée observent un phénomène similaire encore de nos jours au sein des structures étudiantes du secondaire. Voir Sophie Théwissen-LeBlanc, « L'éducation à la

Piché observe également qu'au sein d'équipes mixtes, plusieurs filles avaient l'impression que leur action était circonscrite à des tâches associées à leur rôle domestique¹⁷⁴. Les travaux de Daniel Poitras font d'ailleurs ressortir la marginalisation des étudiantes (mais aussi des jeunes issus des classes populaires et des étudiants étrangers) au sein des organisations étudiantes universitaires des années 1960¹⁷⁵. Nous pourrions donc penser, en transposant l'hypothèse émise par Piché à notre objet d'étude, que la non-mixité des écoles secondaires a permis à des filles d'assurer une diversité de rôles dans la gestion et l'organisation des activités étudiantes (et ce faisant, d'acquérir des compétences citoyennes) qu'il leur aurait sans doute autrement été difficile d'atteindre à l'époque en raison de leur genre, voire de leur origine sociale.

Conclusion

Ce chapitre a fait ressortir qu'un nombre significatif d'élèves fréquentant l'école secondaire francophone catholique publique dans la décennie 1960 ont l'impression de ne pas être suffisamment informés sur la politique et préparés pour l'exercice citoyen (des lacunes ressenties plus intensément par les filles). Les témoignages recueillis mettent également en relief l'apathie d'une frange considérable de leurs camarades. Ce contraste entre une jeunesse réelle et une jeunesse imaginée vient nuancer les discours (entre autres des politiciens) qui célèbrent à la même époque une génération beaucoup plus instruite et

citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde », *Mémoire de maîtrise (études des femmes)*, Ottawa, Université d'Ottawa, 2020.

¹⁷⁴ Piché, *Femmes et changement social au Québec...*, p. 291-292.

¹⁷⁵ Poitras, « À l'assaut du plafond de verre : journalisme et militantisme adaptatif chez les étudiantes au Québec (1956-1969) », *Histoire sociale / Social History*, vol. 52, no 106 (2019), p. 331-353; « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec : les jeunes des classes populaires, les femmes et les étudiants étrangers (1950-1969) », dans Romain Robinet *et al.*, dir, *De la jeunesse en Amérique*, Rennes, PUR (à paraître). Pour des travaux explorant la ségrégation des étudiantes à l'intérieur d'organisations étudiantes dans les décennies antérieures, voir Karine Hébert, « Carabines, poutchinettes co-eds ou freschettes sont-elles des étudiantes ? Les filles à l'Université McGill et à l'Université de Montréal (1900-1960) », *RHAF*, vol. 57, no 4 (printemps 2004), p. 593-625; Hébert, *Impatient d'être soi-même*, p. 184-191; Neatby, *Carabins ou activistes ?*

politisée que la précédente. Des élèves réclament d'ailleurs d'importantes améliorations au niveau de l'éducation civique au secondaire et proposent de nouvelles formules privilégiant des méthodes actives et une éducation politique ouverte sur le monde, qui ferait une large place à l'actualité nationale et internationale et à la discussion.

Les élèves et leurs enseignants n'attendent cependant pas l'entrée en vigueur des programmes issus des recommandations du Rapport Parent pour revoir les façons de faire en matière de formation citoyenne et politique. L'un des moyens privilégiés par certains adolescents pour informer leurs pairs et débattre d'enjeux de société est leur journal étudiant. À l'heure où des élèves militent ardemment pour convaincre la direction et leurs pairs de l'intérêt de mettre sur pied un conseil étudiant élu ou une AGE dans leur école, ceux qui prennent la plume dans leur journal soulignent qu'il s'agit d'une entreprise sérieuse et profitable à tous. Ils insistent sur le fait que ces structures sont d'excellentes occasions d'apprendre le sens des responsabilités et de l'initiative, le dévouement envers le groupe d'appartenance et à faire passer les intérêts communs avant les siens – des qualités citoyennes aussi mises de l'avant par les programmes en vigueur. Nous percevons dans cette rhétorique une stratégie des élèves pour convaincre (et rassurer) les autorités scolaires, mais aussi l'influence, plus diffuse, de la culture politique ambiante. Les élèves misent d'ailleurs de plus en plus, nous l'avons vu, sur le langage des droits pour appuyer leurs revendications dans la seconde moitié des années 1960.

Pour les élèves qui y participent, les journaux et les conseils étudiants du secondaire apparaissent d'importants lieux de socialisation et d'engagement citoyen. À travers les différents espaces de liberté qui leur sont offerts ou qu'ils mettent en place, les élèves exercent leurs compétences citoyennes et tracent les contours de leur propre culture politique. Une culture grandement influencée par les nouveaux médias de masse (en

particulier la télévision) qui les informent, les ouvrent sur le monde et les mettent en contact avec le dynamisme d'une culture juvénile internationale. Le prochain chapitre s'intéresse aux principaux enjeux sociopolitiques abordés par les élèves du secondaire dans leurs journaux.

V - PRINCIPAUX ENJEUX SOCIAUX ET POLITIQUES DANS LES JOURNAUX ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE (1956-1969)

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, dans la décennie 1960, les journaux étudiants du secondaire s'imposent comme lieu d'échanges et de débats d'idées entre des jeunes de différentes régions du Québec. Dans leurs pages, des adolescents écrivent à leurs pairs, aux parents, aux enseignants et à la direction pour les informer et les influencer. S'impliquer au sein du journal constitue pour eux une occasion de s'engager avec les enjeux de l'heure et, ce faisant, d'élargir le champ de leurs connaissances. Nous poursuivons à présent notre incursion dans la culture politique des élèves du secondaire des années 1960 en nous intéressant à la lecture de l'actualité proposée par leurs journalistes. Quoique partiel, ce portrait permettra d'enrichir notre compréhension des modèles citoyens véhiculés à l'école secondaire publique, en considérant ceux mis de l'avant par des élèves.

Quels sont les principaux enjeux sociaux et politiques qui préoccupent les élèves du secondaire au cours des années 1960 au Québec ? Selon notre analyse, les réformes scolaires, l'actualité internationale, la question nationale, la religion, la place des femmes dans la société et le conflit de générations¹ constituent les thèmes « citoyens » les plus fréquemment abordés dans leurs journaux étudiants. De fait, les adolescents qui fréquentent le secondaire entre 1956 et 1969 développent leur conscience politique au cours d'une période marquée notamment par la Guerre froide, les processus de décolonisation en Afrique et en Asie et d'émancipation en Amérique latine, le mouvement de contestation contre la Guerre du Vietnam, le mouvement des droits civiques, et plus largement, une montée de la contestation sociale qui atteint son point culminant lors des

¹ Ce dernier thème apparaît en filigrane de nombreux enjeux discutés par les élèves du secondaire. Puisque nous l'avons déjà abordé au chapitre précédent, il ne sera pas l'objet d'une section distincte ici.

« années 68 ». Ils reçoivent quasi en temps réel des images de ces événements dans leur téléviseur, ce qui donne à plusieurs d’entre eux l’impression que le monde change, et qu’un peu partout sur la planète, la jeunesse joue un rôle de premier plan dans ce réveil. Sur la scène provinciale, les élèves assistent à la mise en branle de réformes scolaires qui bouleversent profondément leur quotidien. La période est aussi traversée par l’affirmation du mouvement indépendantiste, Vatican II et son *Aggiornamento* et d’importantes discussions sur les droits des femmes (l’adoption de la loi sur la capacité juridique de la femme mariée en 1964 apparaît un véritable catalyseur des prises de conscience dans les journaux de filles)². Cette série d’événements aux résonances nationales et internationales alimente leurs espoirs, mais aussi – l’historiographie ne l’a sans doute pas assez souligné – leurs craintes quant à un monde perçu comme radicalement nouveau.

Dans son enquête sur la presse étudiante au Québec en 1964-65, Serge Carlos observe que la production journalistique des étudiants, tous niveaux scolaires confondus, s’intéresse davantage aux phénomènes collectifs qu’individuels. Leur intérêt marqué pour les grands enjeux de société témoigne selon lui de leur désir de jouer un rôle important comme groupe social³. Il voit un lien direct entre ce phénomène et les efforts de structuration du monde étudiant à la même époque. Il importe toutefois de prendre une distance critique face à l’enthousiasme de cet étudiant à la maîtrise vraisemblablement lui-même impliqué dans le mouvement étudiant. Aussi l’historienne de la jeunesse en nous hausse-t-elle les sourcils lorsqu’il associe la primauté accordée par les journalistes

² Pour une mise en contexte de la Révolution tranquille au Québec et de ses influences internationales, le lecteur consultera à profit Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021.

³ Serge Carlos, *Les étudiants à la une : Enquête sociologique sur la situation du journalisme étudiant en 1964-1965*, Cahiers de la Presse étudiante nationale, no 5, 1966, p. 30;33-34.

étudiants aux enjeux collectifs au développement d'une conscience commune « qui englobe tous les membres d'un groupe sans discrimination⁴ ». Comme d'autres historiens l'ont relevé avant nous, cette volonté d'englober la jeunesse en gommant ses différences peut aussi être comprise comme un moyen pour ceux qui s'en font les porte-paroles de se donner plus de poids et de légitimité⁵. Les données quantitatives de Carlos suggèrent néanmoins une certaine homogénéité dans le choix des thèmes abordés par les journalistes étudiants d'une région géographique à l'autre. De même, il n'observe aucune différence entre les enjeux privilégiés dans les journaux féminins et masculins, allant jusqu'à affirmer que « La génération étudiante des années 1960, a oublié toute habitude de discrimination des sexes quant à l'ouverture sur le monde, aux questions et problèmes qui doivent occuper les citoyens⁶. » Nos analyses viendront nuancer cette affirmation.

Ces observations nous amènent à poser la question suivante : la politique et l'engagement citoyen sont-ils réellement des priorités pour les jeunes du secondaire en général au cours de la période étudiée ? Non, bien sûr. Plusieurs enquêtes réalisées au Québec à la fin des années 1960 révèlent d'ailleurs le faible intérêt d'une majorité de jeunes pour la politique, et ce, tant du côté des étudiants universitaires que du secondaire⁷. Le point de vue des adolescents qui décident de prendre la plume dans leur journal nous apparaît néanmoins extrêmement pertinent pour mettre en relation la culture scolaire et la

⁴ *Ibid.*, p. 47.

⁵ Entre autres : Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003; Daniel Poitras, « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec : les jeunes des classes populaires, les femmes et les étudiants étrangers (1950-1969) », dans Romain Robinet *et al.*, dir, *De la jeunesse en Amérique*, Rennes, PUR (à paraître).

⁶ Carlos, *Les étudiants à la une...*, p. 40.

⁷ Entre autres : Marcel Rioux et Robert Sévigny, *Les nouveaux citoyens*, Montréal, Service des publications de Radio-Canada, 1967, p. 12-13; MÉQ, *Un nouvel univers scolaire, la polyvalente*, Document de travail, 1970, p. 356.

culture politique ambiante dans lesquelles ils évoluent, et comprendre de quelles façons ils s'inscrivent dans ces dernières.

5.1 « Notre domaine » : points de vue d'élèves sur les réformes éducatives

« Contrairement à ce qu'on pense », écrit Louissette en 1964, « les étudiants de la "Belle Province" s'intéressent activement aux développements de la politique du Québec. Ils y trouvent d'ailleurs un intérêt particulier de ce temps-ci à cause, bien entendu, du fameux Bill 60⁸ ». De fait, les élèves-journalistes se font un devoir d'informer leurs camarades des plus récents développements concernant les réformes scolaires et font preuve d'une connaissance approfondie du dossier. Il s'agit incontestablement d'un des sujets d'article les plus populaires dans les journaux du secondaire au cours de la décennie 1960⁹. Il occupe d'ailleurs habituellement les premières pages, souvent en éditorial. On retrace un nombre particulièrement élevé d'articles sur le sujet en 1963, année de la publication des premières tranches du Rapport Parent¹⁰. Selon l'enquête quantitative de Serge Carlos citée plus tôt, les journaux du secondaire accorderaient même une plus grande attention au Rapport Parent que leurs équivalents des collèges et des universités pour l'année 1964-65¹¹. Doit-on comprendre que les adolescents qui fréquentent le secondaire se sentent davantage concernés par les réformes qu'ils vivront directement, contrairement à leurs aînés universitaires qui auront pour la plupart quitté les bancs de l'école au moment de leur implantation ?

⁸ Louissette Lessard, « Nos députés : Défenseurs ou... Parasites ?... », *La Rafale*, mars 1964, p. 3.

⁹ Les résultats de l'étude quantitative de Carlos ciblant les journaux du secondaire en 1964-65 confirment cette analyse. *Les étudiants à la une...*, p. 29. Jean-Philippe Warren fait un constat similaire pour les journaux universitaires. *Une douce anarchie : Les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008, p. 33-34.

¹⁰ Cette popularité est sans doute stimulée par la PEN qui fait de l'éducation son thème central pour l'année scolaire 1963-1964. Elle invite de ce fait ses membres à y porter une attention particulière.

¹¹ Carlos, *Les étudiants à la une...*, p. 73-74.

Les élèves du secondaire, du moins la minorité active qui s'engage dans le journal, ne se contentent pas de suivre ce dossier : ils souhaitent prendre une part active à la réflexion afin de s'assurer que la direction donnée à l'éducation leur convient. « Étant moi-même élève de onzième année scientifique », écrit, comme pour se donner de la crédibilité, une étudiante de l'École secondaire Laure-Conan de Chicoutimi en 1963, « j'estime qu'il est logique, sinon nécessaire, que les étudiants viennent eux-mêmes défendre leur point de vue en ce qui concerne le programme du cours secondaire public¹² ». La même année, Jeanne, de Québec, affirme : « Nous sommes citoyens et citoyennes d'un pays progressif et nous réclamons une évolution dans notre domaine¹³. » Comme le montrent ces extraits, des élèves n'hésitent pas à se positionner comme citoyens pour faire valoir la légitimité de leur point de vue en certains domaines, dont l'éducation.

5.1.1 Démocratisation de l'éducation et égalité des chances

Tout comme leurs aînés parvenus à l'université, les élèves du secondaire apparaissent attachés aux principes de démocratisation de l'éducation et d'égalité des chances consacrés par le Rapport Parent. Pour Évelyn et Ginette, de l'École Albert Carrier de Thetford Mines, la création du ministère de l'Éducation (MÉQ) corrigera une situation inadmissible en permettant « à tous les écoliers du Québec, où qu'ils demeurent de bénéficier des mêmes avantages, faisant abstraction de l'esprit de clocher parfois trop enraciné chez nous. Tous doivent accepter le principe : "équiper intellectuellement tous les enfants du Québec le mieux possible¹⁴." » Reprenant une des idées centrales du Rapport Parent, Lucie, de Granby, souligne en 1966 qu'actuellement « les aptitudes

¹² *L'Encrier*, décembre 1963.

¹³ Jeanne Corriveau, « Édito : Les étudiantes aux galères », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 2.

¹⁴ Évelyne Foy et Ginette Doyon, « Bill 60 : Nouvelle orientation de l'éducation », *Coup d'œil*, vol. 5 no 2 (déc.-janv. 1963-64), p. 1.

intellectuelles de plusieurs individus demeurent inexploitées, ce qui abaisse le niveau général de l'éducation de notre pays¹⁵. » La gratuité scolaire permettra d'après plusieurs élèves de corriger cette situation. Or, dans le contexte de Guerre froide, certains craignent que la mesure marque une dangereuse entrée dans le socialisme. Ainsi, Sylvie, de Thetford Mines, appréhende que l'État maintienne les élèves sous sa tutelle socialiste une fois adultes en voulant régir « sous sa poigne de fer » leur travail. En établissant la gratuité scolaire, la province deviendrait, selon l'élève, « soit "un Québec libre et démocrate", soit, ce qui serait extrêmement regrettable, "une Russie miniature"¹⁶... »

Soulignons qu'à une époque où la mixité scolaire préconisée par le Rapport Parent tarde à s'implanter, nous n'avons trouvé aucune mention des inégalités entre garçons et filles en matière d'accès à l'éducation dans les journaux du secondaire. Cela nous a d'autant plus surprise que la grande majorité des journaux retracés pour la décennie 1960 proviennent d'institution pour jeunes filles. Comme le paragraphe précédent le fait ressortir, les enjeux liés à la démocratisation de l'éducation sont principalement abordés sous l'angle des inégalités économiques et des disparités entre milieux ruraux et urbains.

5.1.2 Entre enthousiasme et méfiance

Si les élèves nourrissent de grands espoirs dans les réformes scolaires, on les sent tout de même sur leurs gardes. Par exemple, Évelyn et Ginette se demandent ce qu'apportera concrètement la création du MÉQ : « Gare ici aux illusions ! Ce n'est pas en soi une loi dont la seule existence peut transformer la vie au Québec. » Elles ajoutent : « Un ministère de l'éducation ouvre d'éblouissantes perspectives, riches de toutes les

¹⁵ Lucie Larose, « Rapport sur la démocratisation de l'enseignement », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

¹⁶ Sylvie Paquet, « Gratuité scolaire : danger de socialisme ? », *Coup d'oeil*, vol. 5 no 2 (déc.-janv. 1963-64), p. 2.

promesses pures encore de tout péché. [...] C'est la garantie d'un meilleur avenir : elle vaudra ce que valent les gens à qui on la confiera¹⁷. » D'autres élèves se font carrément alarmistes. C'est le cas de Jeanne pour qui les mesures proposées par Paul Gérin-Lajoie « se dressent à l'encontre des moyens pédagogiques favorables à l'épanouissement de l'étudiant ». Elle s'inquiète particulièrement de la plus grande charge de travail que ces « changements arbitraires » représentent pour les élèves et leurs enseignants, de même que de l'augmentation du nombre d'élèves par classe : « Victimes d'erreurs pédagogiques suscitées par une crise financière, nous laissons libre cours à notre désapprobation devant ce pas de recul dans les domaines de l'éducation¹⁸ ! » Notons que dans plusieurs de ses discours, Paul Gérin-Lajoie s'adresse directement aux jeunes pour leur « assurer que les transformations rapides auxquelles ils vont participer se feront à leur avantage¹⁹. »

Parmi les éléments les plus durement attaqués par des élèves figure l'augmentation de la taille des écoles secondaires. Ces critiques s'inscrivent dans un contexte de restructuration et de régionalisation de l'enseignement secondaire. Conçue par le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse au début des années 1960 et mise en œuvre par le nouveau ministre de l'Éducation Paul Gérin-Lajoie et son sous-ministre Arthur Tremblay entre 1964 et 1965, l'Opération 55 fait passer le nombre de commissions scolaires catholiques de 1 500 à 55 (auxquelles s'ajoutent 9 commissions scolaires protestantes), dotées chacune d'une école secondaire régionale centrale. L'objectif est

¹⁷ Évelyne Foy et Ginette Doyon, « Bill 60 : Nouvelle orientation de l'éducation », *Coup d'oeil*, vol. 5 no 2 (déc.-janv. 1963-64), p. 1.

¹⁸ Jeanne Corriveau, « Édito : Les étudiantes aux galères », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 2.

¹⁹ S.a, « Message du Nouvel An du ministre de l'Éducation », *Hebdo-Éducation*, vol. 1, no 33 (8 janv. 1965), p. 160. Sur une note plus éditorialiste, nous sommes fascinée de constater à quel point le ministre de l'Éducation Gérin-Lajoie s'adressait régulièrement directement aux jeunes dans ses discours. On ne voit plus cela aujourd'hui, nous semble-t-il. On peut y voir, encore une fois, la volonté des pouvoirs publics de l'époque de s'associer une jeunesse démographiquement et symboliquement forte.

d'améliorer l'accès à l'enseignement secondaire public en région en regroupant les ressources financières des commissions scolaires locales tout en réalisant des économies d'échelle²⁰. L'entreprise doit permettre au système scolaire québécois d'absorber la hausse fulgurante des populations scolaires. De fait, l'obligation d'être scolarisé jusqu'à 15 ans (établie en 1961) combinée à la pression démographique du baby-boom double pratiquement en quatre ans le nombre d'élèves dans les écoles secondaires publiques du Québec²¹. À peine construites, ces nouvelles écoles de grande taille se révèlent trop petites. Certaines sont même contraintes d'instaurer deux équipes de travail, « une du matin, une du soir, comme à l'usine²² », rapporte un journaliste de Radio-Canada.

Les journalistes du secondaire suivent avec enthousiasme la construction d'écoles secondaires régionales puis de polyvalentes dans leur ville, qu'on leur promet modernes et bien équipées. Mais une fois arrivés dans ces mastodontes, ils déplorent leur froideur et la perte du caractère familial des anciennes écoles. « La Régionalisation te fait vivre dans un milieu où le nombre des étudiants est de plus en plus croissant; présentement tu côtoies 845 confrères et bientôt tu en fréquenteras 2 500. [...] C'est ce qui fait que toi qui es "Outsider" et toi qui es de la ville, tu ne connais pas le copain qui vit avec toi²³ », peut-on lire dans le journal collectif des élèves de Granby en 1966. Ce manque d'intimité se traduit par la diminution des contacts entre enseignants et élèves selon plusieurs. Jacques explique comment le passage à la polyvalente est vécu au sein de son école : « Les écoles

²⁰Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec*, Québec, ERPI, 2005, p. 164. Voir aussi : Jean Bélanger (12 janv. 2016), « Regard historique sur la réforme annoncée des commissions scolaires. Première partie », *Histoire Engagée* [revue], <http://histoireengagee.ca/?p=5235>.

²¹ 174 791 élèves fréquentent l'école secondaire catholique publique en 1960-61, 282 893 en 1964-65 et 518 740 en 1970-71. M'hammed Mellouki et François Melançon, *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992*, Montréal, Logiques, 1995, p. 298.

²² Claude-Jean Devirieux, *Caméra 66*, 7 fév. 1966., Radio-Canada [site web], consulté le 25 mars 2022, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1276283/education-quebec-commission-parent-histoire-archives>.

²³ « Réveille-toi. Réveille-toi », *Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 2.

secondaires n'ont plus l'atmosphère des années passées [...]. On se sent perdu dans la masse étudiante, les contacts se font de moins en moins et deviendront bientôt impossible [sic], c'est la déshumanisation du système scolaire²⁴. » Ces transformations peuvent en outre être ressenties comme une menace pour l'identité locale dans les plus petites communautés. Ainsi, Pierre, qui fréquente l'École Gérard-Filion à Longueuil, constate une résistance dans les milieux ruraux de la Commission scolaire régionale de Chambly à l'endroit des polyvalentes qui, en plus d'exiger des transports scolaires considérables, transforment profondément les mœurs. Il croit toutefois que ces sacrifices sont nécessaires, puisque l'uniformisation du système scolaire permettra l'émancipation du peuple canadien-français²⁵.

Ces critiques concernant la déshumanisation du milieu scolaire rejoignent les fréquentes comparaisons entre l'école et une manufacture fabriquant des robots à la chaîne. Dans cette métaphore, l'élève est considéré comme une machine destinée aux seules fins productrices. En 1963 – avant même l'implantation des réformes, donc –, un jeune montréalais affirme que « les programmes scolaires détruisent les possibilités de l'individu, dans une proportion très élevée, pour construire une série de robots. » Il critique au passage la tendance à privilégier les sciences dites pures : « on prend les meilleurs et on les place en sciences-mathématiques sans se demander s'ils ne seraient pas plus heureux dans une classe spécialisée en Lettres. On détruit les goûts pour les remplacer par des normes, on fait de nous des machines à produire sans considérer si l'on va à l'encontre de notre bonheur²⁶. » Il n'est pas le seul; en cette ère de course à l'espace où

²⁴ Jacques Bélanger, « Le maudit problème », *Le Mirador*, vol. 2, no 2 (nov. 1968), p. 3.

²⁵ Pierre Laframboise, « Nouvelles conceptions [sic] en éducation : L'enseignement polyvalent », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 8.

²⁶ Claude Larrivière, « L'étudiant... et la vie », *Sommet*, 6 avril 1964, p. 2

l'on glorifie les progrès scientifiques, des élèves réclament que davantage de place soit accordée aux humanités dans leur formation : « Le cours secondaire actuel, utilitaire et pragmatique, tend à former des cerveaux mécaniques qui mésestiment les valeurs humaines et les disciplines spirituelles et ne considèrent comme valables que les seules données techniques et scientifiques²⁷ », écrit Michelle en 1963. L'année suivante, Carole interpelle les ministres : « Messieurs les Ministres, vous qui clamez à qui veut l'entendre, que les jeunes sont les "hommes de demain", veuillez y remédier sans tarder. Sinon, la génération de demain sera un pauvre produit manufacturé en éprouvette, et cela, à cause de qui²⁸?... » Ces discours font contrepoids au Rapport Parent qui déplore à la même époque que seules les humanités classiques soient valorisées dans le système scolaire²⁹.

Sans nier la capacité des élèves de formuler des critiques par eux-mêmes, on remarquera que les analogies de ce type (écoles-usines produisant des robots à la chaîne, expériences improvisées sur les élèves) sont aussi fréquentes à l'époque dans l'espace public. À titre d'exemple, une publicité de l'Union nationale diffusée pendant la campagne électorale de 1966 reproche au gouvernement Lesage de vouloir transformer les écoliers en « automates numérotés » :

L'éducation des Québécois est devenue sous la baguette de monsieur Gérin-Lajoie et du régime libéral un champ d'expérimentation et de ce fait une source d'inquiétude, de malaise pour les parents, les écoliers, les professeurs. [...] Dans les écoles-usines du ministère libéral, notre système d'éducation a été transformé en une machine à enseigner. On y engouffre nos enfants en masses anonymes. On n'y forme pas des hommes, on y fabrique des robots, à la chaîne. Des robots pousseurs de boutons. Les porteurs d'eau de l'avenir... [...] L'Union Nationale rendra le système d'éducation du Québec conforme à la nature de l'homme

²⁷ Michelle Morais, « Procès du cours secondaire », *UNIK*, juil.-août 1963, p. 1-2;8.

²⁸ Carole Marineau, « Les jeunes du cours secondaire : de précieux cobayes », *La Rafale*, nov. 1964, p. 2.

²⁹ Ces témoignages renforcent nos réserves, présentées au chap. 2, quant à l'interprétation voulant que le Rapport Parent marque le passage d'une logique humaniste à une logique utilitariste de l'éducation au Québec. Sans nier l'importance accordé au renforcement de l'enseignement des sciences au Québec, comme ailleurs en Occident, dans les années suivant le lancement de Spoutnik en 1957, rappelons que plusieurs travaux s'intéressant à la mise sur pied de l'École primaire supérieure par les communautés de frères enseignants dans les années 1920 font ressortir leur volonté d'offrir aux jeunes hommes issus des milieux populaires une culture générale axée sur une formation technique, scientifique et industrielle.

québécois, à la volonté du peuple et des parents, aux véritables droits des enfants. Québec d'abord³⁰!

Ces critiques inspirent aux élèves plusieurs caricatures évoquant une « machine à bourrer le crâne », semblables à celle ci-dessous. Elle met en scène un homme en habit, arborant lunettes et début de calvitie (qu'on imagine être le directeur) et un élève prisonnier. Ce type de caricature abonde aussi dans les décennies suivantes³¹.



Figure 3 : « Comment faire fonctionner votre ordinateur » (*L'Équipe*, vol. 1, no 1 (mai 1966), p. 3)

Les enseignants sont également décrits comme des machines de production « sous pression » faisant « ingurgiter » de la matière aux élèves. Ceux qui tentent de faire différemment seraient aussitôt sanctionnés d'après une étudiante de Thetford Mines³². Soulignons que ces reproches visent davantage la direction et les décideurs politiques. Dans l'ensemble, les élèves se montrent plutôt solidaires envers leurs enseignants, comme nous le verrons au prochain chapitre.

³⁰ Publicité publiée dans *Le Soleil*, 31 mai 1966. Citée dans Joshua Ménard-Suarez, « Les conceptions de l'homme dans la réforme de l'éducation au Québec : luttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966 », Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2014, p. 49-50.

³¹ La métaphore d'une institution visant à formater les jeunes esprits et à produire une série de robots marchant au pas inspirera d'ailleurs à Pink Floyd en 1979 son célèbre *Another Brick in the Wall*.

³² Ginette Roussin, « Édito : Les écoles secondaires donnent-elles à la société des individus libres ou des objets manufacturés ? », *Coup d'oeil*, vol. 5 no 2 (déc.-janv. 1963-64), p. 2

5.1.3 Une génération de cobayes sacrifiés ?



Figure 4 : « Les jeunes du cours secondaire : de précieux cobayes... » (*Rafale*, vol. 2, no 1 (nov 1964), p. 2).

Une autre image qui revient souvent lorsqu'il est question des réformes en cours traduit l'impression qu'ont les élèves de servir de cobayes. En 1964, un élève de deuxième secondaire d'Arvida, au Saguenay, interpelle le ministre de l'Éducation pendant une allocution à son école : « Qu'arrivera-t-il de nous, cobayes de la présente évolution³³ ? » Dans la même veine, une journaliste étudiante de Québec commente l'Opération 55 : « le MINISTÈRE NE SEMBLE PAS ORIENTÉ. À chaque année, IL ESSAIE DE NOUVELLES EXPÉRIENCES SUR NOUS, ce qui fait que nous ne savons jamais à quoi nous en tenir. [...] Je pense que l'on va encore nous "opérer" ou nous disséquer pour voir de ce que nous sommes faits, pas toujours à leur image et à leur ressemblance³⁴ ! » À travers ces nombreuses allusions aux expériences scientifiques, on peut percevoir, ici encore, l'image de la science vue comme menaçante et déshumanisante. La caricature ci-haut accompagne l'article d'où est tiré cet extrait. La fente de tirelire réfère sans doute aux investissements massifs réalisés par le gouvernement libéral dans l'enseignement secondaire.

³³ S.a., « Inquiétude étudiante », *Le Signet*, vol. 1, no 1 (déc. 1964), p. 1.

³⁴ Majuscules dans le texte. Carole Marineau, « Les jeunes du cours secondaire : de précieux cobayes... », *La Rafale*, nov. 1964, p. 2. Rappelons cependant que l'idée d'un gouvernement qui improvise des réformes scolaires à la dernière minute était déjà présente dans *Les Insolences du frère Untel*.

Dans la seconde moitié des années 1960, alors que les réformes scolaires commencent à s’implanter et que la contestation étudiante s’intensifie, des élèves s’inquiètent des conséquences des bouleversements pour celles et ceux qui testent les réformes au péril de leur avenir, pour reprendre leurs termes. « Nous servons de cobayes », « Nous allons rater notre année scolaire³⁵ ! », pouvait-on entendre dans les corridors de l’École Notre-Dame-de-la-Trinité de Saint-Georges-de-Beauce à la rentrée 1967. Dans la même veine, Danièle, de Granby, écrit en 1969 : « Chaque année on effectue de nouveaux changements et nous étudiants vivons dans un état de transition continue. On en a assez de servir de cobaye et on aimerait bien savoir à un certain moment où l’on va et combien d’années d’études il nous reste à faire pour terminer tel ou tel cours³⁶? » Elle espère que le MÉQ entende raison afin qu’ils puissent retrouver le calme nécessaire à leurs études.

Encore une fois, les élèves n’évoluent pas en vase clôt et on retrouve plusieurs de ces critiques dans les discours ambiants. Les journalistes du secondaire ont toutefois l’impression que leur perspective et leur bien-être ne sont pas considérés dans la discussion publique. Par conséquent, plusieurs prennent la plume pour sensibiliser les parents et les autorités éducatives à l’impact des perpétuelles transformations du monde scolaire sur eux. C’est le cas de Réjean, qui fréquente l’École Gérard-Filion en 1967 :

Les parents ont-ils étudié le cas des horaires doubles si fatiguants [sic] et si astreignants pour nous et nos professeurs ? [...] Ont-ils étudié le fonctionnement de ces énormes polyvalentes où nous allons nous perdre dans une masse anonyme ? Ont-ils étudié si nous sommes heureux de tous ces changements que nous subissons d’année en année et des conséquences que nous pouvons subir ? [...] C’est un cri d’alarme et un appel au secours que nous lançons à l’Association des Parents, au Syndicat des professeurs, à la Commission car nous sommes là, une réalité, que les organisateurs semblent oublier. Une réalité que l’on remue sans ménagement, sans consultations et sans tenir compte du calvaire que nous subissons. [...] Nous avons nos idées, nous aussi, alors pourquoi ne pas nous consulter pour les connaître afin de mieux diriger votre action en face des problèmes qui nous concernent tous³⁷.

³⁵ Danielle Blais, « Nous servons de cobayes », *L’Avenir*, nov. 1967, p. 1.

³⁶ Danièle Hébert, « Éditorial : L’éducation », *L’Étincelle*, vol. 17, no 1 (nov. 1969), p. 2.

³⁷ Réjean Bisailon, « Éditorial », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (juin 1967), p. 2.

Ainsi, un an et demi avant la grande grève des cégeps de 1968, ces élèves du secondaire manifestent une volonté d'être consultés en matière d'éducation. Pour faire fonctionner son établissement dans ce chaos, la direction de Gérard-Filion serait plus sévère que jamais, affirme l'équipe de *La Minerve*. Elle ajoute avec une pointe d'humour : « ça fait quand même 3 ans qu'on nous sacrifie au nom de la réforme de l'Éducation, et j'espère qu'avec notre diplôme de fin d'études secondaires on nous remettra aussi un certificat de pionniers académiques sacrifiés pour l'Éducation des générations futures³⁸. »

Rares sont les études historiques, si elles existent, qui se sont intéressées au point de vue des élèves du secondaire sur les réformes des années 1960. On constate que le discours de jeunes conscients d'être privilégiés du début des années 1960 (qui ressortait grandement du précédent chapitre) fait progressivement place à celui de « sacrifiés » de réformes aléatoires. Ainsi, même aux belles heures de ce qu'on a qualifié de « lune de miel » avec la Révolution tranquille, ce n'est pas un enthousiasme sans réserve du côté des élèves, bien que leurs journalistes adhèrent majoritairement aux idéaux de démocratisation et conçoivent les réformes scolaires comme un important outil d'affirmation nationale. Dans son excellent essai sur les premiers-nés du baby-boom, François Ricard estime toutefois que ceux qui ont vécu cette période de transition auraient eu accès au meilleur des deux mondes en bénéficiant du meilleur de l'ancien système d'éducation, ce qui leur permettra de se démarquer, tout en tirant avantage des réformes³⁹. Telle n'était pas l'impression de plusieurs adolescents au moment d'effectuer leur cours secondaire dans les toutes nouvelles écoles régionales et les polyvalentes.

³⁸ La Minerve, « Édito », *La Minerve*, vol. 2, no 2 (mars 1968), p. 2.

³⁹ François Ricard, *La génération lyrique*, Montréal, Boréal, 1992, p. 71.

5.2 Une culture politique ouverte sur le monde

S'ils sont très préoccupés par les enjeux touchant le monde de l'éducation, qui les concernent directement, les élèves-journalistes manifestent également une curiosité poussée pour l'actualité internationale⁴⁰. Une fois de plus, force est de constater qu'ils sont bien informés en ce domaine. Dans son enquête sur l'état de l'éducation civique au Canada publiée en 1965, A. B. Hodgetts note le grand intérêt des élèves du secondaire pour les enjeux internationaux comme la guerre au Vietnam, les ségrégations raciales aux États-Unis et la Chine communiste. Selon lui, les enseignants réussiraient davantage à retenir leur attention en classe lorsqu'ils abordent ces sujets que pour les affaires canadiennes⁴¹. De fait, ces thèmes reviennent souvent dans les journaux du secondaire.

Il importe ici encore de se méfier des généralisations à l'ensemble des élèves. Un sondage réalisé en 1961 par la journaliste Adèle Lauzon pour le *Magazine Maclean* auprès de jeunes de 15-20 ans de Montréal, Saint-Jérôme, Lachute, Sainte-Agathe, Sainte-Adèle, Sorel et du Lac-Saint-Jean révèle une variation importante de leur niveau d'intérêt pour l'actualité politique internationale : 53 % des répondants disent s'intéresser « aux événements politiques des autres pays », 15 % « un peu » et 29 % déclarent ne pas s'y

⁴⁰ De nombreux travaux ont fait ressortir la vive conscience internationale des étudiants (essentiellement universitaires dans l'historiographie) au cours de cette période. Entre autres : Patrick Dramé et Jean Lamarre, dir., *1968, des sociétés en crise : une perspective globale*, Québec, PUL, 2009; Daniel Poitras, « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant : L'appropriation de l'information internationale par les étudiants du Quartier latin en 1959 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no 1 (2014), p. 82-108; Jean Lamarre, « "Au service des étudiants et de la nation" : L'internationalisation de l'Union générale des étudiants du Québec (1964-1969) », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (hiver 2008), p. 53-73; François Gagnon, « La conscience internationale dans la presse étudiante au Québec (1945-1969) : le cas du journal le Carabin de l'Université Laval », *Mémoire de maîtrise (histoire)*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014. L'internationalisme des étudiants ne date pas d'hier. Parmi les travaux portant sur les décennies antérieures, retenons : Nicole Neatby, *Carabins ou activistes ?*, Montréal, McGill-Queen's, 1997; Karine Hébert, *Impatient d'être soi-même : Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Québec, PUL, 2008.

⁴¹ A. B. Hodgetts, *Quelle culture ? Quel héritage ? Une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, p. 8.

intéresser⁴². Nos recherches permettent néanmoins d'avancer que la culture politique des adolescents fréquentant le secondaire public dans la décennie 1960, qu'elle soit étendue ou non, est largement influencée par l'international. Notons que les élèves-journalistes décortiquent l'actualité internationale en se référant au Québec plutôt qu'au Canada⁴³. À la manière de Daniel Poitras, nous pourrions avancer qu'à travers ce processus, ils proposent des « miroirs confrontant » « qui stimulent l'autocritique, élargissent l'horizon d'attente et incitent à l'action⁴⁴. »

5.2.1 La Guerre froide : entre inquiétude et fascination

La culture politique des adolescents des années 1960 est fortement marquée par le contexte de Guerre froide. La possibilité d'une troisième Guerre mondiale semble bien réelle pour ceux à qui l'on fait faire des simulations d'attaque nucléaire depuis l'école primaire. Les travaux de l'historienne Tarah Brookfield suggèrent que les élèves canadiens ont alors l'impression de vivre une période de grande insécurité. Un sondage réalisé en 1963 par l'édition anglophone du *Maclean's* met d'ailleurs en lumière la crainte qu'ont les filles d'avoir des enfants déformés et le cynisme des garçons à propos de leur futur, qu'ils croient non existant⁴⁵. « À l'école, on nous avait appris à se coucher dans la rue en s'abritant derrière la chaîne du trottoir », se remémore Jean, qui avait 13 ans en 1960⁴⁶. La consigne lui était cependant apparue bien ridicule après avoir visionné un

⁴² 3 % d'abstention. Adèle Lauzon, « À quoi rêve la jeunesse ? », *Le Magazine Maclean*, oct. 1961, p. 42.

⁴³ Serge Carlos fait la même observation pour l'ensemble de la presse étudiante au Québec en 1964-65. Il ajoute que « Les journalistes étudiants ne pensent plus au Canada comme une entité vivante ou leur participation est requise. » *Les étudiants à la une...*, p. 35.

⁴⁴ Poitras, « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant... », p. 87.

⁴⁵ Sidney Katz, « How Nuclear Fears Affect Children Even in Peace Time », *Maclean's*, 15 juin 1963, p.23;38. Cité dans Tarah Brookfield, *Cold War Comforts: Canadian Women, Child Safety, and Global Insecurity*, Waterloo, Wilfrid Laurier Press, 2012, p. 44.

⁴⁶ L'opération Tocsin, une simulation d'attaque nucléaire réalisée à Montréal en 1960 en collaboration avec l'Organisation des mesures d'urgence du Canada (OMU), semble avoir particulièrement marqué plusieurs personnes qui étaient enfants à l'époque à en croire la page Facebook des *Archives de Radio-Canada*. Consultée le 20 mars 2022, <https://facebook.com/ArchivesRadioCanada/posts/10159464714361052>.

dessin animé illustrant l'onde de choc mortelle suivant une explosion atomique au *Ed Sullivan Show*...

La menace rouge inquiète et fascine nombre d'élèves. Quelques mois après la construction du Mur de Berlin en 1961, *Actualité-Étincelle* réalise une série d'émissions radiophoniques très pointues sur le communisme. On y décrit la doctrine, « ses ravages dans l'Église de Chine⁴⁷ », de même que la situation en Allemagne de l'Est et de l'Ouest. La même année, la directrice du journal *L'Étincelle* dépeint un monde entre deux feux où « la haine, le communisme, courent partout et excitent une adhérence [sic] massive⁴⁸. » Selon une de ses camarades, peu d'entre eux croient en la réussite des négociations entre l'Est et l'Ouest : « L'hypocrisie du bloc communiste ne fait pas de doute quand on songe aux millions de martyrs qui baignent dans leur sang dans les pays derrière le rideau de fer⁴⁹. » Elle reproche aussi à John F. Kennedy sa duplicité, estimant qu'il promet la paix tout en cherchant à dominer l'univers en construisant des armes meurtrières. La seule chance de salut, à ses yeux, réside dans la prière.

Permettons-nous une brève parenthèse sur la figure marquante qu'est Kennedy pour les élèves. Les articles sur le président américain abondent au début de la période étudiée. De son vivant, on retrouve autant de critiques que d'éloges. Suite à son assassinat en

⁴⁷ « Actualité-étincelle répond à Opinion-étincelle », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 8. Il faut inscrire ce phénomène dans une longue tradition d'anticommunisme au Québec au sein de mouvements de jeunesse, qui se poursuit dans l'après-guerre. Voir Pierre Savard, « Pax Romana, 1935-1962 : Une fenêtre étudiante sur le monde », *Les Cahiers des Dix*, no 47 (1992), p. 279-323; Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*, en particulier le chap. 4.

⁴⁸ Francine Trudel, « Édito : "Si tous les gars du monde" », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 2.

⁴⁹ Esperando, « Toujours d'actualité », *L'Étincelle*, vol. 8, no 3 (mars 1961), p. 1.

novembre 1963, tous les journaux consultés publient des textes faisant son apologie. On le décrit comme un gardien de la paix, un père de famille et un époux exemplaire⁵⁰.

Entre 1961 et 1962, tandis que la tension monte d'un cran et que les élèves ont l'impression de vivre avec une « épée de Damoclès nucléaire⁵¹ » au-dessus de leur tête, la peur (accompagnée d'une soif de comprendre le conflit et d'un anticommunisme affiché) et les appels à la paix prédominent lorsqu'il est question de l'URSS et du communisme dans les journaux du secondaire. À ce propos, Jean-Philippe Warren note que le marxisme est toujours diabolisé au Québec en 1962⁵². L'opposition officielle de l'Église catholique – qui tient encore les rênes en éducation au Québec en ce début de décennie – face à l'idéologie athée est d'ailleurs bien documentée⁵³. En outre, rappelons que le matériel pédagogique approuvé par les instances scolaires catholiques invite les maîtres à condamner le communisme en classe. Par conséquent, on peut penser que l'angle privilégié par les élèves pour traiter du communisme témoigne non seulement de l'interprétation qu'ils en font, mais aussi, de ce qu'il leur est permis d'écrire sur le sujet à l'école⁵⁴.

⁵⁰ À titre d'exemple : Nicole Labbé, « Le flambeau de la paix s'est éteint d'un de ses feux », *L'Écho-livrier*, vol. 3, no 2 (déc. 1963), p. 1. Dans les pages féminines figurent également quelques articles sur son épouse, Jackie, où il est principalement question de son élégance.

⁵¹ Traduction personnelle. Katz, « How Nuclear Fears Affect Children... ».

⁵² Jean-Philippe Warren, *Ils voulaient changer le monde : Le militantisme marxiste-léniniste au Québec*, Montréal, VLB, 2007, p. 26.

⁵³ Sur l'anticommunisme au Québec, voir entre autres : Marcel Fournier, *Communisme et anticommunisme au Québec, 1920-1950*, Montréal, Albert Saint-Martin, 1979; Andrée Lévesque, *Virage à gauche interdit : les communistes, les socialistes et leurs ennemis au Québec, 1929-1939*, Montréal, Boréal express, 1984; Bernard Dionne et Robert Comeau, *Le droit de se taire : les communistes au Québec, de la Première Guerre mondiale à la Révolution tranquille*, Montréal, VLB, 1989; Hugues Théorêt, *La peur rouge : histoire de l'anticommunisme au Québec, 1917-1960*, Québec, Septentrion, 2020; Merrily Weisbord, *Le rêve d'une génération : les communistes canadiens, les procès d'espionnage et la Guerre froide*, Montréal, VLB, 1988.

⁵⁴ À ce propos, Karine Hébert observe que les autorités universitaires censuraient fréquemment les textes soupçonnés de sympathie communiste entre 1947 et 1953, période de chasse aux sorcières communistes. *Impatient d'être soi-même...*, p. 212-213.

Il faut attendre la période de détente dans les relations Est-Ouest qui suit la Crise des Missiles de Cuba en octobre 1962 pour que la peur rouge cède progressivement la place à une curiosité quant aux bienfaits des idées socialistes dans les journaux étudiants du secondaire. À l'occasion d'une simulation ONU ayant lieu en 1964 dans une école montréalaise, des élèves débattent du Blocus de Cuba, de la question de Panama et de la propagation du communisme en Amérique du Sud. Bien qu'on ne connaisse pas la teneur des échanges, cet exemple suggère une certaine ouverture des autorités scolaires à ce qu'une diversité d'opinions soit exprimées par les élèves sur ces enjeux lors d'activités structurées. Tandis qu'il tente de recruter des participants, un élève prénommé Gérard souligne que l'activité est une excellente occasion de développer leur esprit de recherche en approfondissant les enjeux internationaux de l'heure⁵⁵.

Vers la fin de la décennie, le socialisme et le communisme n'apparaissent plus aussi menaçants aux yeux d'étudiants qui se tournent vers la Chine, Cuba ou l'Europe de l'Est pour entrevoir de nouvelles possibilités pour la société québécoise⁵⁶. La Guerre du Vietnam, qui met en évidence les injustices commises par l'empire américain au nom de la démocratie libérale, fait même paraître la Chine de Mao comme « la voix de la raison et de la justice⁵⁷ » en certains milieux. Ainsi, en 1968, la Révolution culturelle paraît attrayante pour Paul, un élève de l'École Perreault à Québec. Il invite ses pairs à se méfier des « stupidités que nous pouvons lire dans la plupart des journaux occidentaux sur la

⁵⁵ Gérard Charette, « Activité Nation-Unies », *Sommet*, 6 avril 1964, p. 10.

⁵⁶ Poitras, « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant... ».

⁵⁷ Warren, *Ils voulaient changer le monde...*, p. 33-38. Comme l'observe le philosophe québécois Maurice Lagueux, la fascination qu'exerce la Révolution culturelle chinoise à l'époque « devait inoculer à bien des sympathisants le goût des autocritiques radicales devant lesquelles notre "révolution culturelle", alors à la recherche de son second souffle, paraissait [...] timide ». *Le marxisme des années soixante : Une saison dans l'histoire de la pensée critique*, Montréal, Hurtubise, 1982, p. 18.

Chine communiste⁵⁸. » L'adolescent explique avoir complètement changé de perception quant au « péril jaune » (il préfère à présent parler de « péril blanc ») après avoir entendu le point de vue de l'écrivaine d'origine chinoise Han Suyin à l'émission *Le Sel de la semaine*. Le même mois, un article publié dans *Le Mirador* louange le courage de Che Guevera, un « homme de l'avenir⁵⁹ ». Louis y encourage ses camarades de l'École Perreault à remettre en question les institutions établies et à s'engager dans la révolution. En 1967, deux élèves de l'École Gérard-Filion à Longueuil tentent d'enrôler leurs pairs dans les Jeunesses socialistes, une « cellule dynamique [qui] se propose de fournir aux jeunes une pensée politique positive qui les préparerait à jouer leur rôle de citoyen. » À leurs yeux, la lutte des Québécois pour l'affirmation nationale s'inscrit dans un combat plus large contre le capitalisme⁶⁰ : « c'est à nous, citoyens *de demain*, de travailler pour modifier un état de vie qui cherche à protéger une minorité capitaliste et c'est avec une éducation politique adéquate que le peuple québécois se libérera de l'exploitation⁶¹. » Les prises de paroles de ce type, observées par plusieurs chercheurs dans les journaux universitaires⁶², font toutefois figure d'exceptions au sein de notre corpus. Les exemples cités ci-haut proviennent d'ailleurs des deux journaux (de garçons) les plus contestataires

⁵⁸ Paul Métivier, « De sel, en semaines », *Le Mirador*, vol. 2, no 2 (nov. 1968), p. 3. Bienvenue observe le même genre de commentaires invitant à se méfier des idées toutes faites à propos des pays communistes et à prendre le temps de connaître avant de juger dans les années 1940, sous la plume de leaders de mouvements de jeunesse d'Action catholique comme Gérard Pelletier et Claude Ryan. *Quand la jeunesse entre en scène...*, p. 200-201.

⁵⁹ Louis Plamondon, « Documents : 1 », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 3.

⁶⁰ À ce propos, en 1965, le sociologue Marcel Rioux explique l'engouement pour les idées socialistes dans le Québec des années 1960, traversé par une montée indépendantiste, par l'association des Canadiens français aux prolétaires. « Conscience ethnique et conscience de classe au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 6, no 1 (janv.-avril 1965), p. 23-32.

⁶¹ Nous soulignons. Denys Colette et Yvan Lausier, « Les jeunes socialistes sur la Rive-Sud », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 1.

⁶² Voir entre autres Warren, *Une douce anarchie...; Ils voulaient changer le monde : Le militantisme marxiste-léniniste au Québec*; Poitras, « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant... ».

que nous avons dépouillés. La critique du capitalisme sera davantage fréquente dans les journaux du secondaire de la décennie 1970, comme nous le verrons aux chapitres 7 et 8.

Avant de clore cette section consacrée au thème de la Guerre froide, notons que dans un contexte marqué par une forte compétition scientifique internationale, la course à l'espace stimule grandement l'imaginaire des élèves qui proposent nombre d'articles détaillés sur les différentes missions lunaires. En 1969, année où le premier homme marche sur la lune, Pierre prédit qu'il sera banal dans dix ans que des êtres humains vivent en permanence sur la lune. Déplorant que l'on place les intérêts politiques devant les progrès scientifiques, il estime qu'« il vaut mieux atterrir sur mars en l'an 2000 avec un équipage international qu'en 1990 avec un équipage national⁶³. » Comme le suggère cet extrait, la vive inquiétude ressentie par les élèves pendant la Guerre froide incite plusieurs d'entre eux à lancer des appels à la fraternité.

5.2.2 De nombreux appels à la paix

On retrace plusieurs initiatives visant à promouvoir la compréhension internationale dans les écoles secondaires pendant la période couverte par ce chapitre⁶⁴. Certaines, dont l'École Marguerite-Bourgeoys à Québec, abritent un club des Nations-Unies. « Sous son aile protectrice, travaillons en vue d'un monde meilleur et à l'édification solide et saine d'une société future réglée sur l'égalité des races et des peuples. Tu te prépareras ainsi un rôle... car, n'oublie pas que les jeunes d'aujourd'hui sont les chefs de demain⁶⁵! », écrivent

⁶³ Pierre Pinsonnault, « USA URSS : Compétition internationale : conquête spatiale ou prestige national », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 6.

⁶⁴ L'engagement de groupes de jeunes (étudiants et non-étudiants) pour la compréhension internationale ne date pas d'hier. Entre autres, l'organisation *Pax Romana* joua un rôle déterminant dans l'aiguillage d'une conscience internationale chez des étudiants catholiques canadiens-français depuis la fin des années 1930 jusqu'au début des années 1960. Savard, « Pax Romana 1935-1962... ». Bienvenue fait aussi ressortir l'engagement des mouvements de jeunesse d'Action catholique dans la promotion de la paix et de la solidarité internationale. *Quand la jeunesse entre en scène...*

⁶⁵ Diane Hamel et Suzanne Latulippe, « O.N.U. », *L'Écho-Lierre*, vol. 3, no 5 (mai 1964), p. 9.

Diane et Suzanne dans l'*Écho-lierre*. Inspirée par une Journée de l'ONU tenue à l'hôtel de ville de Québec en 1963, une élève prénommée Ginette invite la jeunesse à mettre à profit son influence sur la scène internationale : « Pourquoi les jeunes, [...] qui ont été si puissants à lancer le twist dans le monde, ne lanceraient-ils pas LA RONDE DE LA PAIX à travers le monde⁶⁶ ? » En 1969, la Polyvalente Immaculée-Conception de Granby se targue d'être la première école francophone du Québec à faire partie du mouvement UNESCO. Selon une participante, « c'est sur nous jeunes, que retombe la responsabilité d'aider le monde adulte⁶⁷ » à apporter des solutions aux problèmes internationaux. À travers ces invitations qui posent la jeunesse comme championne de la paix, on perçoit, encore une fois, un constat d'incapacité de la société adulte.

Il n'est pas anodin que ces témoignages (tout comme les appels au désarmement présentés dans la section précédente) proviennent principalement de jeunes filles. Certes, les journaux d'institutions pour filles sont surreprésentés dans notre corpus au début de la décennie 1960. Mais il faut aussi y voir, à notre sens, l'effet d'un discours invitant les femmes – dont on reconnaît la « nature » maternelle, coopérative et leur aptitude à prendre soin des autres – à être les gardiennes de la paix⁶⁸. À ce propos, l'activisme féminin pour la paix atteint un sommet dans la décennie 1960 au Canada, alors que les femmes sont non seulement influencées par la peur d'une guerre nucléaire, mais aussi l'esprit de réforme, la radicalisation du mouvement des droits civiques et la Nouvelle gauche⁶⁹. C'est d'ailleurs en 1961 que Thérèse Casgrain met sur pied *La Voix des femmes*, une section

⁶⁶ S.a., « L'O.N.U. à l'école secondaire Thévenet », *La Rafale*, déc. 1963, p. 5.

⁶⁷ Danièle Hébert et Céline Balthazar, « Anne-Marie et Yvette nous racontent... », *L'Étincelle*, vol. 16, no 4 (fév.1969), p. 1.

⁶⁸ Tarah Brookfield oppose ces valeurs aux caractéristiques « masculines » d'individualisme, d'agression et de compétition. *Cold War Comforts...*, p. 73.

⁶⁹ Les francophones du Québec étaient particulièrement actives dans le mouvement pacifique et de désarmement selon Brookfield. *Ibid.*, p. 73-75.

québécoise de l'association canadienne féminine militant pour la paix *Voice of Women* fondée l'année précédente⁷⁰. Leurs revendications sont véhiculées dans les principaux médias, auxquels sont manifestement exposés les élèves.

Cela dit, si les étudiantes du secondaire semblent plus nombreuses que leurs confères à prendre la plume pour lancer des invitations à la paix, elles ne le font pas en se positionnant comme femme ou future mère de famille, mais bien comme membre de la catégorie sociale « jeunesse ». De fait, l'idée selon laquelle leur génération est plus éclairée, plus sensible à des thèmes comme la paix dans le monde, la fraternité entre les peuples et plus engagée dans le changement social que leurs aînés teinte grandement leur lecture de l'actualité. On se souvient que ceux qui fréquentent le secondaire au cours de la période ciblée ont potentiellement été exposés depuis le primaire au mouvement international d'éducation à la paix suivant la Seconde Guerre mondiale. Les programmes en vigueur pour le secondaire invitent d'ailleurs l'élève à se concevoir comme un « citoyen du monde⁷¹ », à chercher à comprendre les autres peuples et à promouvoir la paix et la tolérance, dans une perspective de charité chrétienne.

Alors que la télévision confronte les foyers aux atrocités de la guerre de façon plus réaliste que jamais, plusieurs élèves dénoncent les investissements militaires américains et leur implication au Vietnam⁷², comme le font également leurs collègues du collégial et de l'université. Des jeunes du secondaire participent même à des manifestations contre la

⁷⁰ Denyse Baillargeon, *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, 2012, p. 178; Sur les actions d'éducation menées auprès d'enfants par *Voice of Women*, voir Brookfield, *Cold War Comforts...*, chap. 3.

⁷¹ Voir le chap. 1 de notre thèse. En 1955, les célèbres boîtes d'Halloween UNICEF visant à récolter de l'argent pour les enfants du « Tiers-monde » s'accrochent pour la première fois au cou de jeunes canadiens en quête de friandises. Mona Gleason et Tamara Myers, dir., *Bringing Children and Youth into Canadian History: The Difference Kids Make*, Toronto, Oxford University Press, 2017, p. xix.

⁷² Pour plusieurs chercheurs occidentaux, la Guerre du Vietnam est un moment fort de socialisation politique pour les jeunes des années 1960. Dramé et Lamarre, dir., *1968, des sociétés en crise...*

Guerre au Vietnam⁷³. « Pourquoi faut-il que dans la vie des milliers de gens laissent leur peau pour leur patrie ? », s'indigne Céline en 1968. Elle rappelle à ses consœurs la chance qu'elles ont de vivre dans un pays « ou rien de si affreux ne se fait actuellement ».

Quand on pense que les 3/4 de notre population a trois repas par jour et vit sous un toit confortable, quand on entend ces mêmes personnes se plaindre pour une peccadille et bien je vous assure qu'il y a de quoi rendre jaloux n'importe qui de ces pays affamés et bousculés. Pensez à ce petit Vietnamien de 18 ans qui se bat pour qui se bat-il ??? Vivons notre liberté tandis que nous l'avons⁷⁴.

Pour reprendre la métaphore des « miroirs confrontant » proposée par Poitras, les références à l'étranger dans les journaux du secondaire ne servent pas uniquement à envisager un nouvel horizon d'avenir pour le Québec. Comme l'indique l'extrait ci-haut, elles ont aussi pour fonction de faire apprécier aux élèves leur condition en suggérant qu'elle est enviable par rapport à celles de jeunes de leur âge d'autres pays.

Tout au long de la période étudiée, les appels à l'amour, à la paix et à la fraternité se multiplient à l'approche de Noël. Pour Claude, un élève de Québec, « 1968 est l'année où la violence règne en maître dans le monde ». Il évoque dans un même texte l'assassinat de Martin Luther King, suivi d'émeutes dans plusieurs grandes villes, le meurtre de Robert Kennedy, l'« épouvantable chaos » de Mai 68 en France, les révoltes en Tchécoslovaquie et à Mexico, les émeutes de la Saint-Jean-Baptiste à Montréal⁷⁵, les grèves des cégeps, les bombes terroristes du FLQ, sans parler de la guerre nucléaire qui entraînera, selon lui, la destruction complète de l'humanité. Claude invite à un effort de compréhension internationale pour la nouvelle année :

Sachons qu'il existe d'autres moyens de régler nos problèmes en s'entraïdant, en fraternisant et non en se détruisant mutuellement. Nous sommes tous des citoyens du monde, peu importe

⁷³ Denis Beaudin, « Le comité de paix et d'autodétermination au Vietnam », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 7.

⁷⁴ Version originale entièrement en majuscules. Céline Balthazar, « 1962-19... : Y aura-t-il une fin à ces pleurs et ces cris ? », *L'Étincelle*, vol. 16, no 1 (nov. 1968), p. 2.

⁷⁵ La section 5.3 revient sur ces événements.

la langue ou la race [...]. Rappelons-nous que l'humanité est appelée à deux chemins : Celui de progresser dans la fraternité et la paix ou celui de disparaître dans la haine et la violence⁷⁶.

Lorsque Nixon devient président des États-Unis en 1969, plusieurs élèves ont espoir qu'il saura mettre un terme au conflit et ramener la paix. « On dit que les jeunes réagiront dans quelques mois⁷⁷ », écrit l'équipe de *L'Étincelle* suite à son élection. Ce dernier commentaire traduit, une fois de plus, une conscience d'un mouvement juvénile international.

5.2.3 *L'influence du mouvement des droits civiques et la question du racisme*

On le constate, les États-Unis sont très présents dans la couverture internationale des journaux du secondaire. L'influence du mouvement des droits civiques se fait d'ailleurs sentir lorsque les élèves abordent la question du racisme⁷⁸. Dans la première moitié des années 1960, les journalistes du secondaire se concentrent essentiellement sur la ségrégation raciale ayant cours chez leurs voisins du Sud. Corollairement, la situation semble être idéalisée au Canada et au Québec. C'est donc essentiellement de racisme envers les personnes noires dont il est question; nulle mention de discriminations envers les Autochtones ou les immigrants, par exemple⁷⁹. On perçoit néanmoins dans le discours des élèves-journalistes l'affirmation de la rhétorique des droits humains. Par ailleurs, de

⁷⁶ Claude Jelly, « La violence dans le monde », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 68), p. 6.

⁷⁷ « Les élections américaines », *L'Étincelle*, vol. 16, no 2 (déc. 1968), p. 3.

⁷⁸ Des historiens ont mis en relief l'influence du mouvement des droits civiques états-uniens et celle du mouvement de décolonisation dans la décennie 1960 au Québec. Retenons : Sean Mills, *Contester l'empire : pensée postcoloniale et militantisme politique à Montréal, 1963-1972*, Montréal, Hurtubise, 2011; Jean Lamarre, « Le mouvement étudiant américain et la contestation dans les années 1960 : Incompatibilité et inspiration pour le mouvement étudiant québécois », *Histoire sociale/Social history*, vol. 46, no 92 (2013), p. 397-422; Maurice Demers, « Introduction : D'un anti-impérialisme à l'autre : représentations des nations dominées et colonisées au Canada français », *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 13, no 1 (2012), p. 7-18.

⁷⁹ Comme nous le relevons au chap. 2, Paul-Étienne Rainville observe que la situation des Autochtones au Québec et au Canada est encore à la marge des débats sur les droits humains au début des années 1960. « De l'universel au particulier : les luttes en faveur des droits humains au Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille », Thèse de doctorat (études québécoises), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2018, p. 259.

nombreux journaux publient des articles retraçant la vie et le combat de Luther King à la suite de son assassinat en avril 1968⁸⁰.

À partir de 1967, des élèves considèrent davantage le racisme dans leur propre pays. Affirmant que tous les hommes sont égaux devant Dieu, un jeune Montréalais écrit : « C'est une injustice de la part du blanc de sous-estimer le noir. [...] Je connais des noirs et je peux dire que ce sont des gens comme nous. Je préfère souvent la compagnie d'un noir à celle d'un blanc. [...] Ils pourraient nous apporter beaucoup, si nous étions capables de ne pas voir une couleur dans cette race⁸¹. » L'Expo 67, qui symbolise pour plusieurs l'ouverture du Québec au monde, semble à cet égard avoir ouvert les consciences. Des adolescents racontent avoir réexaminé leurs idées préconçues au contact d'autres peuples sur le site de l'événement :

Après quelques moments nous nous arrêtons pour revoir notre attitude envers beaucoup de gens. Le noir que nous côtoyons était lui aussi humain et ce n'était pas un sale comme nous le pensions ! Et ces capitalistes américains pouvaient eux aussi être serviables et bons. On n'a vu aucune haine dans les yeux des quelques Allemands rencontrés ici et là, ils ne sont pas si méchants ! [...] Toutes ces races, nous avons vécu, marché, ri avec elles; sans regarder leur couleur ou leur nationalité ou bien le passé qui les marque, nous avons parlé ou bien salué et même souri à ces gens⁸².

5.2.4 Une sensibilité envers les pays engagés dans un processus de décolonisation

Dans leurs journaux, plusieurs élèves s'intéressent au mouvement de décolonisation, surtout associé à l'Afrique. En 1962, *L'Écho-lierre* interviewe trois étudiants en mécanique d'origine guinéenne pour savoir dans quels buts « tous les pays d'Afrique » demandent-ils leur indépendance. L'un aurait répondu qu'elle est essentielle pour progresser. Pour un autre, ce serait principalement pour montrer « que nous ne sommes pas inférieurs aux autres⁸³ ». Malgré la bonne volonté des journalistes en herbe, les

⁸⁰ À titre d'exemple : Louise Goyette, « Martin Luther King », *L'Étincelle*, vol. 16, no 3 (janv. 1969), p. 2.

⁸¹ Robert Lemelin, « Éditorial : ségrégation raciale », *L'E.R.N.C.*, vol. 2, no. 2 (déc. 1967), p. 2.

⁸² Micheline Duranleau, « La fin d'un monde », *L'Étincelle*, vol. 15, no 2 (nov. 1967), p. 1.

⁸³ « Interview : connaissez-vous les noirs ? », *L'Écho-lierre*, vol. 1, no 1 (mai 1962), p. 15.

questions composant l'entrevue révèlent méconnaissance et généralisation. Dans le même journal, Micheline signe un article détaillé sur la politique de décolonisation menée par la Belgique au Congo. À son avis, ce n'est pas l'exemple à suivre : « Une leçon pratique pourrait être tirée de cet évènement : aucune rivalité ne devrait exister entre les peuples de la Terre. Le blanc devrait prendre en considération le peuple moins évolué que lui et lancer ce pays dans le monde avec une politique, un commerce déterminé⁸⁴ ». Malgré ces appels à la fraternité, cet extrait traduit un sentiment de supériorité occidentale, doublé d'une impression de devoir être un sauveur pour les pays du « Tiers-monde ». La même élève s'indigne à nouveau contre le colonialisme quelques mois plus tard : « Peut-on accepter cette situation au siècle du modernisme et de la course à la lune, cette situation de colonies et d'empires, de miséreux affamés et de riches suralimentés ? Non ! Non⁸⁵ ! » Lorsqu'il est question de colonialisme, le parallèle avec la situation du Québec revient fréquemment⁸⁶ : « Comprend-t-on ces pays qui réclament l'indépendance TOTALE ? Pas toujours, parce que dans notre apathie caractéristique, on est satisfait de notre condition de Canadiens-Français inférieurs à l'Anglais démocrate-impérialiste. Il faut reconnaître l'énergie des Africains, parce que eux, à l'indépendance TOTALE, ils y croient⁸⁷. »

5.3 La question nationale

Cela nous ramène au cadre national pour traiter d'un sujet qui fait couler beaucoup d'encre dans les journaux étudiants, y compris ceux du secondaire : l'indépendance du

⁸⁴ Micheline Saint-Hilaire, « Politique », *L'Écho-lierre*, vol. 1, no 2 (nov. 1962), s. p.

⁸⁵ Micheline Saint-Hilaire, « Pourquoi luttent-ils ? », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 2 (janv. 1963), p. 4.

⁸⁶ Plusieurs historiens ont relevé l'intérêt marqué des journalistes étudiants universitaires du Québec pour les peuples opprimés engagés dans un processus de décolonisation du milieu des années 1950 aux années 1960. Comme l'écrit François Gagnon dans son mémoire de maîtrise, « les luttes d'émancipation ont valeur de modèle et de légitimation pour les luttes politiques » de celles et ceux engagés dans le mouvement d'affirmation nationale au Québec. « La conscience internationale dans la presse étudiante au Québec (1945-1969)... », p. 51.

⁸⁷ Micheline Saint-Hilaire, « Pourquoi luttent-ils ? », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 2 (janv. 1963), p. 4.

Québec. Par souci d'objectivité, les journalistes prennent soin de traduire la diversité d'opinions de leurs camarades sur cette question. On perçoit néanmoins certaines tendances s'affirmer avec le temps. Au début des années 1960 (période où, rappelons-le, notre corpus est principalement constitué de journaux pour filles), on retrouve surtout des appels à l'unité. Évoquant la menace communiste, Francine avance que « Ce n'est guère le moment pour laisser monter une fièvre d'indépendance, alors qu'on a soif d'union, de force, de soutien pour résister aux idées qui circulent⁸⁸. » Dans ce même numéro, deux élèves affirment que « ce mouvement est un malheur plutôt qu'un bienfait [...]. Être pour le séparatisme, c'est travailler à l'abolition de l'union des Canadiens⁸⁹. » Une élève de Québec propose pour sa part d'appuyer le mouvement sans toutefois vouloir la sécession afin d'obtenir « une meilleure coopération de la part de nos amis les Canadiens anglais⁹⁰. »

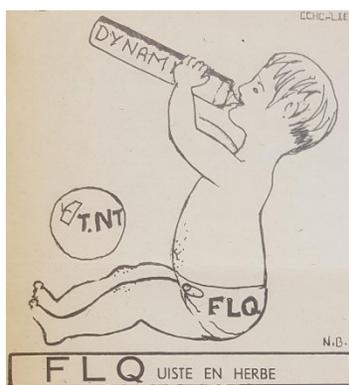


Figure 5 : « FLQ uiste en herbe » (*L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 7.)

L'explosion des premières bombes du FLQ en 1963 fait craindre à plusieurs élèves que le pays se dirige vers la révolte. Ainsi, Martine se dit convaincue « qu'un jour ou l'autre se rendant compte qu'ils ne peuvent atteindre leurs fins, ces partis se tourneront

⁸⁸ Francine Trudel, « Édito : "Si tous les gars du monde" », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 2.

⁸⁹ Lorraine Paquette et Huguette Beaudry, « Toujours d'actualité : Le séparatisme », *L'Étincelle*, vol. 9, no 2 (déc. 1961), p. 8.

⁹⁰ Lise, « Révise tes positions ! Séparatisme ou Confédération ? », *L'Écho-lierre*, vol. 1, no 1 (mai 1962), p. 9.

vers la violence, l'arme des faibles et des incapables⁹¹. » D'autres publient dans leur journal scolaire afin « de faire comprendre aux fanatiques et aux extrémistes que leurs actes de violence, font à la cause de l'indépendance beaucoup plus de torts que de bien⁹². » On retrouve, en outre, plusieurs articles visant à distinguer le FLQ du RIN, devenu parti en 1963 et dont les appuis augmentent, en particulier chez les étudiants⁹³. La caricature ci-haut renvoie probablement à l'influence présumée qu'aurait le FLQ sur les jeunes esprits.

La visite de la Reine à Québec en octobre 1964 (accompagnée d'émeutes sévèrement réprimées par la police), fait beaucoup parler dans les journaux d'écoles de la région de Québec. Pour Suzette, « Les récents événements qui ont fait de notre patelin le point de mire de l'univers ont donné naissance à une ère nouvelle dans l'histoire du Québec : "Celle du séparatisme, de l'indépendance nationale." Aussi considérons nous le droit, étudiant [sic] de donner notre libre opinion car ce sera à nous, futur citoyen que reviendra peut-être l'honneur d'expérimenter ce nouveau régime de vie⁹⁴. » Pourquoi la visite n'a-t-elle pas été annulée, se demande Carmelle ? « L'opinion du Québec était pourtant bien évidente », poursuit-elle, « non pas que le Québec ait quelque chose contre la reine personnellement, mais voilà, on parlait indépendance, on était insulté dans notre fierté de Canadiens-Français ça tombait mal cette occasion de venir rendre visite aux "chères colonies"⁹⁵. »

⁹¹ Martine Labrecque, « L'indépendance du Québec : pour ou contre », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 5 (mai 1964), p. 3.

⁹² Micheline Saint-Hilaire, « FLQuiste en herbe », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 7.

⁹³ En 1966, le RIN recueille 25 % des intentions de vote des étudiants. Vincent Lemieux, *Le quotient politique vrai : le vote provincial et fédéral au Québec*, Québec, PUL, 1973.

⁹⁴ Suzette Gourdeau, « Pour ou contre », *UNIK*, déc.-janv. 1964, p. 4.

⁹⁵ Carmel Dumas, « Indépendance : La visite de la Reine », *La Rafale*, nov. 1964, p. 10.

En 1964, invoquant sa liberté de presse, le journal *UNIK* de l'École Marie-de-l'Incarnation à Québec publie les résultats d'une enquête menée auprès de ses étudiantes sur « le sujet le plus discuté en notre Québec actuel⁹⁶. » L'équipe éditoriale apporte la précision suivante en introduction : « à tout adulte intéressé à la lecture de cet article, nous prions de considérer le point de vue de chacune comme étant parfaitement lucide, sincère et comme n'ayant subi aucune influence de quelque parti que ce soit. » Les opinions de ces adolescentes sur l'indépendance du Québec sont variées et nuancées. Pour Hélène, le « séparatisme » signifie « avancement, progrès, indépendance noble, réalisation extraordinaire parce qu'enfin uniquement et purement québécoise-française ». À l'inverse, Michèle juge l'idée absurde. Elle craint d'ailleurs qu'un Québec libre tombe rapidement sous la domination des pays communistes, comme ce fut le cas de Cuba. Nombreuses sont celles qui refusent de se positionner publiquement⁹⁷, préférant plutôt souligner la responsabilité particulière des jeunes face à cet enjeu. « L'étudiante, en tant qu'élément sociétaire de demain, peut et doit se préoccuper du séparatisme », puisque « Le Québec de demain appartient à la jeunesse d'aujourd'hui », soutient Annie. Dans le même esprit, sa camarade affirme : « nous devons nous en préoccuper à tout prix car c'est de nous que dépend l'avenir du Québec. » Toutes n'estiment cependant pas que les jeunes sont en droit de se prononcer sur la question. C'est le cas d'une élève pour qui les étudiantes ne sont pas en mesure de se faire une opinion sur le « séparatisme » avant d'arriver au niveau universitaire. Aurait-elle dit la même chose des étudiants ? Et qu'en

⁹⁶ Suzette Gourdeau, « Pour ou contre », *UNIK*, déc.-janv. 1964, p. 4. Toutes les citations de ce paragraphe et du suivant proviennent de cet article.

⁹⁷ À ce propos, Marcel Rioux et Robert Sévigny observent qu'en 1964 les jeunes filles de 18 à 21 ans sont moins portées que les garçons à déclarer un choix partisan (33,9 % des filles à l'extérieur de Montréal contre 15 % des garçons). *Les nouveaux citoyens*, Montréal, Radio-Canada, 1967, p. 18-19.

est-il de ses nombreuses camarades qui n'accéderont pas à l'université ? Elle n'en fait pas mention.

Comme nous l'observions au chapitre précédent, les jeunes filles semblent davantage ressentir les lacunes qu'elles perçoivent au niveau de leurs connaissances politiques et de leurs compétences citoyennes. Le témoignage d'Hélène est ici intéressant pour l'analyse. Selon elle, l'étudiante peut légitimement se préoccuper de la question nationale en raison « d'une certaine connaissance acquise dans le domaine de l'histoire », mais aussi des « maintes occasions qu'elle a d'en discuter avec des personnes plus compétentes. » Elle ne précise pas si ces personnes plus compétentes sont des enseignants, leurs parents ou d'autres adultes. Juste à côté de l'enquête, l'équipe d'*UNIK* a choisi de publier le témoignage d'un enseignant (d'apparence très jeune) qui croit fermement en l'indépendance du Québec, selon les mots utilisés pour le présenter. Nous ne savons pas si son franc parlé lui attira des plaintes de parents. Il critique ainsi tour à tour « les marionnettes d'Ottawa », « nos ennemis de toujours "les Têtes-carrées" » et traite les politiciens de « guignols ». À ses yeux, pour obtenir l'indépendance, il importe de prendre conscience de l'opinion de la gent étudiante, parmi qui se recruteront les futurs politiciens. Il invite toutefois les jeunes à faire preuve de modération et à « se garder de passer à l'extrémiste qui est très dangereux quoi que celui-ci réveille bien du monde. »

La question de la compétence, liée au niveau d'instruction, revient souvent dans le débat. Les élèves semblent en effet avoir une vive conscience de la sous-scolarisation des Canadiens français et du fait que le rattrapage n'en est encore qu'à ses débuts. L'idée d'indépendance est ridicule, selon un certain Clinton Archibald – futur politicologue qui fréquente alors une école d'Arvida –, puisqu'« économiquement nous ne sommes presque

rien par nous-mêmes⁹⁸. » Dans le même registre, certains élèves estiment que le Québec n'est pas prêt, car « il ne possède pas encore de citoyens qui pourront prendre l'initiative de diriger le Québec, c'est-à-dire de le mener vers la prospérité. [...] Attendons donc d'avoir toutes les ressources intellectuelles nécessaires pour la proclamer cette indépendance⁹⁹ ». Pour Micheline, il incombe justement à la jeunesse canadienne-française de préparer l'indépendance prochaine. Et cela passe par l'étude :

C'est déjà commencé d'ailleurs. Beaucoup de jeunes Canadiens ont terminés [sic] leurs études et détiennent des postes importants. On nous accuse du manque de compétences; c'est que l'on nous a gardé [sic] nous, Canadiens-Français [sic], trop longtemps dans l'ignorance. Les Canadiens-Français sont très capables lorsqu'ils ont l'instruction. Et les Anglais verront bien quel peuple fier est le Canadien-Français [sic]¹⁰⁰.

Jysel, une jeune Granbyenne, établit un lien entre la scolarité accrue des Québécois et la remise en question de la place du Québec dans la Confédération. Elle décrit la Révolution tranquille comme une « Période révolutionnaire, où l'on élargit les horizons académiques, secouant ainsi, notre complexe d'infériorité et réclamant les mêmes droits, les mêmes avantages que nos voisins les anglo-canadiens¹⁰¹. » À ce propos, des politicologues suggèrent une corrélation entre un niveau de scolarisation élevé et l'appui à la cause indépendantiste au cours de la période étudiée¹⁰².

Plusieurs intellectuels de l'époque se sont intéressés à l'association entre jeunes et nationalisme¹⁰³. Des élèves sentent toutefois le besoin de souligner que, loin d'être

⁹⁸ Clinton Archibald, « Séparatisme : POUR ou CONTRE...? », *Le Signet*, vol. 1, no 1 (déc. 1964), p. 3.

⁹⁹ Labrecque, « L'indépendance du Québec : pour ou contre », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 5 (mai 1964), p. 3.

¹⁰⁰ Micheline Saint-Hilaire, « FLQuiste en herbe », *L'Écho-lierre*, vol. 2, no 4 (mai 1963), p. 7.

¹⁰¹ Jysel Steben, « Le Québec, une colonie ? », *L'Étincelle*, vol. 16, no 3 (janv. 1969), p. 2.

¹⁰² Dans la décennie 1970, l'âge prendrait toutefois une place prépondérante en tant que variable influençant le comportement électoral. Voir André Blais et Richard Nadeau, « L'appui au parti québécois : évolution de la clientèle de 1970 à 1981 », dans Jean Crête, dir., *Comportement électoral au Québec*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1984; Vincent Lemieux, *Les partis générationnels au Québec : passé, présent, avenir*, Québec, PUL, 2011.

¹⁰³ Pensons entre autres aux sociologues Marcel Rioux et Jacques Lazure. Il importe cependant de situer l'association jeunesse-nationalisme dans une tradition plus ancienne au Québec, remontant au moins, en ce qui concerne les associations de jeunesse organisées, à l'Action catholique de la jeunesse canadienne-française (ACJC) fondée en 1904, aux Jeunes Canada (1932) et aux Jeunes laurentiens (1936). Voir

circonscrit à la jeunesse, le mouvement gagne en popularité dans toutes les tranches de la population : « À ceux qui qualifient le courant indépendantiste du Québec de crise d'adolescence, nous disons : Rendez-vous à l'évidence : Le mouvement qui prend naissance diffère considérablement d'un caprice passager, puisse qu'il acquiert [sic] une ampleur grandissante à tous les niveaux d'âge et de culture¹⁰⁴. »

Avec le temps, on sent les journalistes du secondaire de plus en plus favorables à la cause indépendantiste, alors que les thèmes du sentiment nationaliste et de l'identité québécoise remplacent progressivement la peur de la division. *L'Étincelle* publie d'ailleurs, en 1967, un article intitulé « La jeunesse du Québec n'est pas canadienne elle est québécoise¹⁰⁵ ». Ceux qui se positionnent en faveur de l'indépendance appuient généralement leur argumentation sur une trame historique où le Canadien français résiste héroïquement à l'envahisseur anglais. Rappelons que plusieurs enquêtes sur l'enseignement de l'histoire dans la décennie 1960 au Québec font ressortir la prédominance d'un récit clérical-nationalisme axé sur la survivance¹⁰⁶.

L'enjeu de la préservation de la langue française est également fréquemment abordé dans les journaux du secondaire. Déjà en 1961, une élève de Hull invite ses camarades à prendre part à une campagne de re francisation¹⁰⁷ afin d'« être fière d'avoir contribué au

Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*, p. 30-37; David Rajotte « Des jeunes nationalistes dans les années 1940 : les Jeunes Laurentiens », *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 8, no 2 (2008), p. 323-361. Pour une perspective plus large sur l'association entre jeunesse et nationalisme en Occident, voir Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, dir., *Histoire des jeunes en Occident*, tome 2, Paris, Seuil, 1996 (en particulier les chap. ciblant l'Allemagne nazie et le fascisme italien).

¹⁰⁴ Doris Boucher et Andrée Grenon, « Quand la mesure est comble », *UNIK*, vol. 6 (juin 1964), p. 3.

¹⁰⁵ Lorraine Pintal, « La jeunesse du Québec n'est pas canadienne elle est québécoise », *L'Étincelle*, oct. 1967, p. 2. La comédienne, réalisatrice, metteuse en scène et directrice du Théâtre du Nouveau Monde a confirmé avoir fait partie de l'équipe de *L'Étincelle* dans sa jeunesse.

¹⁰⁶ Voir les chap. 1 et 4.

¹⁰⁷ On peut inscrire ces initiatives dans une longue tradition de mobilisation d'organisation de jeunesse pour la sauvegarde du fait français au Canada remontant au moins à la fondation de l'ACJC en 1904 par Lionel Groulx et le jésuite Samuel Bellavance. Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*, p. 30-31.

progrès de ton peuple et de lui avoir épargné l'épreuve de perdre sa mère¹⁰⁸. » Au-delà de l'aspect patriotique, l'aspect économique ressort grandement de l'argumentaire des élèves, déjà confrontés à la barrière de la langue au sein de leur ville, même à l'extérieur de Montréal. En 1962, Lise, de Québec, s'indigne du fait que la majorité des réclames publicitaires sont en anglais et qu'il est difficile de se faire comprendre en français dans plusieurs hôtels de sa ville¹⁰⁹. De plus, plusieurs élèves déplorent la difficulté de se trouver un emploi d'été s'ils ne maîtrisent pas l'anglais¹¹⁰. Les propos de ces adolescents ne sont donc pas uniquement influencés par ce qu'ils entendent autour d'eux (à l'école, dans les médias et dans leur famille par exemple), mais aussi par leur expérience concrète de cet enjeu. Comme nous le verrons au chapitre 6, la question linguistique mobilisera nombre d'élèves à la fin de la décennie, dans le contexte des débats sur la langue d'enseignement.

Les débats sur la question nationale suscitent parfois l'animosité à l'intérieur d'une école. Un élève de Gérard-Filion à Longueuil fait l'observation suivante en 1967 dans *La Minerve* : « Je ne sais pas si vous l'avez remarqué, mais, devant l'école les deux drapeaux qui sont brisés, déteints et déchirés sont les drapeaux du Canada¹¹¹. » La plaisanterie ne plaît pas à l'un de ses confrères qui suggère à l'équipe du journal de s'intéresser plutôt aux gribouillages de signes du FLQ sur les vitres et les murs de l'école¹¹². Cabotin, le rédacteur en chef rétorque : « Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que les inscriptions F.L.Q. ne sont pas l'œuvre de propagandistes libéraux. N'oubliez pas qu'il y a plus de libéraux que de terroristes¹¹³ ».

¹⁰⁸ « Éditorial », *Le Glaneur*, février 1961, p. 3.

¹⁰⁹ Lise, « Révise tes positions !... », p. 9. À l'époque, le terme « hôtel » réfère également aux bars.

¹¹⁰ Loraine Pintal, « La jeunesse du Québec n'est pas canadienne elle est québécoise », p. 2.

¹¹¹ *La Minerve*, vol. 2, no 1, nov. 1967, p. 3.

¹¹² Claude Giroux, « Lettre ouverte », *La Minerve*, vol. 2, no 2 (mars 1968), p. 3

¹¹³ Yves Roberge, « Réponse », *La Minerve*, vol. 2, no 2 (mars 1968), p. 3.

Certaines figures politiques s'imposent dans les journaux étudiants. Clinton Archibald commente l'essai *Pourquoi je suis séparatiste* publié en 1961 par le militant Marcel Chaput : « Il parle comme un enfant, cet homme que certains voudraient à la tête d'un pays libre¹¹⁴. » Le futur politicologue s'oppose aussi « au pacifique athée Bourgault », allant jusqu'à comparer sa manière d'agir à celle d'Hitler avant qu'il ne devienne chancelier de l'Allemagne. On voit aussi apparaître un nouveau héros dans les journaux du secondaire : René Lévesque. Un jeune Montréalais écrit en 1964 à propos du ministre libéral des Ressources naturelles : « Face à la lâcheté et l'indifférence de Lesage qui plie tel un roseau devant les ordres d'Ottawa, de peur de perdre sa "situation", René Lévesque oppose son travail laborieux et constructif au service entier de la nation québécoise, préparant la voie à l'indépendance nationale¹¹⁵. » Il est intéressant de noter que ce sont surtout des garçons qui évoquent des figures politiques, toujours masculines, dans les journaux du secondaire. Les filles, qui ont moins d'exemples de personnes associées à leur genre dans l'arène politique, réfèrent plus rarement aux politiciens hommes¹¹⁶. Lorsqu'elles réfèrent à des figures politiques féminines (Claire Kirkland-Casgrain surtout), c'est essentiellement pour traiter des revendications quant aux droits des femmes.

5.4 Prises de parole féministes

Nous retrouvons dans les journaux d'écoles de filles plusieurs prises de position féministes. Au début des années 1960, on y discute de la possibilité pour une jeune fille de poursuivre ses études et d'avoir une vie professionnelle. À titre d'exemple, une série

¹¹⁴ Clinton Archibald, « Séparatisme : POUR ou CONTRE...? », *Le Signet*, vol. 1, no 1 (déc. 1964), p. 3.

¹¹⁵ Claude Larrivière, « Ce que je pense de... », *Sommet*, vol. 9, no 2 (fév. 1964), p. 11.

¹¹⁶ Une étude plus systématique serait toutefois nécessaire pour valider ces impressions.

d'articles publiés en décembre 1961 dans *L'Étincelle* présente les réponses d'étudiantes à des collégiens s'étant prononcés contre le cours universitaire pour la jeune fille qui aspire au mariage. L'exemplaire consulté aurait d'ailleurs été envoyé par la poste au séminaire de Joliette. Plusieurs jeunes filles s'appuient sur des arguments maternalistes¹¹⁷, comme cette élève qui suggère que les parents doivent aller à l'université afin de mieux aider leur enfant lorsqu'il entreprendra des études supérieures. Elle précise qu'en ce qui concerne l'éducation des enfants, « l'homme ne peut remplacer une mère de famille instruite¹¹⁸. » Reprenant la rhétorique de complémentarité des rôles des époux, des étudiantes soulignent que la femme est le pilier sur lequel l'homme s'appuie et qu'une éducation plus poussée peut l'aider dans cette tâche. Toutes ne sont évidemment pas favorables au travail féminin. Ainsi, selon une élève, la femme n'a pas sa place dans le monde professionnel, puisqu'elle y perd sa dignité féminine : « que la femme garde sa place qui lui revient et la remplisse consciencieusement. » À ce propos, dans son étude de la branche féminine de la JOC au Québec entre 1931-1966, Lucie Piché observe qu'il est difficile pour les militantes jocistes de remettre en question le modèle traditionnel – où l'homme est conçu pour être chef de famille et sa femme sa collaboratrice – même si leur propre expérience d'engagement au sein des mouvements de jeunesse « s'inscrit en porte-à-faux face à celui-ci¹¹⁹. »

D'autres étudiantes insistent plutôt sur la nécessité de mettre à contribution tous les citoyens, hommes et femmes, afin de relever les défis d'un monde de plus en plus exigeant. On retrouve cette rhétorique dans le Rapport Parent pour légitimer la mixité

¹¹⁷ Pour connaître les racines de cette perspective dans le contexte historique franco-québécois : Karine Hébert, « 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. 52-62.

¹¹⁸ Les témoignages d'élèves cités dans ce paragraphe sont tirés de Claire Cusson, « Épanouissement complet de la femme au foyer ? », *L'Étincelle*, vol. 9, no 9 (oct. 1961), p. 8.

¹¹⁹ Lucie Piché, *Femmes et changement social au Québec : l'apport de la Jeunesse ouvrière catholique féminine, 1931-1966*, Québec, PUL, 2003, p. 292.

scolaire, tel que vu au chapitre 2. « En approfondissant ses connaissances, elle [la femme] rend d'énormes services à la société. Quel pays n'a pas besoin de citoyens cultivés¹²⁰ ? », énonce ainsi Francine en 1961. Ironiquement, son texte est suivi de la rubrique « Que deviennent les anciennes ». Ces dernières sont classées en trois catégories : « entrées en religion », « fiancées » et « mariées ». Nulle mention des professions choisies, comme c'est le cas dans les rubriques similaires retrouvées dans des journaux de garçons.

Le projet de refonte du Code civil au Québec, présenté en chambre par la ministre Claire Kirkland-Casgrain en 1964, incite plusieurs étudiantes à prendre la plume pour remettre en question l'infériorité légale des femmes¹²¹. Selon Évelyn :

Aujourd'hui, la femme cherche de plus en plus à s'affranchir et à rejoindre l'homme tant sur le plan politique que scientifique. La patience des femmes est une chose admirable. Après quelques millénaires de résignation, elles élèvent timidement la voix pour que cessent les tracasseries qu'entraînent [sic] leur infériorité légale. [...] La femme ne peut plus se contenter d'être la poupée qu'on adule et qu'on cajole; la poupée bercée par de grands garçons, pitoyables adorateurs de sa caboche vide¹²².

L'étudiante de Thetford Mines signale à ses camarades qu'un nombre grandissant de filles optent pour des carrières professionnelles dans les domaines du droit, de la médecine, du génie, des sciences politiques et économiques. Pour sa part, Denise, de Québec, compare le Bill 16 à un « char s'assaut féminin ». Dans un article très fouillé, elle cite celle qu'elle appelle la « marraine » du Bill 16 : « La femme mariée sera désormais considérée comme une adulte et non comme un enfant¹²³. »

Nombre d'étudiantes fréquentant le secondaire au moment où le projet de loi 16 est discuté à l'Assemblée nationale ont l'impression de vivre un moment historique. D'après Diane, « Les femmes canadiennes françaises vivent actuellement l'une des heures les plus

¹²⁰ Francine Trudel, « Pourquoi pas messieurs?... », *L'Étincelle*, vol. 8, no 4 (juin 1961).

¹²¹ Nous n'avons pas trouvé de mention au projet de loi 16 dans les journaux d'écoles pour garçons, cependant sous-représentés au sein de notre corpus au moment de son adoption.

¹²² Évelyn Foy, « La femme et la vie professionnelle », *Coup d'oeil*, [vers mars] 1964, p. 2.

¹²³ Denise Dumas, « Char s'assaut féminin = Bill 16 », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 5 (mai 1964), p. 2.

importantes de leur destinée. On décidera bientôt, *avec ou sans leur consentement*, si elles deviendront dans notre société des partenaires égales à l'homme ou si elles continueront à vivre sous la tutelle du "chef" de la famille¹²⁴. » Comme plusieurs élèves-journalistes, l'adolescente fait preuve d'une connaissance approfondie (et concrète) des revendications des militantes pour la reconnaissance de la capacité juridique de la femme mariée :

De tous les côtés les femmes ont protesté. Elles exigent qu'on leur reconnaisse une autorité conjointe sur leurs enfants. Elles réclament que la résidence familiale soit fixée d'un commun accord entre les époux et non pas seulement par une décision personnelle du mari. Elles n'admettent pas l'insulte qui leur est faite de fournir au maire des pouvoirs unilatéraux en cas de mauvaise gestion de dissipation des biens de la communauté. Elles trouvent inadmissible de ne pouvoir autoriser une intervention chirurgicale sur la personne de l'une [sic] de leurs enfants mineurs que si leur mari est à l'étranger. Elles en ont assez de se promener le contrat de mariage sous le bras pour le moindre emprunt à la banque [...] ¹²⁵.

Sentant que les protestations des femmes ne suffisent pas, elle invite les hommes à se joindre à elles afin d'éliminer :

toutes les structures sociale et juridique qui font de la femme mariée *un être socialement inférieur, un citoyen de la seconde zone*. Nous demandons à nos grands partis politiques d'oublier les petits enjeux électoraux pour affirmer publiquement qu'ils n'admettent pas que la moitié des citoyens soient sujets, du fait seul de leur sexe, à des brimades et à des discriminations arbitraires. Nous demandons à tous nos mouvements indépendantistes si préoccupés de la situation minoritaire des canadiens français, de protester contre cette terrible saigné [sic] dans les forces de la nation qu'opère le maintien d'une philosophie masculine désuète qui relègue la femme en marge de sphères d'activité essentielles à l'épanouissement du peuple. Nous demandons à tous les hommes, à ceux qui sont déjà mariés comme à ceux qui le seront un jour, d'avouer enfin s'ils ne recherchent dans la femme que cette servante aimante et obéissante, qui tient bien la maison et élève les enfants. Ou s'ils aimeraient enfin une compagne véritable, un être autonome et responsable qui comprendrait un peu mieux le monde extérieur et permettrait à chaque homme de s'y épanouir davantage. Il faut que tous les hommes se joignent aux femmes pour réclamer une refonte fondamentale de notre code civil, car c'est leur propre avenir qui est aussi en jeu ¹²⁶.

Diane perçoit ainsi que ses camarades et elle sont appelées à jouer un rôle de citoyen de seconde zone, même si la loi 16 est adoptée. L'adolescente juge, en effet, la mesure législative insuffisante pour obtenir des droits égaux dans la pratique.

¹²⁴ Nous soulignons. Diane Parizeau, « Autour du Bill 16 », *UNIK*, vol. 6 (juin 1964), p. 3

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Nous soulignons. *Ibid.*

On le constate, ces élèves ont conscience des progrès obtenus par les femmes ces dernières années. Mais, à leurs yeux, beaucoup reste à accomplir. « Il est temps que la femme se réveille, qu'elle montre les dents. Un jour, ce sera peut-être une femme qui sera à la tête du pays », affirme Lucie en 1969. Elle souligne toutefois l'importance de rester femme alors qu'on part conquérir le monde : « Si elle imite l'homme pour l'égaliser, n'est-ce pas justement qu'elle admet la supériorité masculine? [...] Alors poussons de l'avant et restons "Femmes"¹²⁷ ».

Bref, plusieurs adolescentes décident de publier dans leur journal afin de changer les mentalités concernant la place des femmes dans la société. Leurs prises de position font écho aux débats de société en cours¹²⁸, relayés par les médias, dont certains nouveaux venus sont spécialement destinés aux femmes, comme la revue *Châtelaine* (1960) ou le magazine télé *Femmes d'aujourd'hui* (1965)¹²⁹. Le sujet n'est pas cantonné aux pages féminines des journaux des étudiantes du secondaire; il se retrouve côte à côte avec d'autres enjeux de société prioritaires à leurs yeux.

5.5 Des élèves s'interrogent sur la place de la religion dans la société

Des élèves s'interrogent aussi dans le journal de leur école sur la place de la religion dans la société et, de façon plus personnelle, sur leur foi. Les journalistes du secondaire

¹²⁷ Lucie Authier, « La Femme... un Homme ? », *L'Étincelle*, vol. 16, no 4 (fév. 1969), p. 2.

¹²⁸ Nous n'avons pas trouvé de références à la Commission Bird (Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, 1967-1970) dans les journaux du secondaire. Cela s'explique peut-être en partie par le fait que l'on compte moins de journaux pour filles dans notre corpus vers la fin de la décennie, et que son rapport est publié en 1970, année où nous avons particulièrement eu de la difficulté à retracer des journaux.

¹²⁹ Voir entre autres Josette Brun et Laurie Laplanche, « Rendre le privé politique à la télévision de Radio-Canada : Femme d'aujourd'hui et le féminisme au Québec (1965-1982) », dans Denis Monière et Florian Sauvageau, dir., *La télévision de Radio-Canada et l'évolution de la conscience politique au Québec*, Québec, PUL, 2012, p. 57-71; Jocelyne Valois, « La presse féminine et le rôle social de la femme », *Recherches sociographiques*, vol. 8, no 3 (1967), p. 351-375.

suivent avec intérêt le Concile Vatican II¹³⁰ qui suscite, d'après eux, plusieurs discussions entre les adultes et les jeunes. Sur cet enjeu encore, ils affirment être en droit de se prononcer puisque ce sont eux qui devront composer avec les conséquences à long terme des transformations en cours. Ainsi, en 1963, une élève de Thetford Mines craint la déchéance morale de l'homme moderne qui se détourne de Dieu pour se tourner vers la science¹³¹. Une autre estime que dans un « Québec athée », les jeunes se dirigeront tout droit vers la délinquance juvénile. Elle prédit que les gens n'entreront « à l'Église que pour y être baptisé, s'y marier, et... pour les obsèques¹³². »

De nombreux articles abordent la perte de la foi chez les jeunes. Certains élèves en font une question générationnelle : « On ne veut plus de la religion de ses parents¹³³ ». Ce qui ressort surtout de notre corpus, c'est leur désir d'échanger sur les questions religieuses. Des écoles offrent d'ailleurs un espace de discussion sur ces questions, auprès de l'aumônier par exemple. En 1964, une causerie très animée a lieu sur le sujet à l'École Albert Carrier de Thetford Mines. La journaliste qui rapporte les événements déplore une diminution de l'intensité de la foi chez la majorité des adolescents. Elle associe ce phénomène à une certaine révolte : « D'après certaines, l'Église a été instituée pour limiter notre champ d'action : nous interdire ceci, nous défendre cela¹³⁴. »

Le type d'enseignement religieux dispensé au secondaire est souvent remis en question par des élèves. « Nous voici en onzième année, les élèves sont réfléchies et avant

¹³⁰ Le journal de l'École Thévenet à Sillery écrit en couverture de son numéro de décembre 1963 : « Le Concile "63" se termine : un printemps se prépare et l'Église rajeunie fête Noël avec tous les "jeunes" du 20^e siècle », *La Rafale*, déc. 1963, p. 1.

¹³¹ Céline Lagueux, « L'homme et le monde moderne », *Coup d'œil*, vol. 5, no 2 (déc.-janv. 1963-64), p. [3].

¹³² La direction, « La relève 63-64 », *L'Écho-lierre*, oct. 1963, p. 8.

¹³³ Carmel Dumas, « Éditorial : Les jeunes n'ont plus la foi ? », *La Rafale*, mars 1964, p. 2.

¹³⁴ Carolle Fortier, « La foi, un problème ? », *Coup d'œil*, vol. 6, no 2 (déc. 1964), p. 2.

d'accepter tel ou tel argument ou donnée, il nous faut en savoir le pourquoi et l'utilité. [...] Mais plus on reçoit de réponses, plus on s'aperçoit que les convictions sont faibles et même qu'on n'en a pas beaucoup », observe Suzanne en 1964. Elle reproche à l'enseignement religieux d'être trop théorique, donc difficilement applicable dans la vie de tous les jours : « Nous allons partir bientôt et nous comprenons que nous vivrons de ce que l'école nous a donné¹³⁵. »

En 1966, René, de l'École Gérard-Filion, met en scène un dialogue entre un élève « écoeuré » qu'on tente de lui faire croire des « idioties » dans le cours de religion et un enseignant blasé qui dit être contraint d'enseigner les programmes qu'on lui impose. Il reflète bien, selon lui, l'opinion de ses pairs :

Messieurs les parents [sic], ne voyez pas dans cet article un signe de révolte de notre part, mais c'est simplement que nous n'avons pas peur de dire ce que vous gardiez peut-être pour vous-même [sic], de peur d'être mal jugés. Comprenez que nous sommes arrivés à un âge où nous sommes capables de choisir nous-mêmes notre religion ou croyance, qui nous est propre. Ce n'est pas parce que nous n'acceptons pas la Bible que nous sommes tous des athées ou des non-croyants, ce n'est pas parce que vous vous êtes laissés embobiner, que nous devons en faire autant [...]. Donc ce que nous voulons, c'est que l'on nous laisse avoir nos propres idées sur l'existence d'un dieu, et sur la religion; par le fait même, que l'on ne nous oblige pas à suivre des cours qui ne nous apportent, au fond, pas grand-chose¹³⁶.

La perception d'un conflit de générations teinte grandement les analyses de ce type. Les parents sont ainsi représentés comme crédules et soumis, prisonniers de la tradition et des croyances anciennes, par opposition à une nouvelle génération qui pense par elle-même et possède un esprit critique. Cela dit, ceux qui se faisaient les porte-paroles de la génération de leurs parents et de leurs grands-parents proposaient une analyse similaire au même âge¹³⁷.

¹³⁵ Suzanne Jobin, « Enseignement religieux », *L'Écho-lierre*, vol. 3, no 3 (fév. 1964), p. 1.

¹³⁶ René Tomasino, « Vers une plus grande liberté religieuse », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 3.

¹³⁷ Voir entre autres : Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*

Dans le même numéro, un élève affectionnant les idées marxistes propose de remplacer les cours de religion, « qui bornent l'homme à des structures », par un cours d'humanisme « qui pourrait se donner partout au monde¹³⁸. » Les valeurs qui y seraient transmises seraient le respect de la vie humaine et la liberté de l'individu. De cette manière, l'élève pourrait choisir la religion catholique, non par tradition ou obligation, mais par conviction. La direction reçoit de nombreuses plaintes de parents suite à la publication de ces textes. Des membres de l'école, élèves et enseignants, entrent dans la mêlée dans les numéros suivants. Un éducateur encourage les jeunes dans leur démarche :

Non seulement vous avez droit de vouloir comprendre les raisons du régime d'éducation religieuse en vigueur, mais les hommes politiques, le clergé, les enseignants et vos parents ont le devoir de favoriser le plus possible votre liberté religieuse. [...] Si la société juge un citoyen de dix-huit ans suffisamment adulte pour voter, échanger une jambe contre une médaille dans l'armée, sacrifier sa vie pour une frontière ou quelques intérêts économiques capitalistes ou bourgeois [...] comment peut-elle lui refuser la maturité nécessaire dans un domaine où sa liberté la plus intime se sent aussi engagée qu'en matière religieuse ? [...] Réclamez ! Exigez ! Protestez ! Vous obtiendrez¹³⁹.

L'aumônier de l'école juge quant à lui ce débat très sain et rappelle que *La Minerve* a pour objectif de faire réfléchir. Il souligne l'importance du dialogue :

Ils [les jeunes] n'y mettent pas toujours les formes, c'est d'accord ! Ils sont absolus et nous casent vite, c'est également d'accord ! Mais ce qu'ils veulent, – et ils ont raison de le vouloir – c'est qu'on les prenne au sérieux. S'ils se rebiffent devant toute forme de paternalisme, ils savent accepter la discussion sérieuse, à condition de sentir que nous ne tenons pas à tout prix à avoir raison¹⁴⁰.

¹³⁸ Jean Laframboise, « Une nouvelle pensée avant tout », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 4.

¹³⁹ Gérard Richard, « Pour une liberté : une connaissance », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 4.

¹⁴⁰ André Paul, « Propos... À partir d'un article de journal », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 4.

5.6 L'économie, un thème plutôt absent



Figure 6 : « L'argent... toujours l'argent », *L'Étincelle*, janvier 1969, p. 3.

La première partie de notre thèse a fait ressortir que les thèmes de l'économie et de l'éducation à la citoyenneté sont intimement liés dans les programmes scolaires. Or, mis à part un article du *Coup d'œil* de Thetford Mines faisant l'éloge de l'amiante, « l'une des industries les plus sûres au monde¹⁴¹ », et les références à l'infériorité économique des Canadiens français, le thème de l'économie est plutôt absent dans les journaux du secondaire au début de la période couverte par ce chapitre¹⁴². Vers la fin de la décennie, quelques articles critiquent cependant le rapport à l'argent des adultes. Ainsi, les personnages représentés par une étudiante de Granby dans la caricature ci-haut semblent n'avoir en tête que l'argent. On remarquera qu'il est aisé pour les élèves de critiquer l'obsession des adultes pour l'argent à un âge où la plupart d'entre eux n'ont pas encore de responsabilités financières importantes à assumer. Peut-être cela explique-t-il également le faible intérêt qu'ils accordent au thème de l'économie.

¹⁴¹ Michèle Boivin, « L'amiante, source d'économie du Canada », *Coup d'œil*, vol. 3, no 3 (fév.-avril 1962), p. 2.

¹⁴² Le thème de l'économie est aussi le moins populaire parmi ceux identifiés par Serge Carlos pour l'ensemble de la presse étudiante au Québec en 1964-65. *Les étudiants à la une...*, p. 31.

Un éditorial publié en 1969 suggère toutefois qu'un certain nombre de jeunes sont sensibilisés au problème de l'inflation. Ayant eux-mêmes constaté une augmentation considérable de leurs dépenses pour des vêtements, sorties et cigarettes, écrit Danièle, ils réalisent l'impact qu'elle doit avoir pour les adultes devant pourvoir aux besoins de leur famille. Si la population ne coopère pas, poursuit l'étudiante de Granby, le gouvernement devra prendre des moyens drastiques « pour mettre le monde au pas », ce qui est à éviter. « Agissons où faisons agir les adultes sinon une fois les mesures prises il sera trop tard¹⁴³. » Cet extrait témoigne d'une certaine conscience d'adolescents associés à la « génération Pepsi » de leur pouvoir en tant que consommateur¹⁴⁴, de même de leur capacité à influencer les comportements citoyens de leurs parents.

5.7 Quel poids politique pour les moins de 18 ans ?

Ces observations nous amènent à aborder la question du pouvoir politique des élèves du secondaire. Pour certains d'entre eux, ce n'est pas parce que les moins de 18 ans n'ont pas encore le droit de vote qu'ils ne peuvent pas influencer les politiques. *Le Mirador* publie un article fort éclairant à l'arrivée des élections provinciales de 1970. Puisque les élèves du secondaire seront bientôt sur le marché du travail, les décisions qui seront prises par le gouvernement élu les affecteront directement, écrit Jacques. Il évoque la difficulté des diplômés à trouver un emploi. Feront-ils partie des privilégiés ? À son avis, les anglophones obtiendront les quelques postes disponibles. Ce n'est pas l'Union Nationale qui règlera le problème, écrit-il, « et on peut douter de la détermination de nos parents

¹⁴³ Danièle Hébert, « Éditorial : L'inflation », *L'Étincelle*, vol. 16, no 17 (déc. 1969), p. 2.

¹⁴⁴ Sur cette question, voir entre autres pour le Canada : Katharine Rollwagen, « Classrooms for Consumer Society: Practical Education and Secondary School Reform in Post-Second World War Canada », *Historical Studies in Education*, vol. 28, no 1 (2016), p. 32-52. Pour le Québec, voir Stéphanie O'Neill « L'argent ne fait pas le bonheur : les discours sur la société de consommation et les modes de vie à Montréal, 1945-1975 », Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2016, en particulier le chap. 6.

pour les remplacer; ils n'y comprennent rien. Ils s'occupent de leurs petites affaires et pour ce qui des autres, qu'ils s'arrangent. » Estimant que René Lévesque, craint par la vieille génération, a peu de chance d'être élu, il invite les élèves de son école à appuyer Robert Bourassa qui, souligne-t-il, en plus d'avoir une formation d'économiste, est jeune et dynamique. « Sachez, chers parents, que nous refusons de nous laisser faire et que nous allons prendre les moyens pour vous faire comprendre notre désarroi et vous faire voter pour Bourassa qui est pour nous notre dernière chance¹⁴⁵. » L'élève ne précise toutefois pas quels moyens il compte employer pour infléchir le vote de ses parents.

Ce témoignage tend à confirmer la thèse d'Esther Rzeplinski selon laquelle, vers 1968, les moins de 18 ans s'anticipent comme électeurs et agissent pour influencer le vote de leurs parents¹⁴⁶. Certains observateurs de l'époque notent d'ailleurs qu'en raison de leur intérêt précoce pour la vie politique, les jeunes auraient une autorité nouvelle sur la génération adulte. Invité à commenter à chaud l'abaissement de l'âge électoral lors des élections provinciales de 1966, le politologue Vincent Lemieux explique que la tradition québécoise voulant que les enfants votent comme leurs parents est en train de disparaître. Ce sont les premiers, soutient-il, qui décident dorénavant du vote familial, surtout dans les régions rurales où les parents sont souvent moins scolarisés¹⁴⁷. Un organisateur créditiste lui aurait d'ailleurs raconté que sa nouvelle stratégie consiste à convaincre d'abord les

¹⁴⁵ Jacques Bélanger, « Les années tragiques du Québec », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 5.

¹⁴⁶ Esther Rzeplinski, « "Although I'm Just 12 I'm Sure I Could Do a Lot for You...": Political Participation in Children's Letters to Pierre Trudeau, March-May 1968 », MRP [maîtrise] (histoire), Victoria, University of Victoria, 2015.

¹⁴⁷ Claude Hénault, « Les jeunes de 18 à 25 ans : Comment votera le 5 juin prochain ce demi-million d'électeurs nouveaux », *Le Devoir*, 26 mai 1966.

jeunes au sein d'une maisonnée : « s'il le réussissait il était à peu près sûr que les jeunes à leur tour convaintraient leurs parents¹⁴⁸. »

La politique municipale, par sa proximité, apparaît un terrain propice pour des adolescents qui souhaitent changer les choses. En 1969, une élève commente l'élection du nouveau maire de Granby : « Nous les jeunes, nous faisons aussi partie de la communauté que constitue les citoyens d'une ville et nous aussi avons des problèmes à résoudre qui sont assez importants pour que l'on en tienne compte. » Comme plusieurs jeunes de la province, elle déplore le peu de loisirs et d'endroits qui leurs sont offerts pour qu'ils puissent se rencontrer et se divertir : « Nous sommes prêts à donner toute notre disponibilité toute notre collaboration et notre assistance. [...] Nous avons besoin de vivre et de bouger et non pas de passer pour une jeunesse amorphe¹⁴⁹. » Dans le même numéro, Nicole espère que le « jeune conseil¹⁵⁰ » municipal travaillera, avec l'aide des étudiants, à la résurrection économique de la ville. Un Dialogue-jeunesse aurait d'ailleurs lieu chaque mois à la salle du Conseil municipal. Il s'agit, selon Marie-Christine, de l'occasion idéale pour discuter avec les autorités. Elle déplore que seule une dizaine de jeunes aient pris part à la dernière rencontre¹⁵¹. Un nombre pouvant cependant paraître enviable à nos contemporains.

Ces exemples semblent donner raison à ceux qui, comme François Ricard¹⁵², ont mis de l'avant la confiance absolue des premiers-nés du baby-boom en leur possibilité

¹⁴⁸ Vincent Lemieux, « Texte présenté le 8 juin 1963 au congrès de la FSSJB », reproduit dans *La fête continue : la vie politique au Québec depuis la révolution tranquille jusqu'au référendum*, Montréal, Boréal express, 1979, p. 49.

¹⁴⁹ Fanou, « Problème à résoudre... M. le maire... », *L'Étincelle*, vol. 16, no 18 (déc. 1969), p. 1.

¹⁵⁰ Nicole, « Élections municipales », *L'Étincelle*, vol. 16, no 17 (déc. 1969), p. 1.

¹⁵¹ Marie-Christine Poisson, « Le dialogue-jeunesse, est-il nécessaire ? », *L'Étincelle*, vol. 16, no 3 (janv. 1969), p. 1.

¹⁵² Ricard, *La génération lyrique*.

d'agir sur le monde. Une telle interprétation doit toutefois être nuancée à la lumière de l'enquête des sociologues Marcel Rioux et Robert Sévigny qui met en relief le sentiment généralisé des 18 à 21 ans de ne pas réellement pouvoir influencer la politique – une impression particulièrement marquée chez les jeunes femmes¹⁵³. Il convient néanmoins de prendre une distance critique à l'égard de ces résultats, en nous demandant si les variations à l'intérieur d'une même catégorie de genre n'étaient pas plus grandes qu'entre garçons et filles. On peut ainsi penser que les regroupements utilisés dans ces études masquent l'influence d'autres variables comme le milieu socioéconomique d'origine ou encore l'appartenance ethnoculturelle. Le documentaire *Jeunesse année zéro*, présenté au chapitre précédent, apporte un éclairage fort intéressant sur cet aspect¹⁵⁴. Cette œuvre de 1964 dresse le portrait d'une génération profondément désabusée et inquiète face à l'avenir. Une centaine de jeunes, surtout des hommes appartenant au milieu ouvrier ou agricole – dont plusieurs sont chômeurs – y sont interviewés. Leurs propos contrastent fortement avec ceux, plus optimistes, des étudiants. L'impression de vivre une époque extraordinaire et de participer à quelque chose d'important semble n'être exprimée que par les plus privilégiés. En ce qui nous concerne, nous ne disposons pas de données sur les caractéristiques socio-économiques des élèves s'exprimant dans le journal de leur école. Des études suggèrent toutefois la prédominance des étudiants issus de milieux socio-économiques privilégiés au sein des organisations étudiantes actuelles et passées¹⁵⁵.

¹⁵³ Rioux et Sévigny, *Les nouveaux citoyens*, p. 43.

¹⁵⁴ Louis Portugais, *Jeunesse année zéro*, film documentaire, Québec, 1964, 39 min., 16 mm.

¹⁵⁵ Entre autres : Poitras, « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec : les jeunes des classes populaires, les femmes et les étudiants étrangers (1950-1969) »; Percheron, « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p.15-28.

Conclusion

Au moment où l'on valorise le savoir technique et scientifique comme source d'autorité, et plus globalement l'éducation comme moteur de rattrapage et que la pédagogie active est mise à l'avant-plan, les journalistes du secondaire, au même titre que leurs aînés du collégial et de l'université, se sentent le droit et le devoir de s'exprimer sur leur domaine, l'éducation, mais aussi sur d'autres enjeux de société, d'autant plus que ce sont eux qui composeront avec les conséquences à long terme des décisions prises par la génération au pouvoir. On perçoit dans leur lecture de l'actualité la perception d'une fracture générationnelle, et plus encore d'une coupure entre un Monde Ancien et un Monde Nouveau. L'idée selon laquelle leur génération serait plus éclairée, plus sensible à des thèmes comme la paix dans le monde, la fraternité entre les peuples et engagée dans le changement social que leurs aînés est fréquemment exprimée (bien qu'elle doive être relativisée, nous l'avons vu). Les élèves-journalistes semblent également attachés aux idéaux d'égalité des chances, de dignité humaine et de liberté d'expression. Influencés (à différents degrés) par le mouvement des droits civiques et les processus de décolonisation, ils prennent souvent le parti des opprimés, auxquels ils associent le peuple canadien-français. On perçoit aussi progressivement l'influence d'un discours misant sur la promotion des droits, mais aussi (quoique de manière inégale d'une école à une autre) une remise en question de l'autorité instituée. Certains adolescents n'hésitent pas, par moment, à se positionner comme citoyens pour faire valoir la légitimité de leur point de vue. Cependant, dans l'ensemble, les élèves semblent accepter l'idée qu'ils sont des citoyens en devenir. Cela n'empêche pas plusieurs de se dire confiants de pouvoir influencer les adultes (entre autres le vote de leurs parents).

Les témoignages d'adolescents présentés dans ce chapitre mettent cependant en relief une importante diversité au sein de ce groupe d'âge. De nombreux élèves expriment en effet leurs inquiétudes vis-à-vis l'avenir de même que des doutes envers les changements en cours, dans le monde scolaire notamment. Par ailleurs, les filles tendent généralement à faire preuve de plus de réserve que leurs camarades masculins au moment de se prononcer sur des enjeux politiques.

Lorsqu'ils se prononcent sur l'actualité dans leurs journaux, les élèves réfèrent davantage à ce qu'ils ont vu à la télévision qu'à ce qu'ils ont appris dans leurs cours. Les médias (dont la presse étudiante), alimentent d'ailleurs chez plusieurs une conscience de s'inscrire dans un mouvement juvénile international. Le prochain chapitre se concentrera sur des manifestations du « moment 68 » à l'école secondaire québécoise.

VI - LES « ANNÉES 68 » : MANIFESTATIONS À L'ÉCOLE SECONDAIRE

La contestation monte progressivement dans les journaux étudiants du secondaire dans la seconde moitié des années 1960. L'utilisation du point d'exclamation est d'ailleurs de plus en plus fréquente. La mise en page des journaux, autrefois si classique et uniforme d'un journal à l'autre, devient plus éclatée, parfois même psychédélique. Ce changement de ton est particulièrement perceptible à la rentrée 1967, au point où nous percevons dans le discours des élèves, à l'instar de Jean-Philippe Warren et Andrée Fortin dans leur étude de la contre-culture au Québec, un avant et un après l'Expo 67¹. À titre d'exemple, au début de l'année scolaire 1967-1968, la devise de *L'Étincelle* de l'école pour filles Immaculée-Conception à Granby devient « Qui le lit s'enflamme ». En novembre 1968, *Le Mirador* de la Polyvalente Perreault à Québec change sa devise « Autant de têtes, autant d'avis » pour un impertinent « Poil au corps », avant d'opter, en décembre 1969, pour « Ouvrons-nous les yeux, nous verrons mieux ».

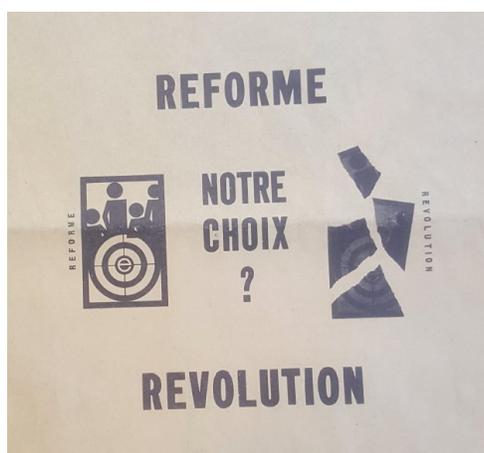


Figure 7 : Tiré de la couverture du *Mirador*, 2^e année, no 3 (déc. 1968) (à gauche); 2^e année, no 7 (mars 1969) (à droite).

Les discours se radicalisent et puisent dans les courants de gauche (un phénomène que l'on observe surtout chez des garçons). Dans certains journaux, comme *La Minerve*

¹ Jean-Philippe Warren et Andrée Fortin, *Pratiques et discours de la contre-culture au Québec*, Québec, Septentrion, 2015, p. 16;27.

de l'École Gérard-Filion à Longueuil, on ne demande plus des réformes; on invite à la révolution. Ce sont les structures mêmes qui doivent être remises en question. Ceci dit, les articles plus radicaux sont dans les faits écrits par une poignée d'élèves.

Dans un contexte politique marqué, au Québec comme ailleurs en Occident, par un durcissement des relations entre les gouvernements et les groupes contestataires, la méfiance des jeunes envers les partis politiques traditionnels se fait de plus en plus sentir. En témoigne l'accueil réservé par les élèves de Gérard-Filion aux politiciens invités dans le cadre de conférences politiques. En 1967, la visite de Pierre Laporte, dont le parti vient d'être défait, tourne mal. Lors d'une période de questions corsées, Laporte se serait emporté. « Les étudiants de Gérard Filion ne sont pas des enfants d'école; ils ne se la font pas fermer aussi facilement », affirme un élève-journaliste, visiblement fier qu'ils lui aient fait perdre son sang-froid. « Si la direction voulait nous donner un exemple de politicien démagogue elle a réussi, mais nous souhaitons que la prochaine fois elle invite quelqu'un de plus brillant² ». Un traitement similaire est réservé au député unioniste du comté de Saint-Hyacinthe : « Oh ! M. Bousquet, soyez loué ! Vous qui représentez le parti de la mesure, de feu Duplessis, de Dieu, soyez béni d'avoir apporté la Vérité en cette vilaine-école-laïque-de-Gérard-Filion³ ». Pierre Bourgault, dont le parti récolte un grand nombre de ses appuis chez les jeunes, est quant à lui reçu en héros⁴.

Si nous devons choisir un mot pour décrire les « modèles » de citoyenneté et de participation politique qui ressortent des témoignages d'élèves recueillis pour les « années

² Robert Michaud, « Le beau parleur », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 2.

³ David Lonergan, « Conférences d'information politique », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (juin 1967), p. 1.

⁴ Jean Laframboise, « Pierre Bourgault à Gérard Filion », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 1.

1968⁵ », ce serait sans aucun doute « contestation ». Fini le ton bon enfant privilégiant la convenance et la bonne-entente du début des années 1960; que ce soit pour remettre en question l'ordre établi ou critiquer l'activisme de certains de leurs pairs, les élèves qui prennent la plume dans leur journal contestent. Certains s'engagent même dans un type d'action plus direct en prenant part à des manifestations, voire en occupant leur école. Dans un contexte de contestation sociale tous azimuts, où l'on a l'impression que tout se met à changer d'un coup, ceux qui participent au mouvement prennent plaisir à célébrer (et peut-être à exagérer) leurs coups d'éclat dans le journal de leur école, fiers de leur nombre et fiers d'avoir contesté l'autorité. Garçons et filles semblent toutefois privilégier des formes de contestation différentes, comme nous le verrons. En ce sens, nous percevons également l'existence de « modèles citoyens » fortement genrés au niveau de la prise de parole et d'action politique des élèves du secondaire.

Ce chapitre entend combler une part du vide historiographique quant à la participation des adolescents dans la contestation des années 1968 au Québec⁶. Notre objectif dépasse toutefois la simple intégration des élèves du secondaire à l'historiographie du mouvement étudiant. En croisant les perspectives de médias produits par des élèves et des adultes, nous entendons, plus largement, mettre en lumière l'imbrication d'appartenances identitaires et les jeux d'alliances intergénérationnelles au cours d'une période de vives contestations sociales (marquée entre autres par l'affirmation des mouvements étudiants, syndicalistes et nationalistes) qui ne peut être réduite

⁵ Tel qu'expliqué plus tôt, l'expression « années 1968 » renvoie à la période de vives contestations sociales entre 1967 et 1970 au Québec.

⁶ Sur les contestations lycéennes en France, voir Didier Leschi, « Mai 68 et le mouvement lycéen », dans Stéphane Courtois, dir., *Mai-68 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, Matériaux pour l'histoire de notre temps*, nos 11-13 (1988), p. 260-264.

uniquement à un conflit entre « jeunes » et « vieux », même si cet aspect demeure signifiant.

Pour ce faire, nous nous concentrerons sur trois moments clés de mobilisation des élèves du secondaire durant les « années 1968 » : la contestation étudiante d'Octobre 68, les manifestations d'élèves en appui aux grèves enseignantes de 1967-1969 et, le dernier et non le moindre, la vive mobilisation des élèves du secondaire dans la contestation du projet de loi 63 sur la langue d'enseignement (1968-1969). Ces exemples ont en commun de mettre en lumière la prise de position d'adolescents sur de grands enjeux de société liés au monde scolaire – leur domaine⁷, selon leurs mots. Nous nous intéresserons plus précisément aux représentations des jeunes contestataires dans les médias officiels de même qu'aux réactions des chefs politiques et des autorités scolaires qui y sont exprimées. Ces derniers ont en commun d'infantiliser les participants pour mieux disqualifier leurs revendications⁸. On observe aussi leur tendance à chercher qui sont les adultes qui tirent les ficelles derrière les jeunes. Des élèves écrivent d'ailleurs dans le journal de leur école – souvent envoyé par la poste aux parents et distribué dans les écoles voisines – pour revendiquer la pleine responsabilité de leurs actes, dénoncer le traitement qui leur est réservé dans la presse locale et nationale et discuter des stratégies à adopter pour faire reconnaître la légitimité et le sérieux de leur démarche. En somme, les réactions diverses que suscitent les prises de parole et d'action citoyenne des élèves révèlent les frontières

⁷ Il s'agit, tel que vu au précédent chapitre, de l'enjeu socio-politique le plus populaire dans les journaux du secondaire au cours de la période ciblée.

⁸ On retrouve cette même attitude paternaliste face à d'autres mobilisations de jeunes actuelles et passées. Entre autres, le premier ministre Maurice Duplessis avait refusé de rencontrer les leaders étudiants lors de la grève de 1957, affirmant qu'il n'avait « pas le temps de recevoir des enfants mal éduqués ». Nicole Neatby, *Carabins ou activistes : L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997.

arbitraires entre sphères politique et prépolitique⁹. Nous chercherons à comprendre les implications de ces phénomènes sur la formation citoyenne. Nous concluons d'ailleurs ce chapitre en nous intéressant à la Commission Dion chargée d'enquêter sur la propagande et l'endoctrinement dans les écoles suite aux événements d'Octobre 1970.

Évidemment, nous ne prétendons pas que les élèves-journalistes sont représentatifs de l'ensemble de leur groupe d'âge. Selon une enquête réalisée en 1969 dans des écoles polyvalentes du Québec, les élèves du secondaire placent la réussite personnelle bien avant les idéaux de participation, de nationalisme ou de révolution¹⁰. Des chercheurs observent un phénomène similaire dans les nouveaux cégeps et les universités¹¹. Aussi convient-il de relativiser la vision nostalgique et romancée de la génération des années 1960 qui ne fut jamais aussi unie, politisée et militante que ses membres aiment se le rappeler¹². Plusieurs analyses politiques de l'époque suggèrent, en outre, que si l'âge a une certaine incidence politique, les facteurs de classe, d'appartenance linguistique, de genre, notamment, et surtout le niveau d'éducation, pèsent lourd dans la balance¹³. Qui plus est, comme nous le relevions dans notre cadre d'analyse, des chercheurs ont récemment mis en garde contre la tendance à valoriser la rébellion en tant qu'expression de l'agentivité des enfants et du coup, à ignorer ou minimiser les manifestations conformes

⁹ Nous renvoyons ici à Hannah Arendt qui conçoit l'école comme sphère pré-politique : « la politique ou le droit de participer au maniement des affaires publiques, commencent sérieusement quand l'éducation est achevée. [...] [D]ans l'éducation, on a toujours affaire à des gens qui ne peuvent encore être admis à la politique et à l'égalité parce qu'ils sont en train d'y être préparés. » « La Crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972 [1954], p. 157.

¹⁰ MÉQ, *Un nouvel univers scolaire, la polyvalente*, Document de travail, 1970, p. 356.

¹¹ Entre autres, Warren, *Une douce anarchie : les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008.

¹² Madeleine Gauthier, « Le mouvement étudiant des années soixante comme aspect du mythe de la Révolution tranquille ? », dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, Sainte-Foy et Paris, PUL et L'Harmattan, 1994, p. 233-255.

¹³ André Blais et Richard Nadeau, *L'appui au parti québécois : Évolution de la clientèle de 1970 à 1981*, dans Jean Crête, dir., *Comportement électoral au Québec*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1984; Vincent Lemieux, *Le quotient politique vrai : Le vote provincial et fédéral au Québec*, Québec, PUL, 1973, p. 33.

aux courants dominants de pensée chez les adultes¹⁴. Cette quête de l'agentivité idéale tend à favoriser une interprétation binaire jeunes/adultes qui occulte les alliances intergénérationnelles et les rapports de pouvoir à l'intérieur d'un même groupe d'âge¹⁵. Le concept échouerait également à traduire les nuances dans les différents niveaux de participation politique des jeunes, lesquels varient grandement, comme le font ressortir les témoignages recueillis.

6.1 « Je conteste, tu contestes, il conteste¹⁶... »

Nous avons vu que le milieu des années 1960 marque au Québec le début de la radicalisation et de la massification du mouvement étudiant. Les journalistes du secondaire, qui s'inscrivent dans des structures nationales comme la PEN et l'UGEQ, sont conscients de cette évolution. Jean, qui fréquente l'École Gérard-Filion de Longueuil en 1966, publie un texte retraçant l'histoire du syndicalisme étudiant dans la province :

Le syndicalisme étudiant naquit au moment où des étudiants se demandèrent ce qu'ils étaient et s'ils avaient un rôle à jouer dans la société. [...] Ils ne tardèrent pas à se définir comme travailleurs. Plus précisément comme travailleurs intellectuels. [...] Ils se sont rendus [sic] compte qu'ils avaient des devoirs envers la société, puisque c'est elle qui les supportent [sic]. [...] Le principal : étudier, bien faire ce qu'ils avaient à faire puisque la société comptait sur eux. S'ils avaient un rôle à jouer dans la société ? Oui, ne représentent-ils pas la société de demain. Ça, on l'a entendu souvent, la rengaine des politiciens. Mais c'est pourtant vrai. Ces mêmes étudiants se sont demandés [sic], en attendant, si dans la société d'aujourd'hui tout tournait rond, si par hasard il n'y aurait rien à changer. Ils se sont aperçus, effectivement, que tout ne tournait pas rond et même que beaucoup de choses ne tournaient pas du tout. Mais comment changer des lois, des structures ? Ils se rendirent compte, comme ils représentaient une masse importante et qu'ils étaient l'espoir de demain, qu'en unissant leurs voix ils pourraient influencer des politiques. [...] Car c'est l'étudiant d'aujourd'hui qui décidera du sort du Québec, puisque la présente génération n'en est pas capable. Il ne faudrait surtout pas que nos étudiants deviennent une autre génération de chips-passifs-canal 10, comme beaucoup de Québécois le sont¹⁷.

Cet extrait traduit bien, à nos yeux, l'articulation entre deux périodes. Il fait écho au discours des élèves-journalistes du début des années 1960 centré sur leurs

¹⁴ David Lancy, « Unmasking Children's Agency », *AnthropoChildren*, vol. 2 (2012).

¹⁵ Mona Gleason, « Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education », *History of Education*, vol. 45, no 4 (juil. 2016), p. 446-459.

¹⁶ Nycol Bernard, « Je conteste, tu contestes, il conteste... », *L'Étincelle*, vol. 16, no 17 (déc. 1969), p. 2.

¹⁷ Jean Laframboise, « Pour un syndicalisme étudiant », *La Minerve*, vol. 1, no 1 (nov. 1966), p. 3.

responsabilités envers la société et sur l'importance de se montrer digne de la confiance qu'on leur témoigne en investissant massivement dans leur éducation. Il réfère aussi à la grande valorisation de la jeunesse dans le discours des politiciens de cette période. L'historique proposé par Jean témoigne également d'une prise de conscience chez les jeunes de leur pouvoir collectif et d'une certaine confiance en leur capacité d'agir. Ce sentiment est d'ailleurs alimenté par un mouvement de contestation planétaire porté par la jeunesse, comme l'observe un élève du nom de Richard en 1969 :

« Vive le Québec libre ». « Vive l'anarchie ». « À mort la bourgeoisie ». Partout on conteste. Tout le globe est sous l'effet de la contestation, violente ou pacifique. Même le monde communiste en subit les effets. [...] Il est certain maintenant que nous vivons dans un nouveau siècle de remise en question, *un siècle régi par la jeunesse*. Partout en effet, les premiers pas vers une manifestation ou toute autre forme de contestation sont faits par les étudiants : la grève générale qui avait paralysé la France, il y a deux ans, avait débuté par une grève des étudiants de la Sorbonne. La révolte tchèque d'il y a quelque mois... En Amérique, les étudiants sont aussi les principaux participants aux manifestations¹⁸.

Denyse, une de ses concitoyennes de Granby, associe également la jeunesse à un vaste courant de remise en question. Son témoignage traduit une impression de fracture générationnelle :

La jeunesse manifeste, elle réclame d'être entendue. On veut tout changer; la religion, les systèmes politiques, tout est remis en question. [...] Si aujourd'hui, ces crises prennent de l'ampleur, c'est la faute des adultes qui n'ont pas confiance en notre témoignage. [...] On nous croyait innocents, mais on gardait l'œil ouvert aux événements populaires¹⁹.

Plusieurs dressent d'ailleurs un constat d'échec envers la génération au pouvoir : « Face aux réclamations des adolescents le monde adulte ne peut rester indifférent. Le conflit des générations s'amplifie et se concrétise. Nous déclarons nous, jeunes que ce monde si riche est une faillite²⁰. » Certains élèves nuancent néanmoins cette idée de conflit de générations, laquelle serait amplifiée, selon Jean-Pierre, par les médias :

Lorsque je lis les journaux ou que j'écoute la radio ou la télévision, je remarque qu'un sujet revient fréquemment sur le tapis; celui de la contestation. On y analyse avec un grand sérieux

¹⁸ Nous soulignons. Richard Gingras, « Contestation », *Le Phare*, vol. 11, no 1, (nov. 1969), p. 7.

¹⁹ Denyse Gazaille, « Éditorial : Contestation », *L'Étincelle*, vol. 16, no 2 (déc. 1968), p. 2.

²⁰ Danièle Hébert, « Éditorial : La cogestion », *L'Étincelle*, vol. 16, no 4 (fév. 1969), p. 2.

et une profonde vigueur scientifique ce phénomène étrange et bien souvent bruyant. On y parle de dévouement collectif, de crise d'adolescence, de violence, de sécurité, d'ordre public, etc... On aborde aussi ces êtres mystérieux et complexes que sont les étudiants. On mélange parmi cheveux longs et slogans, des problèmes tels que nationaliste [sic], capitalisme, socialisme, communisme, anarchisme, révolution. [...] Cela me fait vraiment rire de voir nos éditorialistes de la presse écrite ou nos honnêtes hommes d'affaires, nos éminents professeurs se pencher pour nous analyser avec sérieux, afin d'essayer de trouver dans nos revendications parfois bruyantes, des manifestations d'une jeunesse gâtée, d'une adolescence frivole²¹.

Pourtant, observe l'élève de Québec, les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas les premiers à remettre en question leur société. Il y a 30 ans on protestait aussi²², affirme-t-il : « malgré l'image que l'on présente de nous, nous ne sommes pas des êtres d'une race nouvelle²³. » La différence, selon lui, tient principalement au fait qu'« [a]ujourd'hui, grâce aux moyens modernes d'information et d'éducation, grâce à l'élargissement des mœurs et de la morale, les contestataires sont plus nombreux, mieux informés et politisés. » De fait, pour plusieurs élèves, leur instruction plus poussée leur permet de porter un regard plus lucide que leurs aînés sur la société : « Depuis dix ans, on assiste au Québec à un renouveau, à un réveil, à une prise de conscience de plus en plus grande. Or ceci correspond à peu près à l'instauration progressive d'un système d'instruction et d'éducation adéquat. Nous remercions sincèrement la société qui, nous permettant de nous instruire, nous permet aussi de voir dans quel abîme elle est entrée. »

À la lumière des chapitres précédents, il convient également de voir dans cette prise de conscience par ces élèves de leur capacité d'agir, le résultat d'un changement de paradigme dans les pratiques éducatives, tant à l'école qu'à la maison. Depuis leur plus jeune âge, les adolescents qui fréquentent le secondaire durant la période couverte par ce

²¹ Jean-Pierre Dugas, « Contestataires d'aujourd'hui et de demain », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 4.

²² À ce propos, Louise Bienvenue établit un parallèle entre l'affirmation sur la scène publique de la jeunesse des années 1930 et celle, plus massive, de la jeunesse des années 1960. *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p. 13;254.

²³ Les citations de ce paragraphe sont tirées de Dugas, « Contestataires d'aujourd'hui... », p. 4.

chapitre auraient été exposés, en théorie du moins, à des méthodes actives encourageant la prise d'initiatives et l'expression personnelle. Ils auraient ainsi été préparés à devenir des agents actifs de transformations sociales. Aussi retrouvons-nous dans l'éducation reçue par les jeunes les germes de la contestation des années 1968²⁴.

6.2 La participation des élèves du secondaire à la contestation d'Octobre 1968

Au Québec, la contestation étudiante atteint son point culminant avec l'occupation des cégeps en octobre 1968, peu après de premiers remous survenus en février et mars à l'Université de Montréal²⁵. Les faits sont connus : le 8 octobre, des étudiants occupent le Cégep Lionel-Groulx. Le samedi 12 octobre, 17 institutions sont occupées. La contestation est moins forte en milieu universitaire qu'au collégial. Le secondaire n'est pas en reste mais, selon la journaliste Lysiane Gagnon qui couvre les événements pour *La Presse*, les élèves n'y sont pas aussi organisés et les autorités s'y montrent plus répressives. Il faut dire que leur rapport de force et leur cohésion ne sont pas les mêmes que dans les cégeps et universités où des milliers d'étudiants sont rassemblés au sein d'un même établissement, voire d'une même AGE. On retrace néanmoins plusieurs exemples de participation d'adolescents au mouvement. Ainsi, 5 000 élèves de la Régionale de Tilly (Sainte-Foy) défilent dans les rues et 150 font la grève à la Régionale Louis-Fréchette (Lévis). À Laval, 700 élèves occupent les locaux de l'École secondaire du Mont-Lasalle pendant plusieurs jours, après en avoir chassé le directeur²⁶. Le mouvement s'essouffle à

²⁴ Pour la sociologue Madeleine Gauthier, la forte participation des étudiants dans la contestation du Bill 63 n'aurait « pu se produire sans la socialisation à la vie politique que les jeunes avaient reçue tout au long de leur jeunesse par leur participation active à la vie étudiante. « Le mouvement étudiant des années soixante... », p. 245.

²⁵ Les étudiants revendiquent principalement la création d'une deuxième université francophone publique à Montréal, la révision du programme de prêts et bourses, des ajustements dans les méthodes pédagogiques et une participation active à l'administration scolaire (cogestion). Voir Warren, *Une douce anarchie...*

²⁶ Lysiane Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », mai 1971, reproduit dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (hiver 2008), p. 38;51.

la fin du mois d'octobre. Les événements incitent néanmoins des écoles secondaires de la région de Québec à se regrouper dans une AGE commune : « On sent le besoin impérieux de se tenir les coudes, de faire front commun après un mouvement de masse qui n'a pas fini de faire couler beaucoup d'encre et de salive²⁷ », écrit Marc.

À la mi-novembre, quelques leaders étudiants tentent de réactiver le mouvement, ce qui entraîne le renvoi d'une dizaine d'étudiants au Cégep de Chicoutimi. La mesure répressive indignée l'équipe du *Mirador* de l'École Perreault à Québec : « C'est un affront aux étudiants qui défendent leur droit; un affront fait à la justice des hommes et au droit de parole et de représentation d'une masse d'étudiants²⁸. » Elle invite les élèves du secondaire à réagir : « Ceux qui veulent nous étouffer devront nous faire face. C'est une question de vie ou de mort²⁹. » Si la presse parle de crise, ces manifestations sont plutôt, aux yeux d'un élève, « le signe d'une prise de conscience collective d'un pouvoir de masse. C'est l'occasion de se surprendre en pleine solidarité, de se sentir bien dans sa peau d'étudiant. Et c'est tant mieux³⁰. » De fait, les élèves-journalistes se sentent solidaires de leurs aînés du collégial et de l'université, avec lesquels ils entretiennent des liens grâce aux structures étudiantes nationales que sont la PEN et l'UGEQ, notamment. À une époque où la jeunesse est fortement identifiée à la classe étudiante, les élèves du secondaire (fussent-ils minoritaires et minorisés au sein du mouvement étudiant) se considèrent étudiants à part entière.

Encore une fois, il faut éviter de voir les étudiants comme un bloc uni. Selon certaines analyses, seulement 5 % d'entre eux participent réellement à la contestation

²⁷ Marc Plamondon, « Éditorial », *Le Mirador*, vol. 2, no 2, (nov. 1968), p. 2.

²⁸ L. P., « État de crise ici ? », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 1.

²⁹ Marc Plamondon, « Éditorial », *Le Mirador*, vol. 2, no 2 (nov. 1968), p. 2.

³⁰ L. P., « État de crise ici ? », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 1.

étudiante de 1968 au Québec³¹. Des élèves écrivent d'ailleurs dans les pages du journal de leur école pour critiquer le mouvement. Pourquoi les étudiants ne considèrent-ils plus le dialogue « avant de se lancer dans des manifestations enfantines³²? », demande Pierre. De même, un de ses camarades invite à ne pas entrer dans le jeu des semeurs de trouble plus âgés qui se servent d'eux comme de pions³³. « Ces "Esprits Moutons", il ne faut pas les prendre au sérieux mais leur laisser le temps de passer leur crise », écrit pour sa part Nycol. Elle affirme toutefois ne pas condamner la contestation « fondée sur des idées solides et fermement étudiées; elle prouve alors l'intérêt que porte la jeunesse à la société qu'elle formera et dirigera dans un avenir rapproché³⁴. » Comme le soulignent ces extraits, l'agentivité des jeunes ne prend pas uniquement la forme de l'activisme et la révolte, même si l'histoire a davantage eu tendance à retenir ces exemples plus spectaculaires. Qui plus est, ces prises de position critiques sur le mouvement étudiant témoignent également d'une forme de politisation des élèves.

La mobilisation d'élèves du secondaire ne se limite pas à la contestation étudiante d'Octobre 1968. Conscients d'être plus instruits que la génération précédente et d'incarner l'avenir de la province, ils se sentent le droit et le devoir de s'exprimer sur les enjeux de l'heure, au même titre que leurs aînés du collégial et de l'université.

6.3 L'appui des élèves aux grèves enseignantes de 1967-1969

Les étudiants du secondaire se montrent également solidaires envers leurs enseignants qui, parallèlement aux événements qui viennent d'être invoqués, revendiquent

³¹ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 18. Jean-Philippe Warren, « La révolte des années 1968 au Québec : l'évolution du système d'éducation », dans Dramé et Lamarre, dir., *1968, des sociétés en crise : une perspective globale*, p. 179.

³² Pierre Potvin, « Documents 2 », *Le Mirador*, vol. 2, no 1 (nov. 1968), p. 3.

³³ Pierre Lamontagne, « L'étudiant, ce mouton », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 2.

³⁴ Nicol Bernard, « Je conteste, tu contestes, il conteste... », p. 2.

de meilleures conditions de travail. En janvier 1967, un mouvement de grève est lancé par la Corporation des enseignants du Québec (CEQ). Si quelques élèves reprochent à leurs enseignants de ne pas se soucier d'eux ou de mettre en danger leur année scolaire³⁵ dans leurs journaux, la plupart de ceux qui prennent position appuient les revendications enseignantes. L'obtention de meilleures conditions de travail, soulignent-ils, profitera également aux élèves³⁶. Certains regrettent même qu'ils n'en aient pas profité pour exiger la mise en marche immédiate des réformes préconisées par le Rapport Parent³⁷.

Particulièrement attachés à la liberté d'expression, les étudiants désapprouvent fortement la loi 25 qui, à son entrée en vigueur le 17 février 1967, suspend le droit de grève des enseignants jusqu'en juin 1968³⁸. Plusieurs élèves du secondaire participent à la grande manifestation du 12 février à Québec, où l'on retrouve également des représentants d'autres centrales syndicales et des membres de l'UGEQ. Les médias officiels accusent les jeunes participants de s'être laissé endoctriner par leurs professeurs. « C'est totalement faux », affirme un élève qui souligne que leurs enseignants se sont abstenus de commenter la grève. « De plus, ajoute-t-il fièrement, chacun sait que les étudiants de Gérard-Filion ne se laissent pas soudoyer aussi facilement³⁹. » De fait, dans les médias officiels, l'âge des manifestants éclipse le message politique qu'ils tentent de livrer. Qui plus est, en faisant porter la responsabilité de leurs actes à leurs enseignants et à des extrémistes (souvent adultes) ou en attribuant leurs manifestations à des

³⁵ Gazaille, « Contestation », p. 2; Jysel Steben, « Les ministres se promènent », *L'Étincelle*, vol. 16, no 4 (fév. 1969), p. 2.

³⁶ Bertrand Turgeon, « La crise », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 4.

³⁷ Jean Laframboise, « Les étudiants manifestent », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 1.

³⁸ Jacques Rouillard, *Le syndicalisme québécois*, Montréal, Boréal, 2004, p. 166.

³⁹ Jan Colbert, « On calomnie les étudiants et les professeurs de Gérard Filion », *La Minerve*, vol. 1, no 2 (janv. 1967), p. 2.

débordements enfantins, étape « normale » de leur développement vers la rationalité adulte, le cadrage médiatique⁴⁰ nie toute agentivité politique aux élèves⁴¹.

D'autres manifestations ont lieu dans diverses régions du Québec, parfois initiées par des adolescents. Des élèves reprochent à nouveau aux médias en quête de sensationnalisme de présenter plusieurs faussetés et entendent corriger le tir dans leur journal. Ainsi, *L'Echo Expansion*, journal local de Longueuil, publie le 22 février 1967 deux articles à propos de manifestations d'élèves du secondaire. L'un d'eux, intitulé « Quand des enfants irresponsables se mêlent d'une querelle d'adultes », pique particulièrement au vif les étudiants de Gérard-Filion. Parodiant son titre (« Quand un parent irresponsable se mêle de faire du journalisme »), un élève note le ridicule de qualifier un enjeu scolaire de « querelle d'adultes ». Par ailleurs, *L'Echo Expansion* rapporte que la police aurait eu beaucoup à faire pour contenir les jeunes contestataires et suggère que ces derniers étaient incapables d'expliquer pourquoi ils manifestaient. L'équipe du journal étudiant *La Minerve* réplique en soulignant le calme dans lequel s'est déroulée la journée et que, si le journaliste avait pris la peine de leur demander, il aurait vite réalisé que les étudiants savaient pourquoi ils prenaient la rue⁴².

Une autre manifestation d'élèves contre la loi 25 a lieu à Longueuil en avril 1967.

Un élève-journaliste du nom de Jean note le caractère improvisé de l'événement et le

⁴⁰ La notion de cadrage médiatique met de l'avant la construction de sens résultant de l'angle journalistique privilégié. En sélectionnant et en mettant en relief certains aspects d'une réalité perçue, le cadrage médiatique oriente les perceptions des citoyens d'enjeux d'actualité. Pour un survol des usages du concept : Catherine Lemarier-Saulnier, « Cadrer les définitions du cadrage : Une recension multidisciplinaire des approches du cadrage médiatique », *Canadian Journal of Communication*, vol. 41, no 1 (2016), p. 65-73; Robert Entman, « Framing : Toward clarification of a fractured paradigm », *Journal of Communication*, vol. 43, no 4 (1993), p. 52.

⁴¹ Holly Scott fait des constats similaires pour les États-Unis dans *Younger than that Now: The Politics of Age in the 1960s*, Amherst, University of Massachusetts Press, 2016. Son usage de la notion de « youth frame » est fort stimulante.

⁴² J.-Yves Michon, « Quand un parent irresponsable se mêle de faire du journalisme », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 2.

manque d'expérience des organisateurs, qui auraient cependant réussi à recruter les filles du couvent voisin. La quasi-absence de publicité autour de l'événement prouve cependant, à son avis, la nécessité pour les associations étudiantes (en particulier au secondaire) de s'unir pour se faire entendre. Malgré tout, il estime que l'expérience fut très formatrice pour les participants : « Ils ont combattu, la plupart pour la première fois, pour quelque chose. Il est certain qu'un combat comme celui-là contribue énormément à donner un sens social, en l'informant de faits ou d'injustices commis par la société⁴³. » À la lumière de ces témoignages, on peut présumer qu'en plus de marquer un moment important dans la socialisation politique des élèves qui se mobilisent⁴⁴, le traitement médiatique qui leur est réservé leur fait prendre conscience des biais journalistiques.

6.3.1 Des formes de contestation genrées

On remarquera que les récits de manifestants retracés pour le secondaire sont tous écrits par des garçons. Pourtant, la majorité des journaux composants notre corpus pour la décennie 1960 provient d'institutions pour filles. Même dans les établissements mixtes, les garçons sont plus nombreux à prendre la plume pour célébrer leurs coups d'éclat. Ceci dit, des jeunes filles se mobilisent également pour signifier leur appui à leurs enseignants. Elles semblent toutefois privilégier des moyens de pression moins frontaux (des pétitions, des lettres aux élus, des journées d'étude, par exemple) et une approche plus collaboratrice. Ainsi, un après-midi de février 1969, les enseignants de Granby quittent leur école après avoir reçu la consigne de débrayer. « À ce moment-là, les filles ont pris

⁴³ Jean Laframboise, « Contre le bill 25 : Les étudiants manifestent », *La Minerve*, vol. 1, no 3 (avril 1967), p. 2.

⁴⁴ Dans un article retraçant l'engagement politique de différentes générations au Québec, la politologue Catherine Côté observe que la politisation des jeunes se fait principalement durant les périodes de crise sociale, comme au Printemps érable 2012. « Une génération spontanée ? Analyse socio-historique du comportement politique des générations X et Y », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, no 3 (2016), p. 128.

conscience de l'importance de la chose et ont pris position », rapporte *L'Étincelle*. « Je crois, que si les professeurs ne peuvent pas répondre aux accusations injustes des gens, c'est à nous et à moi, qui sommes informées, de les défendre. » En réponse aux fréquentes accusations faites aux enseignants d'endoctriner leurs élèves, elle précise : « Ne croyez surtout pas que j'agis sous la contrainte ou l'influence de quelqu'un, c'est bien mon opinion véritable⁴⁵. »

Comment interpréter cette différence genrée marquée dans les formes et l'intensité de la contestation ? Des études récentes avancent que les garçons sont davantage encouragés à l'école par leurs pairs à braver l'autorité et à être insolents afin d'affirmer leur masculinité, tandis qu'on attendrait plus de docilité de la part des filles⁴⁶. Ces normes ressortent également des travaux historiens sur la construction des rôles sociaux de genre dans la première moitié du 20^e siècle au Canada⁴⁷. En outre, nos observations dans les chapitres précédents suggèrent que la contestation des filles, de même que celle des élèves plus jeunes, est moins tolérée par les autorités scolaires. En ce sens, on peut concevoir que les méthodes d'action privilégiées par les étudiantes s'inscrivent dans les limites de ce qui leur est permis à l'école secondaire. Nous soumettons aussi l'hypothèse que les jeunes filles, qui ont à cette époque moins de modèles féminins auxquels s'identifier au sein du

⁴⁵ Suzanne Ouellet, « Pour ou contre », *L'Étincelle*, vol. 16, no 5 (avril 1969), p. 2.

⁴⁶ Nicole Mosconi, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, no 11 (2004), p. 168; Sylvie Ayrat, *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011, p. 43; Conseil du statut de la femme, *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*, Gouvernement du Québec, 2016, p. 82-83.

⁴⁷ Entre autres : Tamara Myers, *Caught : Montreal's Modern Girls and the Law, 1869-1945*, Toronto, University of Toronto Press, 2006; Louise Bienvenue et Christine Hudon, « "Pour devenir homme, tu transgresseras..." : Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges classiques québécois (1880-1939) », *Canadian Historical Review*, vol. 86, no 3 (2005), p. 485-511; Peter Gossage et Robert Rutherford, *Making Men, Making History : Canadian Masculinities across Time and Place*, Vancouver, UBC Press, 2008.

mouvement étudiant⁴⁸ (ou encore des milieux politiques et syndicaux), ne ressentent pas autant le besoin de « performer » leur identité étudiante en confrontant ouvertement les autorités que leurs collègues masculins. Nous poursuivrons nos réflexions sur la dimension genrée de la contestation des élèves du secondaire à travers l'analyse de leur mobilisation durant la crise linguistique de 1967-69.

6.4 Vive mobilisation des élèves du secondaire lors de la crise linguistique des milieux scolaires de 1967-1969

La contestation de la loi 63 sur la langue d'enseignement constitue un autre exemple de solidarités intergénérationnelles autour d'une question socialement vive. Pour nombre d'élèves, c'est l'occasion d'affirmer leur identité québécoise. Les événements analysés dans les prochaines sections s'inscrivent dans le contexte de crise linguistique qui agite les milieux scolaires de la province dans la seconde moitié des années 1960, moment fort d'affirmation du nationalisme québécois⁴⁹. Dès 1967, la crise de Saint-Léonard, une banlieue de Montréal où est établie une importante communauté italo-québécoise, divise les partisans du libre choix de la langue d'enseignement et ceux priorisant l'intégration scolaire des immigrants au système scolaire francophone. Saint-Léonard devient dans l'opinion publique francophone le symbole de la menace que représente l'assimilation massive des immigrants à la communauté anglophone pour la survie du français au Québec.

6.4.1 L'occupation de l'École secondaire Aimé-Renaud à Saint-Léonard (30 août au 5 septembre 1968)

Dans la nuit du 30 août 1968, 85 élèves s'introduisent dans l'École secondaire Aimé-Renaud, à Saint-Léonard, pour l'occuper jusqu'au 5 septembre. Ils protestent contre

⁴⁸ Daniel Poitras, « À l'assaut du plafond de verre : journalisme et militantisme adaptatif chez les étudiantes au Québec (1956-1969) », *Histoire sociale / Social History*, vol. 52, no 106 (2019), p. 331-353.

⁴⁹ Pierre Godin, *La poudrière linguistique*, Montréal, Boréal, 1990, p. 295-300.

la proposition de la Régionale Le Royer de transformer la seule école secondaire du quartier en école anglophone⁵⁰. « Nous avons pris possession de ce qui nous appartient », « Aimé-Renaud en français » affirment les occupants dans un communiqué de presse. Des parents font du piquetage devant l'école et leur livrent des repas chauds que les élèves hissent par les fenêtres. Près de 3 500 personnes viennent manifester leur appui aux élèves⁵¹. D'après le journaliste à *La Presse* Pierre Godin, les policiers, favorables à la cause, se montrent réticents à intervenir. Très médiatisé, l'événement marque une nouvelle étape dans le conflit.

Cette fois, la couverture médiatique est favorable aux jeunes protestataires. Des journalistes et des intellectuels citent même leur courage en exemple⁵². Un article du *Devoir* met ainsi de l'avant le sang-froid et la détermination des occupants tandis que les autorités les somment de quitter l'école en raison d'une alerte à la bombe. Un de leurs leaders s'identifiant comme « Pierre le Québécois » aurait alors proclamé d'une fenêtre : « Nous venons de fouiller toute l'école. On ne bouge pas. La bombe c'est du vent ! » Après délibération du comité d'occupation, il revient : « "Tout va bien nous sommes prêts à tenir aussi longtemps qu'il faudra continuer la lutte" (Cris d'enthousiasme dans la foule et chez les reclus) "Nous ne pouvons reculer trop de gens ont mis leur confiance en nous" (nouveaux hourras)⁵³ ». Constatant que l'appui aux élèves grandit de jour en jour⁵⁴, le

⁵⁰ Société Radio-Canada (nov. 2004), *Les Archives de Radio-Canada* [site web], consulté le 11 janvier 2019, http://archives.radio-canada.ca/sante/langue_culture/clips/7519/.

⁵¹ Pierre Godin, « Intervention de Cardinal à Saint-Léonard », *La Presse*, 3 sept. 1968, p. 1-2.

⁵² Jean-Marc Léger, « Il faut créer dix, vingt, cinquante St-Léonard », *Le Devoir*, 4 sept. 1968, p. 4.

⁵³ Louis-Martin Tard, « Nous tiendrons jusqu'au bout, affirme-t-on dans les deux camps », *Le Devoir*, 5 sept. 1968, p. 3; Jean-C. Leclerc, « La crise de Saint-Léonard : une alerte à la bombe trouble les pourparlers », *Le Devoir*, 5 sept. 1968, p. 1.

⁵⁴ Plusieurs organismes influents les soutiennent publiquement. Entre autres : le Mouvement d'Intégration scolaire (MIS), la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération des Sociétés St-Jean-Baptiste, la Fédération des enseignants de Montréal, la CEQ, l'UGEQ et le Rassemblement pour l'indépendance nationale (RIN).

gouvernement est contraint d'intervenir. Les élèves obtiennent gain de cause après plusieurs journées de négociation.

Souhaitant éviter une escalade de violence, le gouvernement unioniste de Jean-Jacques Bertrand propose à l'automne 1969 la *Loi pour promouvoir la langue française au Québec* (loi 63), qui accorde aux parents le droit de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants. Plutôt que de calmer le jeu, le projet de loi provoque un mouvement d'opposition sans précédent au sein de la population francophone du Québec⁵⁵.

La prochaine section s'intéresse à un événement qui fit grand bruit à l'époque : l'attaque aux boules de neige du Parlement du Québec par des élèves le 5 décembre 1968, quelques jours avant que Bertrand présente l'ancêtre du Bill 63, la loi 85 – qui ne franchit pas l'étape de l'étude en commission parlementaire⁵⁶. Moins connu que les événements de Saint-Léonard, ce cas nous apparaît particulièrement éclairant pour comprendre l'enjeu du cadrage médiatique de la contestation des élèves du secondaire dans la presse à grand tirage, de même que les jeux d'alliances intergénérationnelles et fractures au sein d'une même classe d'âge.

6.4.2 L'attaque aux boules de neige au Parlement du Québec (5 décembre 1968)

Le 5 décembre 1968, 3 000 manifestants – dont 90 % seraient des élèves du secondaire⁵⁷ – prennent part à ce qui sera connu comme l'attaque aux boules de neige au Parlement. On retrouve aussi parmi la foule le Mouvement pour l'intégration scolaire

⁵⁵ Le Front du Québec français s'organise. Parmi ses figures de proue, on retrouve François-Albert Angers, Pierre Bourgault, Michel Chartrand et Raymond Lemieux. Gilles Provost, « Un Front commun du "Québec français" organise la résistance contre le bill 63 », *Le Devoir*, 27 oct. 1969, p. 1-2.

⁵⁶ Le premier ministre présente le projet de loi 85 le 9 décembre 1985. Le même jour, il met sur pied la commission Gendron pour enquêter sur les problèmes linguistiques au Québec. Son gouvernement n'attend cependant pas les recommandations de la commission Gendron (dont le rapport est déposé en 1972) pour proposer la loi 63 à l'automne 1969. Godin, *La poudrière linguistique*, p. 295-300.

⁵⁷ Les faits présentés dans ce paragraphe sont tirés de Gilles Lesage, « S'il le faut, nous appliquerons la force... Solennel avertissement de Bertrand aux "extrémistes" », *Le Devoir*, 6 déc. 1968, p. 1;6.

(MIS) et des étudiants plus âgés membres de l'UGEQ. Des rumeurs suggéraient qu'un projet de loi sur la langue d'enseignement serait déposé dans la journée, bien qu'il ne fût pas inscrit au feuilleton. Une soixantaine de carreaux auraient été brisés par des balles de neige. La police intervient. Quinze personnes, dont treize ont moins de 21 ans, sont arrêtées. Des élèves-journalistes qualifient la journée de « maudit torieu de beau show⁵⁸ ».

La veille, les élèves présidents d'écoles secondaires de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) (dont les écoles Perrault, Sts-Martyrs Canadiens, Notre-Dame de Québec et Cardinal-Roy) s'étaient réunis pour un vote de grève, proposé par la Fédération des étudiants du secondaire du Québec (FESQ)⁵⁹. 10 écoles contre 5 se positionnent en faveur de la manifestation. L'Association des étudiants de Perreault (AEP) se prononce contre l'idée de procéder à la hâte, estimant que davantage de temps serait nécessaire pour sensibiliser les élèves sur cet enjeu. Par solidarité, elle suivra la majorité. Le matin de la manifestation, elle déclare au télévox de l'école : « Cette manifestation est organisée dans le but de réaffirmer nos convictions linguistiques et préserver nos droits fondamentaux de citoyen québécois [sic]. Ce qui veut dire que nous reconnaissons la langue anglaise comme la langue des minorités mais nous exigeons que le français soit réellement la langue prioritaire au Québec⁶⁰. » Cet extrait suggère que ces élèves francophones se perçoivent comme citoyens, et citoyens québécois qui plus est, lorsqu'il est question de droits linguistiques.

⁵⁸ Pierre Potvin, « Un maudit torieu de beau show : tableau assez réaliste d'une bonne plaisanterie », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 3.

⁵⁹ On sait peu de choses sur cette organisation qui semble avoir été principalement active à Québec.

⁶⁰ Jean-Pierre Dugas [président de l'AEP], « Camarades », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 3.

Les témoignages recueillis dépeignent un mouvement spontané, désorganisé, où les élèves sont, comme le craignaient certains de leurs leaders, peu informés. Le journaliste à *La Presse* Gilles Daoust rapporte que des écoliers de 12 et 13 ans interrogés croyaient que le gouvernement allait abolir ce jour-là la langue française au Québec⁶¹. La manifestation prend par surprise parents, professeurs et les directions de la CECQ, tout comme les fonctionnaires dont les bureaux sont situés au sein de l'édifice parlementaire qui, n'ayant pas été avisés de la manifestation, ne comprennent pas pourquoi des « bambins⁶² » leur lancent des mottes de neige...



Figure 8: L'attaque aux boules de neige au Parlement du Québec (*La Presse*, 6 décembre 1968, p. 1).

On remarquera que les images des manifestations d'élèves dans les médias officiels et dans les journaux du secondaire mettent essentiellement en scène des garçons. Cela témoigne, certes, des normes genrées balisant à l'époque la participation politique des

⁶¹ Gilles Daoust, « Hésitation et maladresse de Bertrand à la source des réactions de violence », *La Presse*, 6 déc. 1968, p. 37.

⁶² Marc Tawner, « Le "super-show" du 5 décembre », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 3.

femmes et l'éducation des filles. On peut aussi se demander si le cadrage médiatique lui-même ne renforcerait pas ce phénomène en mettant l'accent sur les figures masculines de la contestation étudiante. Qui plus est, les médias officiels semblent privilégier les photos d'élèves plus jeunes (présentés comme victimes) et plus agités (présentés comme « violents »), deux moyens de faire réagir l'opinion publique et de discréditer le mouvement. Plusieurs élèves dénoncent d'ailleurs le sensationnalisme des médias ayant couvert l'événement, certains allant jusqu'à affirmer que des enfants de 8 ans se trouvaient parmi les manifestants⁶³.

Dans les médias officiels, on cherche les coupables. L'idée que des mineurs pourraient être à l'origine des événements ne semble pas effleurer l'esprit des journalistes adultes. Le bruit court que les enseignants auraient encouragé leurs élèves à prendre la rue, voire qu'ils les auraient amenés devant le Parlement. Les principaux chefs de partis condamnent aussitôt l'embrigadement politique des enfants par leurs enseignants. Le premier ministre Bertrand déclare : « Que l'on exerce des libertés, qu'on les exerce suivant les procédés démocratiques mais, de grâce, qu'on ne dérange pas toute une génération d'étudiants, d'enfants âgés de 10 et 12 ans, en les conduisant devant le Parlement, en leur faisant poser des actes au sujet desquels ils ne devraient porter aucune responsabilité. » L'ancien premier ministre du Québec et chef du Parti libéral Jean Lesage affirme pour sa part qu'il est « dangereux » d'« habituer tout jeune, nos citoyens de demain, à vivre dans un tel climat. » « Nous devons prendre tous les moyens de persuasion, d'éducation civique, pour que nos jeunes comprennent qu'il est essentiel si

⁶³ Jean-Pierre Dugas, « Camarades », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 3.

l'on veut vivre et progresser au Québec, de vivre dans la légalité, l'ordre et la paix⁶⁴ », ajoute-t-il. René Lévesque, chef du nouveau Parti québécois et leader souverainiste, est celui des trois qui aura les mots les plus durs. S'empressant de dissocier son parti – très populaire chez les jeunes⁶⁵ –, des événements, il qualifie de « répugnants » que l'on « ait été jusqu'à se servir de plusieurs centaines d'enfants, des bouts de chou, et qu'on les ait poussés en avant. » À propos des jeunes manifestants, il suggère qu'« il s'agit au fond d'un petit groupe marginal et déséquilibré ou d'un bon nombre de cerveaux brûlés qui se prennent pour des révolutionnaires⁶⁶. » À la demande du député Pierre Laporte, une enquête est immédiatement mise sur pied par le MÉQ pour identifier ceux qui ont incité ces enfants à manifester⁶⁷.

D'autres personnalités politiques, considérées radicales par l'opinion publique, félicitent plutôt les élèves pour leur engagement citoyen. Pour Raymond Lemieux, président du MIS, la journée « a été, pour les centaines d'adolescents qui y ont participé, une excellente leçon de démocratie de participation et un cours vivant d'histoire, meilleur que tout ce qu'il y a dans les livres⁶⁸. » Des élèves accusent Lemieux de tenter de récupérer, voire de dénaturer leur mobilisation, tandis qu'ils souhaitent simplement protéger la langue française et s'affirmer en tant que Québécois⁶⁹. Le désaveu des chefs de parti, mais aussi l'empressement des leaders syndicaux et du MIS à appuyer publiquement les jeunes, voire à entretenir le flou sur leur réelle implication, envoient à

⁶⁴ Gilles Lesage, « S'il le faut, nous appliquerons la force... Solennel avertissement de Bertrand aux "extrémistes" », *Le Devoir*, 6 déc. 1968, p. 1-6; François Trépanier, « Lemieux : victoire pour le MIS », *La Presse*, 6 déc. 1968, p. 1-2.

⁶⁵ Vincent Lemieux, *Les partis générationnels au Québec*, Québec, PUL, 2011.

⁶⁶ Gilles Lesage, « S'il le faut, nous appliquerons la force... », p. 1-6.

⁶⁷ Gilles Lesage, « Le ministère fait enquête : Des écoliers ont-ils manifesté pour s'éviter des représailles », *Le Devoir*, 7 déc. 1968, p. 1.

⁶⁸ François Trépanier, « Lemieux : victoire pour le MIS », *La Presse*, 6 déc. 1968, p. 1.

⁶⁹ Anonyme, « Bill 63 (encore) », *Le Phare*, vol. 6, no 1 (nov. 1969), p. 2.

certains élèves le message que les adultes agissent d'abord selon leurs propres intérêts. Les instigateurs de la journée insistent sur le fait que leur action était indépendante du MIS et que leurs directeurs et enseignants n'étaient pas au courant de leur projet⁷⁰.

Une enquête de la CECQ confirmera que ce sont bel et bien des élèves qui ont incité leurs confrères à manifester devant le parlement. Le président du regroupement syndical des enseignants, Raymond Laliberté, exige aussitôt que les chefs des partis se rétractent publiquement : « Il serait temps que l'on cesse de charger les enseignants de toutes les tares de la société du Québec ». Vous remarquerez, note-t-il au passage, « que les élèves du secondaire n'ont pas besoin d'être tellement incités par d'autres, ces derniers temps, pour manifester collectivement⁷¹. »



Figure 9: Coupures de presse (*Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 1968), p. 3).

L'équipe du *Mirador* publie en décembre 1968 un collage réalisé avec des grands titres de la presse à grand tirage. Ce dernier traduit tout à la fois son exaspération quant au traitement médiatique réservé aux jeunes manifestants, mais aussi, une certaine fierté

⁷⁰ Dugas, « Camarades », p. 3; « Exonérant les enseignants : Des étudiants de Québec revendiquent la paternité de la marche de jeudi », *Le Devoir*, 9 déc. 1968, p. 3.

⁷¹ S.a., « Rétractation exigée : Laliberté : les maîtres n'ont pas manifesté », *La Presse*, 9 déc. 1968, p. 1.

d'avoir défrayé les manchettes et de mériter tant d'attention des politiciens – ces coupures de presse étant, nous semble-t-il, exhibées comme des trophées.

Conscients que l'opinion publique était contre eux à cette occasion, et qu'ils ne sont pas parvenus à faire valoir leur point de vue dans les grands médias, les jeunes organisateurs retiennent l'importance de l'information : « Aujourd'hui s'il y a un facteur déterminant dans la réussite d'une entreprise, c'est bien l'opinion publique. Opinion qu'il faut nourrir par des exposés clairs et fréquents afin qu'elle comprenne bien notre but et les moyens pour y parvenir. Cela n'a pas été fait⁷² », déclare le président de l'AEP. Ils s'assureront d'être mieux préparés la prochaine fois, promet-il.

6.5 La bataille du Bill 63, un moment fort de socialisation politique pour les élèves du secondaire

Malgré une vive opposition des milieux francophones, le projet de loi 63 est déposé à l'Assemblée nationale le 23 octobre 1969⁷³. Pendant près d'une semaine, les institutions d'enseignement de la province sont paralysées pendant que les étudiants marchent dans les rues pour protester. La moitié des écoles secondaires de la métropole se vident⁷⁴. La contestation du Bill 63 représente un moment fort de mobilisation des élèves du secondaire. Selon Lysiane Gagnon, qui couvre les événements à *La Presse*, ils seraient, cette fois, « résolument entrés dans l'action, avec un enthousiasme et une spontanéité que déjà, les cégépiens (leurs aînés de deux, trois ans...) avaient perdue⁷⁵. »

Le 28 octobre, plus de 5 000 élèves du secondaire se rassemblent au parc Laurier avant de rejoindre le reste des 10 000 étudiants (20 000 selon certaines estimations) réunis

⁷² Marc Tawner, « Le "super-show" du 5 décembre », *Le Mirador*, vol. 2, no 3 (déc. 68), p. 3.

⁷³ Claude Gravel, « Le bill 63 est une copie fidèle du défunt bill 85 », *La Presse*, 24 oct. 1969, p. 1.

⁷⁴ Lysiane Gagnon, « Le monde de l'éducation était paralysé hier dans la métropole », *La Presse*, 29 oct. 1969, p. 6.

⁷⁵ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 47.

lors d'un *teach-in* au Centre sportif de l'Université de Montréal⁷⁶. Une vingtaine d'écoles montréalaises décident d'interrompre leur cours, faute d'élèves en classe⁷⁷. Les journalistes de *La Presse* et du *Devoir* soulignent que la manifestation s'est déroulée dans l'ordre et la discipline⁷⁸. Les étudiants avaient d'ailleurs organisé leur propre service d'ordre : environ 300 garçons (ayant en moyenne 16 ans selon Lysiane Gagnon) arborant un brassard rouge encadrent la marche en faisant la chaîne. Le lendemain, Claude Ryan dénonce l'utilisation politique « de centaines d'éphèbes de 12 à 16 ans⁷⁹ » par les enseignants et les membres du Front du Québec français (FQF).



Figure 10 : Des adolescents encadrent la marche du 28 octobre 1969. Photo Keystone, par James Gauthier (*Le Devoir*, 29 octobre 1969, p. A3).

Les régions plus éloignées ne sont pas en reste : environ 35 écoles secondaires de la province tiennent des journées d'étude du Bill 63 le 28 octobre selon les journalistes au *Soleil* Lise Lachance et Benoît Lavoie⁸⁰. Toutes les écoles secondaires de Sept-Îles sont

⁷⁶ Claude Gravel, « Les manifestants misent sur l'ordre pour vaincre le bill 53 », *La Presse*, 30 oct. 1969, p. 1; S.a., *Le Devoir*, 29 oct. 1969, p. 3; Gagnon, « Le monde de l'éducation était paralysé... », p. 6.

⁷⁷ Gilles Pronovost, « Teach-in et défilés : des milliers d'étudiants descendent dans la rue », *Le Devoir*, 29 oct. 1969, p. 1.

⁷⁸ *Ibid.*; Gagnon, « Le monde de l'éducation était paralysé... », p. 6.

⁷⁹ Cité par Godin, *La poudrière linguistique*, p. 325.

⁸⁰ Lise Lachance et Benoît Lavoie, « La clameur s'amplifie : risques d'affrontements », *Le Soleil*, 28 oct. 1969, p. 1.

fermées pendant la semaine⁸¹. À Rouyn-Noranda, 1 000 élèves du secondaire quittent leurs cours pour manifester dans les rues de la ville tout en distribuant des tracts d'information⁸². À Chicoutimi, 350 étudiants du Cégep et de l'Université du Québec défilent dans la ville après que quelque 800 élèves d'écoles secondaires eurent envahi leur institution⁸³. Les écoles secondaires de Sherbrooke débrayent le 30 octobre⁸⁴. À Saint-Hyacinthe, les élèves décident de maintenir les cours, mais s'organisent pour participer à la grande manifestation devant le parlement prévue le vendredi 31 octobre.

Les autorités scolaires adoptent une attitude généralement conciliante face à la mobilisation des étudiants contre le Bill 63, comme le rapporte Lysiane Gagnon. Cette fois, l'institution scolaire n'est pas directement attaquée comme en Octobre 1968⁸⁵. Quant au premier ministre, il s'indigne à nouveau de la présence « d'enfants » dans les manifestations et accuse, une fois de plus, les enseignants d'en être la cause. « On dirait, poursuit Bertrand, que l'on veut créer un climat qui habituera la jeunesse à parcourir les rues et à participer à des démonstrations. Quant à moi, je pense que ce n'est pas une façon de préparer les jeunes à être de véritables citoyens conscients de leurs responsabilités. Ce n'est certainement pas un mécanisme de la démocratie⁸⁶. » Il ne manque d'ailleurs pas de rappeler les événements chaotiques survenus un an plus tôt lors de la célèbre attaque aux boules de neige.

⁸¹ S. a., « Le monde de l'éducation est paralysé au Québec », *La Presse*, 31 oct. 1969, p. 5. Il semble que l'école secondaire Gamache ait joué un rôle important dans la contestation à Sept-Îles. Teddy Chevalot, « La manifestation s'est étendue à toute la province hier », *La Presse*, 29 oct. 1969, p. 31.

⁸² « L'opposition au bill 63 ne mobilise que le monde de l'éducation », *La Presse*, 30 oct. 1969, p. 69.

⁸³ Benoît Routhier et Benoît Lavoie, « 17h15, heure H », *Le Soleil*, 31 oct. 1969, p. 6.

⁸⁴ Yvon Rousseau, « L'Université suspend ses cours », *La Tribune*, 30 oct. 1969, p. 3; Lachance et Lavoie, « Près de 40 000 manifestants », *Le Soleil*, 20 oct. 1969, p. 1.

⁸⁵ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 47.

⁸⁶ *La Presse*, 30 oct. 1969, p. 6. Godin rapporte que même les enfants de Bertrand se liguent contre lui. Certains se font même intimider par leurs camarades de classe en raison du conflit. *La poudrière linguistique*, p. 339-340.

Après avoir vu les images de la grande manifestation du 31 octobre devant l'Assemblée nationale – où de violents affrontements éclatent en fin de soirée, alors que la foule avait déjà commencé à quitter la manifestation⁸⁷ – des élèves de diverses régions de la province, même s'ils sont généralement favorables à la cause, condamnent l'action de leurs pairs. « [L]es manifestations de Québec étaient sous le contrôle de "Trouble Makers" et de fanatiques tels que Lemieux, Bourgault, Chartrand qui n'ont dans la bouche que : "Québec aux Québécois", "Vive le Québec libre". D'après moi, on s'est servi des étudiants et de leur ignorance. Ils nous entraînent dans une autodestruction⁸⁸ », écrit un élève de Granby. Un de ses camarades publie une caricature évoquant la confusion régnant lors de l'événement, de même que la brutalité policière condamnée par plusieurs journalistes adultes⁸⁹.



Figure 11 : « Ne vous faites pas de Bill ! » *Le Phare*, nov. 1969, p. 1.

⁸⁷ Daoust, « La manifestation débouche sur un affrontement brutal », *La Presse*, 1^{er} nov. 1969, p. 1.

⁸⁸ James Atkins, « La politique affaire de tous », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 6.

⁸⁹ Daoust, « La manifestation débouche sur un affrontement brutal », p. 1; Jean-Luc Duguay, « Marche paisible dans l'ensemble : la violence éclate devant le parlement », *Le Devoir*, 1^{er} nov. 1969, p. 1.

La semaine suivante, la contestation s'effrite, en particulier dans les milieux universitaires, pour se concentrer dans certaines institutions collégiales et secondaires. Les cours sont d'ailleurs toujours suspendus dans plusieurs écoles montréalaises⁹⁰.

Dans les pages qui suivent, nous nous intéressons à deux exemples de contestation du Bill 63 par des élèves du secondaire ayant eu une résonance plus locale : le premier concerne une manifestation à Granby, le second l'occupation d'une école de Québec pendant plusieurs jours. Ces derniers nous permettent de comprendre ce que représentent les événements pour les élèves qui relatent leurs coups d'éclat dans leur journal.

6.5.1 « QUÉBÉCOIS, ne laissez pas vivre le bill 63⁹¹ ! » : une manifestation d'adolescents à Granby

« *Le Phare* ne pouvait rester indifférent face à cet état de choses qui agite le Québec⁹² », écrit l'équipe éditoriale du journal de la Polyvalente Sacré-Cœur à Granby en novembre 1969. Visiblement interpellée par les événements entourant le Bill 63, elle publie le contenu du projet de loi, en plus d'y consacrer quatre textes enflammés et plusieurs caricatures. En première page, un article relate une manifestation dans les rues de la ville contre la loi 63 initiée par des élèves de l'école⁹³. 400 manifestants – et non 200 comme l'auraient rapporté les médias locaux, souligne le *Phare* – auraient quitté l'école à 15h00 pour atteindre la rue principale, en scandant « Le Québec au Québécois ». Un groupe d'étudiants du collège classique Monseigneur-Prince les rejoint. Le cortège se dirige vers Immaculée-Conception, une école pour filles. Ses étudiantes refusent cependant de rejoindre la manifestation, préférant plutôt envoyer un télégramme au député – ce qui tend

⁹⁰ Louis Bernard Robitaille, « Unité difficile chez les étudiants opposés au bill 63 », *La Presse*, 4 nov. 1969, p. 3.

⁹¹ Raymond Jr Vaillant, « Bill 63 », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 2.

⁹² *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 1.

⁹³ La date des événements n'est pas précisée.

à confirmer l'hypothèse d'une tendance des filles à privilégier des moyens de protestation moins frontaux. Suite à leur refus, la moitié de la foule se serait dispersée.

Une caricature semble s'amuser du fait que la manifestation ait débuté en fin de journée. La direction avait-elle interdit aux élèves de partir plus tôt, comme elle le suggère ? Notons la taille du leader étudiant par rapport à la direction dans la caricature.

Un élève semble même se prosterner devant lui.

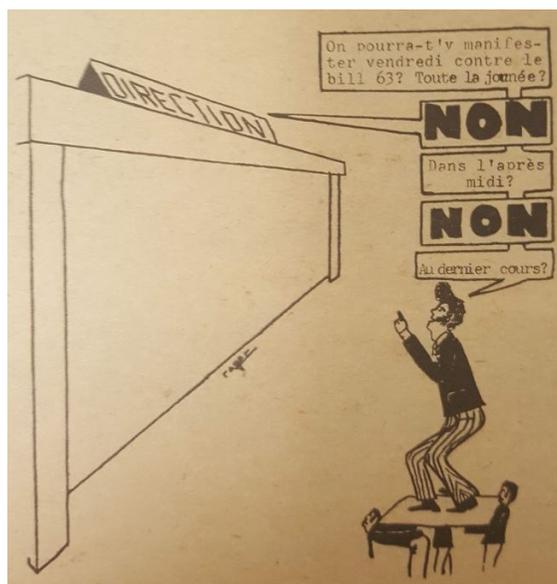


Figure 12 : Caricature Bill 63 (*Le Phare*, novembre 1969, p. 2).

À cette occasion encore, des journalistes du secondaire reprochent aux médias d'attaquer leur crédibilité en minimisant le nombre de manifestants, en abaissant l'âge moyen des participants, ou encore en mettant de l'avant, dans leurs reportages, des élèves peu informés qu'ils jugent non-représentatifs de l'ensemble. « Les étudiants, à qui on a demandé de définir le bill 63 était sûrement des élèves de première année qui venaient de finir leur classe⁹⁴ », suggère un élève qui estime que la forte majorité des manifestants était des finissants du secondaire. Sous cet angle, on retrouve également dans le discours

⁹⁴ S.a., « Bill 63 ou la manifestation de Granby », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 1.

des adolescents l'idée d'une gradation de la participation politique légitime en fonction de l'âge, les aînés n'hésitant pas à discréditer leurs cadets afin de faire ressortir leur propre maturité.

Un élève préférant demeurer anonyme exprime son ras-le-bol d'être la risée des médias locaux et nationaux : « C'est là depuis des semaines : on nous dénigre, nous étudiants. Sommes-nous à un tel point révolutionnaires, agitateurs, que le monde s'amuse à nous ridiculiser⁹⁵ ? » Pourquoi plusieurs adultes désapprouvent-ils la mobilisation pacifique des jeunes alors qu'eux-mêmes manifestent, observe un de ses camarades en évoquant les nombreuses manifestations organisées à la même époque par les ouvriers de la construction, les employés d'hôpitaux, les policiers et leurs enseignants⁹⁶. Selon lui, les élèves ne font que reproduire l'exemple qu'on leur donne.

Le Phare publie également des textes d'opposants à la manifestation. Un des membres de l'équipe éditoriale dont le nom a une consonance anglophone rappelle à ses pairs que leur devoir premier est de s'instruire. C'est, à ses yeux, la meilleure façon de renverser l'infériorité économique des Québécois francophones : « que tous aient été sincèrement engagés, je l'accepte. Mais n'oublions pas que notre premier devoir envers la nation est bel et bien sur les bancs de l'école afin de former des hommes qualifiés et coopératifs pour qu'enfin nous cessions de dire : "Les Anglâ, y viennent voler nos job⁹⁷" ». Il félicite au passage l'objectivité des enseignants qui ont pris soin d'expliquer l'enjeu du Bill 63 aux élèves à leur demande.

⁹⁵ Anonyme, « Bill 63 (encore) », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 2.

⁹⁶ L'automne 1969 est en effet particulièrement agité sur le plan des manifestations et grèves syndicales. Voir Rouillard, *Le syndicalisme québécois*, chap. 4.

⁹⁷ James Atkins, « La politique affaire de tous », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 6.

6.5.2 L'occupation de l'École Perreault à Québec (28-30 octobre 1969)

Entre le 28 et le 30 octobre 1969, les élèves de l'École Perreault à Québec (qui n'accueille vraisemblablement encore que des garçons) occupent leur école pour protester contre le dépôt en chambre du projet de loi 63. Un étudiant relate fièrement les événements dans un article intitulé « J'ai vécu l'occupation ».



Figure 13: « J'ai vécu l'occupation », *Le Mirador*, 3^e année, no 1 (nov. 1969), p. 1.

Le slogan « Publicité et prospérité vont de pair » sous la photographie ci-haut suggère que les élèves ont mis à profit l'expérience acquise l'année précédente lors de leur participation à l'attaque aux boules de neige du parlement. On se souvient que les organisateurs avaient alors dit retenir pour le futur l'importance d'informer l'opinion publique de leur démarche. *Le Soleil* publie d'ailleurs une photographie similaire de la devanture de l'école et de sa bannière « OCCUPATION »⁹⁸.

Une journée d'étude est organisée par les élèves le 28 octobre. À leur arrivée dans l'établissement, les organisateurs constatent que les feuilles photocopiées qu'ils ont préparées pour informer leurs pairs de même que leurs micros ont été confisqués. Le directeur, bien qu'il approuve les étudiants en principe souligne-t-on, annonce qu'il ne peut autoriser la journée d'étude. Le conseil se réunit d'urgence à la bibliothèque et décide unanimement de « prendre possession de l'école pour pouvoir discuter du projet de loi 63.

⁹⁸ *Le Soleil*, 30 octobre 1969, p. 8.

En résumé, la C.E.C.Q. a FORCÉ les étudiants à faire l'occupation de l'école. » L'AEP prend le contrôle des bureaux de la direction, du secrétariat, puis de tous les locaux de l'école. Ils verrouillent les portes. Le comité d'information récupère les pamphlets confisqués et les distribue en invitant les étudiants au sérieux. On souligne d'ailleurs l'intérêt avec lequel les élèves ont étudié le Bill 63. Vient ensuite le référendum où les élèves se seraient prononcés à 95 % contre le projet de loi. S'en seraient suivi plusieurs minutes d'applaudissements.



Figure 14 : « Je suis solidaire » (photo) (*Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 2).

L'occupation se poursuit le jeudi et le vendredi. Il est décidé qu'un maximum de 150 étudiants pourra rester pour la nuit. Vu le grand nombre de volontaires, on procède à une sélection parmi les élèves d'au moins 18 ans (pour des raisons juridiques, dit-on). « Tout se passe très bien, dans la joie et la défense [sic]. Il était par contre très difficile de dormir, à cause du bruit que faisaient certains étudiants très pépés⁹⁹. »

Le jeudi, 400 élèves de Perreault rejoignent une manifestation de 10 000 personnes organisée par des étudiants de l'Université Laval¹⁰⁰. Des écoles secondaires des environs

⁹⁹ Pierre Théberge, « J'ai vécu l'occupation », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 1-2.

¹⁰⁰ Benoît Lavoie et Rémy D'Anjou, « Répétition générale pour 10 000 étudiants à Québec », *Le Soleil*, 31 octobre 1969, p. 3.

leur emboîtent le pas : « Nous les avons alors fait placer derrière la masse des étudiants de Perrault : "Perrault toujours premier"¹⁰¹. » Le tout se déroule de façon très pacifique, rapporte Pierre, un élève-journaliste. Ce que confirment les journalistes du *Soleil* qui insistent sur l'ordre exemplaire dans laquelle s'est déroulée la journée¹⁰².

En après-midi, « nouvelle en primeur, toutes les écoles de la C.E.C.Q. sont fermées jusqu'à lundi, exception faite de Perreault; Perreault est occupée !!! », écrit-on triomphalement dans *Le Mirador*. La CECQ ordonne l'évacuation de l'établissement. Les 18 étudiants désignés pour occuper les locaux pendant la marche sont expulsés tandis que les 60 étudiants qui montent la garde autour de l'école sont dispersés.

C'est ainsi que fut avorté, par ordre de la C.E.C.Q., ce qui aurait bien pu être la plus belle participation, le plus beau déploiement du savoir-faire des étudiants de Perrault. [...] Après cette participation des gens de Perrault, je suis encore plus fier de dire : je suis étudiant et j'étudie à Perrault !!! Mais tout comme bon Québécois, ma devise reste, "JE ME SOUVIENS". À toi maintenant¹⁰³.

Dans cet extrait, l'élève affirme à la fois son identité étudiante et québécoise, de même qu'un fort sentiment d'appartenance envers son école. On retrouve dans le même numéro un rare article où un élève félicite ses pairs pour leur grande participation aux activités parascolaires récemment¹⁰⁴. Nous sommes tentée de voir un lien entre cette participation accrue et le sentiment d'unité ressenti par les élèves lors de l'occupation.

6.5.3 Performer sa masculinité à travers la contestation

Les deux exemples que nous venons d'analyser proviennent tous deux d'écoles pour garçons. Ils témoignent, encore une fois, du désir d'adolescents de « performer » leur masculinité à travers une contestation ouverte avec les autorités scolaires et politiques et de mettre en scène leurs exploits dans le journal de leur école. Et pourtant, bien que nous

¹⁰¹ Pierre Théberge, « J'ai vécu l'occupation », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 2.

¹⁰² Lavoie et D'Anjou, « Répétition générale pour 10 000 étudiants à Québec », p. 3.

¹⁰³ Pierre Théberge, « J'ai vécu l'occupation », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 1-2.

¹⁰⁴ Jacques Bélanger, « Éditorial », *Le Mirador*, vol. 3, no 1 (nov. 1969), p. 2.

n'en ayons pas trouvé trace dans les journaux du secondaire constituant notre corpus, des adolescentes prennent aussi part à la contestation, comme le révèle un vox pop réalisé auprès de parents de la région de Québec par deux journalistes du *Soleil*¹⁰⁵. Un homme y déclare trouver ridicule la mobilisation des élèves : « lorsqu'on est dépendant de quelqu'un, on doit s'en tenir à l'autorité ». Plus tard, ajoute-t-il, ils pourront s'exprimer par le vote. Un père se dit fier que son garçon ait manifesté pour défendre « notre langue ». Un autre croit que ses filles de 14 et 16 ans « ne comprennent rien là-dedans, sont mêlées, mais ont pris toutes deux la décision de signer contre le bill, après des explications données grosso modo à l'école ». Une mère rapporte, pour sa part, que sa cadette âgée de 14 ans s'oppose au Bill 63, « mais n'est pas au courant du sujet; elle va faire un tour à la contestation par curiosité, mais pas par conviction. » Plusieurs parents se montrent protecteurs envers leur fille, évoquant la possibilité de violences lors des manifestations. Un couple interdit ainsi à leur fille de 15 ans de prendre la rue pour cette raison, « non sans qu'elle rouspète ». Ils s'expliquent : « Nous trouvions qu'elle n'était pas assez motivée. [...] Elle voulait faire comme le groupe, et c'est normal à son âge, mais est-ce suffisant pour aller manifester ? » Plusieurs s'inquiètent par ailleurs que des enseignants encouragent leurs « enfants » à manifester. Selon les témoignages recueillis, les soupers en famille sont l'occasion, autant pour les enfants que les parents, de s'informer et d'échanger leurs points de vue sur la loi 63.

¹⁰⁵ Toutes les citations de ce paragraphe proviennent de Monique Brunelle et Micheline Paradis, « Vingt commentaires de familles québécoise », *Le Soleil*, 1^{er} nov. 1969, p. 26.



Figure 15: « Chéri, sa première contestation » [caricature] (*Le Soleil*, 31 octobre 1969, p. 4).

Il n'est pas anodin que la caricature ci-haut, publiée dans *Le Soleil*, représente une jeune écolière l'air frondeur. Cette figure est, en effet, à l'intersection des identités « enfant » et « fille », et donc doublement exclue des figures légitimes du politique. Elle ne nous semble pas pour autant chercher à discréditer la contestation des étudiants en les infantilisant – comme ce fut souvent le cas en d'autres occasions. La couverture médiatique est d'ailleurs généralement favorable à la mobilisation des élèves du secondaire dans les grands quotidiens francophones. Cette caricature semble plutôt suggérer que prendre la rue pour manifester est une sorte de rite de passage pour les jeunes de l'époque.

6.5.4 Un dénouement amer pour les élèves

D'après Lysiane Gagnon, « le jour où le parlement, transformé en forteresse gardée par la police, a adopté en troisième lecture le Bill 63, une bonne partie du milieu étudiant, qui ne croyait plus déjà beaucoup aux partis traditionnels ni au système parlementaire, a perdu définitivement ses illusions¹⁰⁶. » Des journalistes du secondaire durcissent le ton. Pour le rédacteur-en-chef adjoint du *Mirador*, « la lutte ne fait que commencer. [...] Car, contrairement à ce qu'a déclaré "Mister" Gérard Filion de Marine Industries, ce ne sont

¹⁰⁶ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 47.

pas là que des "colères infantiles" [sic] qui se tairont bientôt. Nous ne sommes pas dupes, et nos voix ne se sont pas éteintes. » Il évoque même la menace de bombes et recommande de faire attention devant les boîtes aux lettres : « J'aimerais que ces événements n'aient pas lieu, mais, que voulez-vous, lorsqu'un gouvernement a les yeux et les oreilles bouchés, il faut les lui ouvrir avec des moyens plutôt bruyants¹⁰⁷. » Un autre élève écrit : « Depuis quelques temps on sent que notre liberté se fait refouler pareil à un ressort qu'on presse. [...] Un jour viendra [...] que cette puissance faiblira. Le ressort se décontractera aussitôt, violemment, au premier signe de faiblesse et ce sera la débandade complète¹⁰⁸. »

Deux ou trois jours après l'adoption du Bill 63, le congrès annuel des commissaires d'école adopte une résolution interdisant aux enseignants d'émettre des opinions politiques ou de discuter de philosophie ou d'orientations religieuses autres que celles préconisées par les parents dans l'exercice de leurs fonctions¹⁰⁹. Cette censure indigne d'autant plus les élèves qu'elle sous-entend qu'ils ne sont pas capables de penser par eux-mêmes : « savent-ils que c'est nous, les étudiants, qui obligeons les professeurs à prendre position, en classe, sur telle ou telle question ? Savent-ils que nous ne tolérons pas les professeurs robots sans opinions¹¹⁰ ? », écrit Michel, un élève de Perreault. Un de ses camarades réagit également à cette censure. Sa prise de parole témoigne d'une conscience de l'histoire récente :

le pouvoir établi se sert de sa force pour empêcher les idées neuves d'être diffusées. [...] Il me semble que c'est là un retour au duplessisme où tout ce qui était avant-gardiste est synonyme de terroriste, agitateur professionnel, etc. On veut mettre tout le tort sur les professeurs qui, selon M. Bertrand, nous influencent à un tel point que nous posons des gestes dont nous ne connaissons pas la portée. C'est là une façon polie de nous dire que nous avons

¹⁰⁷ Bernard Turgeon, « Le calme avant la tempête », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 3.

¹⁰⁸ Denis Fontaine, « Un jour viendra... », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 3.

¹⁰⁹ Anne-Marie Voisard, « Résolution unanime des commissaires d'écoles : Les enseignants devront taire leurs opinions personnelles », *Le Soleil*, 24 nov. 1969, p. 1.

¹¹⁰ Michel Rochefort, « Politique et professeurs », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 4.

voté contre le bill 63 sous l'influence des professeurs. Hélas, M. Bertrand, vous êtes dans les "pata..." [...] Gare aux terroristes, et Vive le petit Catéchisme¹¹¹.

Si plusieurs élèves se montrent amers, certains choisissent néanmoins de voir des signes encourageants dans la mobilisation citoyenne autour du Bill 63 :

pour la première fois dans l'histoire du Québec, les Québécois ont réagi devant quelque chose qu'ils trouvaient anormal. [...] Nous, Québécois, avons tellement été habitués à ne jamais dire ce que nous pensions que lorsque l'occasion se présente, on ne nous laisse pas le temps de sortir de chez soi que l'on nous traite de terroristes. Démodés sont ceux qui ne voient que terrorisme dans indépendance et arriérés ceux qui ne voient que têtes légères dans manifestations. Plus que jamais, le Québec doit prendre une décision. Décision où là encore, les "vieux-jeux" ne verront que révolution. On peut pourtant se réformer sans se révolter. [...] Le français est en danger au Québec. Lorsque la langue d'un peuple est en danger, c'est un devoir pour le peuple de s'exprimer [...]. Les Québécois qui, de plein cœur, n'ont pas hésité à aller dans la rue pour faire valoir leurs idées méritent que l'on s'arrête au geste qu'ils ont posé¹¹².

La contestation de la loi 63 représente un moment fort de socialisation politique des élèves du secondaire. Elle marque particulièrement leur imaginaire politique, comme en témoigne la fréquence des références au « Bill 63 » dans leurs journaux au cours des années suivantes. Pour maints élèves, le conflit est l'occasion d'affirmer leur identité québécoise et de se sentir de plain-pied avec les adultes, même s'ils se reconnaissent un rôle d'avant-garde, entre autres grâce à leur instruction plus poussée que leurs aînés. Comme nous l'avons vu, certains élèves se positionnent comme citoyens québécois dans le journal de leur école. La plupart semblent toutefois avoir intégré l'idée qu'ils possèdent une citoyenneté partielle ou différée, attendant impatientement le jour où ils prendront le pouvoir en tant que citoyens à part entière :

aujourd'hui le peuple québécois prend de plus en plus part à sa situation. Il se réveille. Mais pas encore assez car les changements n'arrivent pas vite. [...] Il appert donc que l'avenir de notre nation est entre les mains de ceux qui sont instruits, et qui pour la majorité forment la jeunesse. C'est dire que nous les étudiants devons commencer à nous préparer dès maintenant et à faire en sorte que lorsque nous occuperons à part entière la place de citoyens au Québec nous puissions vivre en français¹¹³.

¹¹¹ Bertrand Turgeon, « On bouche les professeurs », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 4.

¹¹² Denis Létourneau, « Bill 63 », *Le Mirador*, vol. 3, no 2 (déc. 1969), p. 4;8.

¹¹³ Raymond Jr Vaillant, « Bill 63 », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 2.

La contestation s'efface à l'hiver 1970 dans les journaux du secondaire. Certains élèves semblent alors nostalgiques des événements de l'automne, qui leur avait procuré la fierté de participer à un important mouvement de solidarité « québécoise » autour de la question linguistique. En témoigne notamment, ce poème s'inspirant de la fable de la cigale et la fourmi. Aux yeux de son jeune auteur, le gouvernement au pouvoir entend angliciser le Québec :

L'étudiant ayant manifesté
 Depuis fort longtemps
 Se trouva fort gelé
 Quand l'hiver arriva
 Pas un seul petit bill
 À contester.
 Il alla crier « Encore »
 Chez le gouvernement de Québec,
 Le priant de lui donner
 Un projet de loi brûlant
 Pour se réchauffer jusqu'à l'été prochain
 - « Je ne casserai rien, lui dit-il,
 Si je le peux, foi d'étudiant. »
 Le gouvernement [sic] est avare de cadeaux,
 C'est là son pire défaut.
 - « Que faisiez-vous au mois de novembre ? »
 Demande-t-il à ce manifestant.
 - « Nuit et jour, à tout venant,
 Je contestais le bill 63 ne vous déplaie. »
 - « Vous contestiez le bill 63, j'en suis fort aise.
 Now, speak to me in English please¹¹⁴. »

6.6 Le Rapport Dion sur la propagande et l'endoctrinement dans les écoles (1970-1971)

Les journaux du secondaire consultés sont peu loquaces sur la crise d'Octobre. À ce propos, l'historienne Louise Bienvenue évoque la « faible mobilisation des étudiants au moment des événements d'Octobre 1970, ce qui surprit jusqu'aux forces policières¹¹⁵. » Cette crise sociale renforce toutefois un climat de méfiance envers de supposées tentatives

¹¹⁴ S.a., « Le manifestant et le gouvernement », *Le Phare*, vol. 11, no 2, (13 déc. 1969), p. 3.

¹¹⁵ Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène...*, p. 256. Sur la participation des étudiants à la Crise d'Octobre, voir Éric Bédard, *Chronique d'une insurrection appréhendée : la crise d'Octobre et le milieu universitaire*, Québec, Septentrion, 1998.

d'endoctrinement des enseignants, ce qui influencera la formation citoyenne et politique dispensée à l'école secondaire dans la décennie 1970.

Le 1^{er} décembre 1970, le ministre de l'Éducation Guy Saint-Pierre nomme l'abbé Gérard Dion, alors professeur à la faculté des sciences sociales de l'Université Laval, commissaire-enquêteur chargé d'étudier les plaintes concernant la propagande politique des professeurs de l'élémentaire à l'université pour l'année scolaire en cours¹¹⁶. Plusieurs observateurs de l'époque craignent que les enseignants servent de boucs émissaires à la crise que traverse le Québec¹¹⁷. Claude Charron, député de la circonscription de Montréal-Saint-Jacques et responsable du dossier Éducation pour le Parti québécois, ne manque d'ailleurs pas de souligner que l'initiative du gouvernement libéral survient au moment même où les enseignants sont engagés dans des négociations pour le renouvellement de leur convention collective¹¹⁸.

Trois mois après sa nomination, le commissaire-enquêteur diffuse les résultats de son enquête. La plupart des 200 plaintes reçues proviennent de parents et concernent l'enseignement secondaire et collégial¹¹⁹. Seules 15 ont été retenues pour être réglées par les instances locales. 6 cas jugés plus sérieux ont été l'objet de rapports confidentiels. Dion observe dans son rapport que les parents qui ont porté plainte ne semblent « pas toujours distinguer ce qui est de l'initiative des étudiants et largement influencé par le

¹¹⁶ Pierre-L. O'Neill, « La "propagande" politique dans les écoles : L'abbé Dion est nommé commissaire-enquêteur », *Le Devoir*, 2 déc. 1970, p. 1-2; Benoît Lavoie, « Comportement politique des enseignants au travail : L'abbé Gérard Dion, "ombudsman" », *Le Soleil*, 2 déc. 1970, p. 1-2.

¹¹⁷ Claude Gravel, « Les ballons dégonflés », *La Presse*, 25 mars 1971, p. A4. Pour un portrait plus détaillé des diverses réactions à l'annonce de la commission d'enquête, voir Bédard, *Chronique d'une insurrection appréhendée...*, chap. 4.

¹¹⁸ O'Neill, « La "propagande" politique dans les écoles... », p. 2.

¹¹⁹ Lysiane Gagnon, *La Presse*, 24 mars 1971, p. A1.

climat général d'avec ce qui serait attribuable aux enseignants¹²⁰ ». Il évoque aussi un « sentiment d'impuissance » et un « manque d'information des parents¹²¹ ».

En conclusion, il énonce qu'il lui apparaît « souverainement injuste », à partir des plaintes déposées, de rendre le corps enseignant responsable de la récente contestation étudiante. Il reconnaît néanmoins le malaise ambiant et invite à rester vigilant : « Autant il faut éviter d'être pris de panique, autant il faut prendre garde de s'endormir dans une fausse quiétude qui ne peut qu'aboutir à un douloureux réveil¹²². » Le commissaire-enquêteur recommande, par conséquent, qu'un code d'éthique obligatoire pour les enseignants soit élaboré par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) – en consultation avec les enseignants, les parents, les commissions scolaires et les directions d'écoles – et la nomination d'un ombudsman. Pour justifier sa proposition, il souligne que les programmes-cadres du MÉQ « laissent aux professeurs une latitude telle qu'ils peuvent facilement abuser de leurs cours pour véhiculer les idéologies de leur choix en n'importe quel domaine¹²³ ». Dion émet entre autres des réserves quant à l'idée d'enseigner à partir du bulletin de nouvelles ou d'éditoriaux (ainsi que le suggérait le Rapport Parent), « au gré de l'intérêt que portent les élèves à une question d'actualité », ce qui serait de nature à « subtilement donner une orientation constante¹²⁴ » à l'enseignement. Il suggère d'ailleurs d'« Initier les étudiants aux droits et devoirs des citoyens plutôt qu'à la politique proprement dite¹²⁵. » De plus, Dion se montre inquiet à l'endroit d'un « projet d'action sociale et économique » récemment lancé par la CEQ.

¹²⁰ Gérard Dion, *Enquête sur l'endoctrinement et la propagande dans l'enseignement*, Québec, s.éd., 1971, p. 12.

¹²¹ Claude Gravel, « Les ballons dégonflés », *La Presse*, 25 mars 1971, p. A4.

¹²² Dion, *Enquête sur l'endoctrinement et la propagande dans l'enseignement*, p. 26.

¹²³ *Ibid.*, p. 20.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 33.

Deux jours après la diffusion du Rapport Dion¹²⁶, le CSÉ rend public un « Avis concernant la propagande et l'endoctrinement dans l'enseignement » rédigé à la demande du ministre de l'Éducation. Sa réponse est prudente et nuancée. L'organisme consultatif reconnaît « le droit de l'étudiant à un enseignement objectif¹²⁷ », tout en notant qu'il s'agit d'une question complexe. L'école « ne peut devenir un instrument de manipulation », mais en même temps, « [l]'étudiant doit pouvoir recevoir réponse à ses questions¹²⁸. » Tandis qu'ils insistent sur l'importance de la liberté académique, ses membres établissent une distinction entre les établissements d'enseignement supérieur et les niveaux primaire et secondaire, estimant que les étudiants des cégeps et universités « ont déjà acquis un certain degré de maturité et sont plus aptes à formuler eux-mêmes des jugements de valeur face aux idées qui leur sont présentées¹²⁹. »

Une section de l'avis du CSÉ s'attarde au rôle social des institutions d'enseignement qui seront « toujours, en fin de compte, un "agent de changement" de la société¹³⁰. » Il importe d'en tenir compte si l'on veut former des « citoyens équilibrés et participants », affirme-t-on. Par conséquent, il apparaît à ses membres « illusoire de vouloir faire de l'enseignement une pratique dénuée de toute préoccupation sociale ou politique. » De toute façon, les étudiants sont déjà « constamment sollicités en dehors des cours par une multitude de médias dont la fonction est de transmettre des valeurs ou des idées. » Le CSÉ estime, en outre, que les réformes éducatives en cours devraient limiter les possibles dérives liées à l'endoctrinement, car « l'enseignant perd de plus en plus son

¹²⁶ S.a., « "L'endoctrinement dans l'enseignement" : Le CSE présente son rapport à Québec », *La Presse*, 26 mars 1971, p. A3.

¹²⁷ Extrait du procès-verbal de la 108^e réunion du CSÉ, 11-12 février 1971, reproduit dans CSÉ, *Rapport annuel 1970/71*, Québec, 1972, p. 162.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 142.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 147.

¹³⁰ Les citations de ce paragraphe sont tirées de *Ibid.*, p. 147.

rôle de transmetteur de connaissances pour devenir l'animateur d'un groupe qui recherche lui-même les connaissances. »

Le CSÉ souligne par ailleurs que les cas d'endoctrinement sont en réalité exceptionnels et que les attitudes d'intolérance ou l'expression de préjugés « raciaux » ou religieux sont tout aussi dommageables que la propagande politique. Quant aux mécanismes à mettre en place pour régler ces cas particuliers, le CSÉ conclue qu'ils existent déjà à travers la Loi sur l'instruction publique et les conventions collectives des enseignant.e.s. Plutôt que de perdre de précieuses énergies dans une chasse aux sorcières inutile et dommageable, tant pour les enseignants que pour l'ensemble du monde de l'éducation, le CSÉ invite le gouvernement et les Québécois à réfléchir au rôle de l'école dans la formation sociale, économique et politique des citoyens, « ces objectifs étant loin d'être clairs actuellement¹³¹ ».

Conclusion

Ce chapitre a fait ressortir la dynamique intergénérationnelle à l'œuvre de même que les rapports de pouvoir s'opérant au sein d'une même classe d'âge au cours des années 1968 au Québec, tandis que de nouveaux « modèles citoyens », davantage associés à la contestation politique, s'imposent dans les journaux du secondaire. Il met également en lumière différents niveaux et moyens d'engagement chez les étudiants, notamment en fonction du genre et de l'âge de ceux-ci. Les élèves du secondaire apparaissent, certes, moins expérimentés, plus désorganisés, numériquement inférieurs au sein d'un même établissement et bénéficient de moins de ressources (matérielles, mais aussi d'amis bien placés) que leurs aînés du collégial et de l'université. Ils participent néanmoins, à leurs

¹³¹ *Ibid.*, p. 143.

façons, à la discussion publique en prenant une part active à la contestation, mais aussi, il faut le souligner, en critiquant l'action de leurs pairs. De fait, des élèves qui fréquentent l'école secondaire catholique francophone publique n'hésitent pas à défendre les valeurs qui leur sont chères, comme la liberté d'expression ou la langue française. Ils se montrent solidaires de leurs enseignants lors de conflits syndicaux au nom de leur intérêt commun pour la qualité de l'éducation. Leurs journalistes étudiants appuient en grande majorité le mouvement nationaliste et affirment leur identité québécoise. Au sein de notre corpus, les garçons plus âgés sont plus nombreux à mettre de l'avant leur participation à la contestation et à confronter ouvertement les autorités. Ils obtiennent (et s'accordent) davantage d'attention médiatique lors des événements étudiés. Bref, les solidarités et fractures qui traversent les classes d'âge s'expriment aussi dans la couverture médiatique des événements ciblés, tant dans la presse à grand tirage que dans les journaux scolaires.

On retient aussi la tendance des décideurs et des médias à nier l'agentivité politique des élèves en se concentrant sur leur jeune âge plutôt que sur leurs revendications et en cherchant les « vrais responsables » derrière leurs actions. Cette difficulté à concevoir que des élèves aient pu prendre l'initiative de leur propre chef indique que l'action politique des mineurs dérange. Ainsi constate-t-on une tension entre la volonté affirmée de politiser la *future* génération de citoyens et le désir de tenir les élèves éloignés de la politique. Or, un gouvernement qui choisit d'investir massivement dans la jeunesse afin de former des citoyens actifs et éclairés, capables de s'informer et de penser par eux-mêmes et qui mise sur eux pour porter les réformes qui s'imposent ne peut totalement condamner leur volonté de se faire entendre. La déclaration du ministre de l'Éducation Jean-Guy Cardinal le 22 octobre 1968 est à cet égard révélatrice :

Il est bien évident qu'il ne saurait être question de réprover globalement un mouvement qui, en plus de s'inscrire dans un contexte mondial d'éveil de la jeunesse est motivé par une incontestable sincérité. [...] Si le ministre de l'Éducation, au nom de l'ensemble des citoyens du Québec, ne peut d'aucune façon approuver les manifestations qui paralysent un système d'enseignement élaboré au coût de lourds investissements humains et financiers, il ne peut par ailleurs que voir d'un bon œil les efforts de lucidité déployés par la majorité des étudiants.

Le ministre souhaite ardemment qu'au plus tôt les événements actuels permettent de dégager des formes plus parfaites de participation qui élargissent le rôle des étudiants dans l'élaboration des décisions qui les concernent, avec comme seule limite l'efficacité et la rationalité que devra respecter toute nouvelle forme de dialogue qui pourrait être proposée¹³².

Le prochain chapitre, qui s'intéresse à l'important effort de structuration des activités étudiantes entrepris par le MÉQ au tournant des années 1970, cherchera à comprendre quelle direction prendra ces « formes plus parfaites de participation » au secondaire, où la répression qui suit la contestation étudiante des années 68 aurait été particulièrement sévère. D'ailleurs, dès le tout début de la décennie 1970, nous retrouvons peu d'exemples de contestation organisée dans des polyvalentes, hormis peut-être autour du code vestimentaire et en particulier de la longueur des cheveux. En mars 1971, quelques mois à peine après la Crise d'Octobre, un élève-journaliste de l'École Saint-Pierre-Claver à Montréal du nom de Benoît observe la disparition du vocabulaire de contestation chez les étudiants :

à Saint-Pierre tout est redevenu normal : on ne sent plus l'atmosphère de tension d'il y a quelques semaines, les cours vont bon train, les semaines passent... Mais quelle est la cause de ce nouveau climat ? Je crois que c'est la disparition du mot "débrayage" du vocabulaire étudiant de tous les jours. On n'y pense plus, on n'en parle plus; durant les cours, on n'y fait plus allusion, c'est pour ainsi dire oublié. [...] Je ne sais pas si vous êtes de mon avis, mais dans l'école on se sent mieux quand tous ont cessé d'espérer un arrêt de cours qui, plus souvent qu'autrement, n'arrive pas au moment où on l'aurait souhaité... Les élèves sont guéris, oui guéris, de la fièvre du débrayage¹³³ !!!!

Dans la décennie 1970, plusieurs éducateurs en viennent même à s'inquiéter de l'apparente apathie qui semble s'emparer des élèves du secondaire...

¹³² « Déclaration du ministre de l'Éducation, M. J.-G. Cardinal, La contestation étudiante », *Hebdo-éducation*, vol. 5 (1968), p. 97-104.

¹³³ Benoit Rolland, « Éditorial », *Terre des hommes*, vol. 8, no 16 (29 mars 1971).

VII – LES RÉFORMES DE LA RÉVOLUTION TRANQUILLE À L'ÉPREUVE DU RÉEL (1969-1982)

Ouais... On appelle ça la désillusion. La seule chose que l'on remarque c'est que rien n'a changé : la radio-scolaire est aussi "muette" que précédemment ou presque, le concorde nous répète toujours d'aller fumer à l'extérieur même si le fumoir est noir de monde, la participation de la direction est toujours intense face à la vie étudiante (...), les professeurs sont toujours en maudit contre le gouvernement Libéral [sic] (enfin qui n'est pas en maudit contre le gouvernement qu'on a ?) [...], les récréations sont aussi courtes qu'avant, l'inter journal a été éliminé, selon les vœux de qui ? On ne le sait pas encore..., la nourriture et les prix du réfectoire sont les mêmes, "y paraît qu'à la bibliothèque c'est ben platte", les cours de sciences religieuses sont très ennuyants. Et enfin beaucoup d'étudiants pensent qu'on pourrait être plus heureux à l'école et qu'on pourrait changer les choses. [...] Comme dit si bien J.P. Ferland : si on s'y mettait¹...

Cet extrait d'un article publié en 1976 dans *Le Fouineur*, journal étudiant de la Polyvalente de Beloeil, décrit bien l'ambiance générale qui ressort de notre corpus pour la décennie 1970. Plusieurs élèves expriment une profonde désillusion envers les structures de participation qui leur sont offertes à l'école (souvent récupérées par les autorités scolaires selon leur perception), envers l'apathie et l'indifférence généralisée chez leurs pairs, envers l'impuissance et l'incompétence de leurs représentants scolaires et politiques, voire envers leurs possibilités d'influencer leur société. Ainsi, au moment où les adultes semblent omniprésents dans l'organisation et l'animation des activités étudiantes, celles et ceux qui fréquentent l'école secondaire polyvalente entre 1970 et 1982 perçoivent que tout tourne autour des adultes (à l'école comme dans la société plus large). Un discours qui contraste fortement avec l'impression d'incarner ce que la société a de plus précieux, un âge de tous les possibles, exprimée par plusieurs leaders étudiants des années 1960. Dans la décennie 1970, au moment où l'on remet en question les réformes associées à la Révolution tranquille et où l'anxiété économique prend le pas, la société semble avoir perdu son préjugé favorable envers sa jeunesse. Comme l'observe la sociologue Madeleine Gauthier, les jeunes eux-mêmes en viennent à se percevoir comme

¹ PRUB, « Avis : le danger croit avec l'usage, prière de ne pas lire », *Le Fouineur*, vol. 2, no 2 (fév. 1976), p. 6.

passifs et désengagés en se comparant à la vision nostalgique de la génération des années 1960².

La période couverte par ce chapitre commence au lendemain de la contestation étudiante des années 1968, après que plusieurs structures étudiantes à l'échelle provinciale – dont l'Union générale des étudiants du Québec (UGEQ) et la Presse étudiante nationale (PEN) – se soient sabordées³. Selon la journaliste à *La Presse* Marianne Favreau, certaines associations étudiantes au secondaire demeurent très actives au tout début des années 1970, pour ensuite entrer « en veillesse⁴ ». Dans l'histoire du mouvement étudiant, la première moitié de la décennie est associée à un moment de désorganisation, de confusion et d'apparente inertie⁵. Au sein de notre corpus, nous retraçons des initiatives étudiantes intéressantes sur le plan citoyen dans plusieurs écoles de la province, mais pas de mouvement structurant avant la fin de la décennie 1970. La fondation de l'Association nationale des étudiants du Québec (ANEQ) en 1975 par une trentaine d'associations étudiantes universitaires et collégiales, donne l'élan à la restructuration du mouvement étudiant au Québec⁶. Dans les écoles secondaires, cela se manifeste notamment par une

² Madeleine Gauthier, « Le mouvement étudiant des années soixante comme aspect du mythe de la Révolution tranquille ? », dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique : mouvements et engagements depuis les années 1930, tome 2*, Sainte-Foy/Paris, PUL/L'Harmattan, p. 234.

³ Marc Raphel, « La Presse Étudiante Nationale, une association étudiante dans la Révolution tranquille (1960-1969) », Mémoire de maîtrise (histoire), Angers, Université d'Angers, 2001, p. 10. La PEN réapparaît en 1975 peu de temps après la fondation de l'Association nationale des étudiants du Québec (ANEQ), mais serait alors paralysée par des guerres intestines. Diane Cadoret, « La presse étudiante au Québec », *Éducation Québec*, vol. 8, no 2 (nov. 1977), p. 25-28.

⁴ Marianne Favreau, « Les élèves du secondaire se donneront sous peu une fédération nationale », *La Presse*, 1^{er} mars 1982, p. B2.

⁵ Lysiane Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (2008), p. 50. Voir aussi Madeleine Gauthier, « Les associations de jeunes », dans Fernand Dumont, dir., *Une société de jeunes ?*, Québec, IQRC, 1986, p. 337-369.

⁶ Charles Larochelle, « Le mouvement étudiant : Une force sociale en devenir », *Le Devoir*, 29 janv. 1982, cahier 2, p. 17-18.

volonté plus affirmée par les élèves de s'organiser pour défendre leurs droits au tournant des années 1980.

Ce chapitre met de l'avant des initiatives en lien avec la formation citoyenne dans des écoles secondaires du Québec entre 1970 et 1982. Afin de comprendre les motivations qui les animent, nous situerons d'abord les vives critiques formulées de toutes parts à l'endroit des polyvalentes, perçues comme de gigantesques monstres de béton dépersonnalisants. Puis, nous ferons ressortir la volonté des autorités scolaires d'organiser les activités étudiantes au lendemain de la contestation des années 68 afin d'« humaniser » l'école secondaire. Nous nous concentrerons ensuite sur l'évolution des journaux et des conseils étudiants. Ces exemples nous éclaireront sur les possibilités et les limites des espaces de citoyenneté et de participation politique proposés aux élèves.

7.1 La polyvalente, un monstre de béton à humaniser

Un sombre portrait de l'école secondaire ressort de notre corpus au cours de la période étudiée, et ce tant du côté des sources produites par des adultes que des élèves. Certes, la revue *Éducation Québec* – publiée par le MÉQ entre 1970 et 1981 dans le but d'informer les acteurs scolaires de ce qui se passe en matière d'éducation dans la province – met de l'avant plusieurs expériences positives. Mais dès qu'elle sort des cas individuels pour établir un portrait d'ensemble, les nombreux problèmes qui affligeraient le secondaire monopolisent l'attention. Parmi eux, la drogue, l'abandon scolaire (ou « drop-out ») et, plus largement, l'apathie des élèves sont perçus comme autant de symptômes du caractère déshumanisant des nouvelles polyvalentes. Une revue de la presse québécoise francophone entre 1971 et 1975 réalisée par le CSÉ pour cerner les représentations de l'école secondaire dans les médias confirme notre constat. Des 500 articles retenus pour l'analyse, une douzaine seulement relèvent des aspects positifs; les

autres soulignent l'échec ou les difficultés « de cette école née de la réforme⁷. » Comme nous le verrons, les espaces de citoyenneté et de participation politique proposés au secondaire visent, entre autres, à corriger ces lacunes.

Au sein de notre corpus, les polyvalentes sont décrites comme un univers impersonnel et anonyme qui favoriserait l'insécurité, l'individualisme, l'absentéisme et le désengagement des élèves. À l'automne 1970, en pleine crise d'Octobre, André Beaudoin, qui signe la rubrique « Affaires étudiantes » d'*Éducation Québec*, résume les principaux griefs formulés à leur endroit : « il semble que l'école nouvelle soit davantage un lieu d'insatisfaction que de joie, d'apathie que d'enthousiasme, d'indifférence que de participation. silencieux ou contestataires, les étudiants s'ennuient à école. ils se sentent impuissants à apprivoiser un univers qui a pris des dimensions de béton, qui s'est structuré en rouages administratifs que l'humain n'a pas transcendés. [...] l'école est malade de l'intérieur⁸. » L'année suivante, la plupart des 250 congressistes réunis à la Cité des jeunes⁹ de Vaudreuil dans le cadre du symposium « L'école, milieu de vie » s'entendent pour dire que :

Par souci de perfection et par esprit de fonctionnalité, on a construit des écoles où il ne fait pas bon vivre, où professeur et élèves se côtoient sans se connaître et dans lesquelles la participation tant souhaitée par le ministère ne parvient pas à s'exercer. [...] Perdu dans un tel univers, l'écolier ne s'épanouit pas à l'école, où il passe pourtant la majeure partie de son temps, mais en dehors de celle-ci, où il puise une autre forme de culture, apportée par la télévision, la presse, la musique moderne, etc. [...] [I]l n'est guère surprenant que les élèves, dans de telles conditions, se désintéressent d'écoles qui, par ailleurs, ne sont même pas jolies, et dont les parois de béton ne connaissent pas la moindre touche de couleur¹⁰.

⁷ CSÉ, *Rapport annuel 1974-75*, Sainte-Foy, Le Conseil, 1976, p. 26.

⁸ Minuscules dans le texte original. André Beaudoin, « L'école et la vie », *Éducation Québec*, vol 1, no 6 (nov. 1970) p. 28.

⁹ La Cité des jeunes de Vaudreuil est l'une des premières « polyvalentes » construite dans la province, dans la circonscription de Paul Gérin-Lajoie d'ailleurs.

¹⁰ Auteur inconnu, « Vers une école plus humaine », *Éducation Québec*, vol, 2, no 8 (déc. 1971), p. 5.

Les élèves font des critiques similaires dans leurs journaux ou encore dans des lettres ouvertes qu'ils signent dans la presse à grand tirage : boîte de béton construite d'abord pour sauver des coûts, murs aux couleurs tristes, manque de lieux pour se rassembler et échanger, horaires impitoyables, couloirs étroits où l'on doit jouer du coude pour réussir à arriver à temps au prochain cours, etc. Un article au ton satirique publié dans *Le Phare* de la Polyvalente Sacré-Cœur de Granby met en scène une visite d'une polyvalente chez le psychiatre : « Après la revanche des berceaux ce fut la revanche des polyvalentes. [...] Mon père, piètre architecte, m'a fait un peu croche, voyez-vous. Beaucoup d'élèves se perdent dans mes corridors. » La polyvalente confie que ses étudiants souffrent en ses murs : « On nous prend pour des machines. Ils nous collent un numéro et il faut en rendre compte lorsqu'on nous le demande : une vraie dépersonnalisation. » Le psychiatre conclut qu'« Il n'y a qu'un remède DESTRUCTION COMPLÈTE¹¹. »

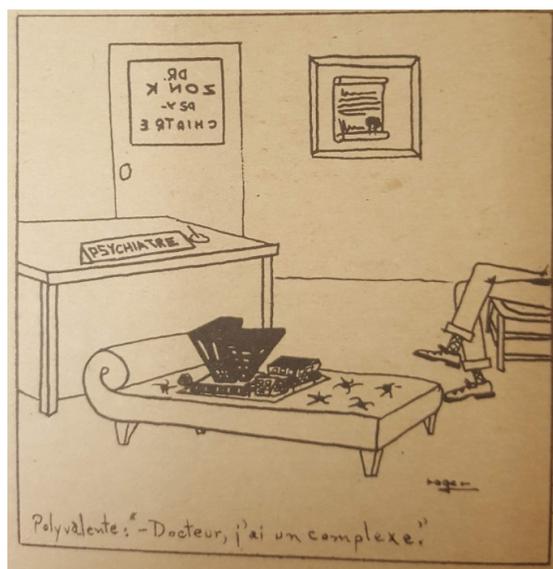


Figure 16 : Le complexe d'une polyvalente [caricature]. *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 6.

¹¹ Daniel Bouffard, « Le complexe d'une polyvalente ou un problème actuel vu d'un drôle d'angle », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 6.

Des élèves de diverses écoles vont jusqu'à signer leur article avec leur code permanent pour protester contre leur « numérotation ». « [M]a réponse est catégorique : Non, nous ne sommes pas des robots, des machines à étudier, et on fera tout pour ne pas le devenir¹² », affirme un étudiant de l'École Saint-Pierre-Claver à Montréal. Rappelons que l'idée d'une école dépersonnalisante formant des robots était également formulée dans la décennie précédente. Elle s'arrime toutefois particulièrement bien avec la critique portée par l'idéologie contreculturelle en vogue dans les années 1970.

Pour les membres de la Commission Parent, concentrer dans un même lieu un nombre élevé de jeunes devait rendre possible la démocratisation de l'éducation en diminuant ses coûts et permettre de réaliser le principe de la polyvalence en offrant un grand choix de cours. Or, en 1973, plus de 80 % des écoles polyvalentes dépassent le nombre d'inscriptions prévu comme optimal par les commissaires, soit entre 1 000 et 1 200. Certaines accueillent même jusqu'à 3 000 élèves¹³. Cela dit, comme le note Gabriel Aubin, président de la Commission scolaire régionale Duvernay et vice doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s'il est une composante du problème, le gigantisme des polyvalentes ne peut expliquer à lui seul le « profond malaise difficile à définir » à l'endroit de l'école secondaire polyvalente « où l'on décèle la plupart du temps le désarroi, l'inquiétude et l'angoisse¹⁴ » ressenti par les administrateurs, les enseignants, les élèves et les parents. Certains y voient un

¹² Benoit Rolland, « Sommes-nous des robots, des machines à étudier ? », *Terre des hommes*, vol. 8, no 4 (16 nov. 1970), p. 2.

¹³ *Rapport du Groupe Poly : L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes*, Québec, MÉQ, 1974, p. 299. Plusieurs membres de la Commission Parent diront d'ailleurs qu'il s'agit d'un de leurs principaux regrets. Claude Lessard et Gabriel Gosselin, dir., *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, PUL, 2008.

¹⁴ Gabriel Aubin, « Mythe ou réalité ? Le gigantisme des polyvalentes », *Le Devoir*, 29 avril 1971, Supplément 1, p. 7.

essoufflement causé par la rapidité des changements des dernières années qui ont exigé un grand effort d'adaptation pour tous les acteurs éducatifs.

Face à la lourdeur des témoignages recueillis, nous nous sommes demandé si ces perceptions ne seraient pas amplifiées par le discours ambiant. En 1976, le CSÉ constate que, malgré les ajustements et les innovations significatives réalisées dans la première moitié des années 1970, l'image négative de la polyvalente s'est fixée dans l'imaginaire collectif¹⁵. Un article paru un an plus tôt dans *Éducation Québec* nous semble particulièrement révélateur à cet égard. Il s'intéresse à une école n'accueillant que des élèves de première et deuxième secondaire afin d'amoindrir le choc du passage du primaire au secondaire. Tout au long du reportage, on vante les bénéfices de l'expérience en soulignant que les liens entre les élèves et les enseignants y sont plus forts et que la participation y est plus grande que dans les polyvalentes. Les élèves interrogés confient appréhender leur passage à la polyvalente, « ce milieu où les étudiants sont trop nombreux et indifférents¹⁶ », au point de prévoir cesser de participer au conseil étudiant une fois en ses murs. Ces jeunes ont donc intériorisé l'image d'un milieu scolaire dépersonnalisé avant même d'en avoir fait l'expérience. Cela traduit, certes, l'influence du discours qu'on leur a servi pour faire la promotion du système en place à leur école, mais aussi le poids des représentations de la « poly » transitant dans les médias et l'imaginaire collectif.

Dans un même ordre d'idées, Danielle, qui fréquente la Polyvalente de Lévis en 1980, compare son école à l'image romantique de l'école de rang d'antan pour mieux faire ressortir son caractère impersonnel : « L'ère de la petite école est révolue, les vieilles

¹⁵ CSÉ, *Rapport annuel 1974-75*.

¹⁶ Solange Lafontaine, « Pour humaniser l'école : les cellules-communautés », *Éducation Québec*, vol. 6, no 2 (oct. 1975), p. 35-37.

bâtisses campagnardes ont fait place à de gigantesques cabanes de béton avec vue panoramique sur la pollution urbaine (seulement lorsque nos chaleureux locaux sont pourvus de fenêtres). La personnalité et l'individualité de l'étudiant ? Bouillie pour les chats ! Avec 2 400 élèves autant ne pas en parler¹⁷. » À ce propos, le CSÉ observe la tendance des médias à idéaliser les anciennes écoles¹⁸.

En somme, de l'avis de plusieurs acteurs éducatifs de l'époque (incluant les élèves), les réformes accrocheraient davantage au secondaire. Lors de son discours de la rentrée 1973, le ministre de l'Éducation François Cloutier souligne les difficultés plus grandes observables à ce niveau scolaire :

Ce ne sont pas les niveaux élémentaire ou universitaire, ni même le niveau collégial où se rencontrent le plus de difficultés, du moins sur le plan individuel, c'est, *comme on peut s'y attendre, étant donné qu'il s'agit d'adolescents*, le niveau secondaire. Ces difficultés se traduisent par un certain désabusement, une inquiétude qui s'exprime par divers phénomènes comme les abandons et l'usage de la drogue¹⁹.

Bref, on constate une vision négative de la polyvalente, mais aussi des adolescents qui la fréquentent. Les prochaines sections examinent l'influence des représentations et autoreprésentations des élèves du secondaire sur les espaces et les modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école.

7.2 Des êtres amorphes et désengagés ? Représentations et auto-représentations des élèves du secondaire

Au cours des années couvertes par ce chapitre, associées à une période de recherche identitaire pour le Québec, on observe une image pessimiste des jeunes dont le désengagement et la désaffection envers les grands projets collectifs, à commencer

¹⁷ Danielle Méthot, « L'industrie scolaire », *Le Libertain*, mars 1981, p. 1.

¹⁸ CSÉ, *Rapport annuel 1974-75*.

¹⁹ Nous soulignons. Discours prononcé à Rouyn le 5 septembre 1973. Reproduit dans *Éducation Québec*, vol. 4, no 1 (sept. 1973), p. 8-15.

l'école, apparaît une menace pour l'avenir de la société. Cette vision est lourdement exprimée par bon nombre d'adultes et, plus troublant encore, par les élèves eux-mêmes.

7.2.1 Des adultes préoccupés par l'apathie des élèves et leur désaffection de l'école

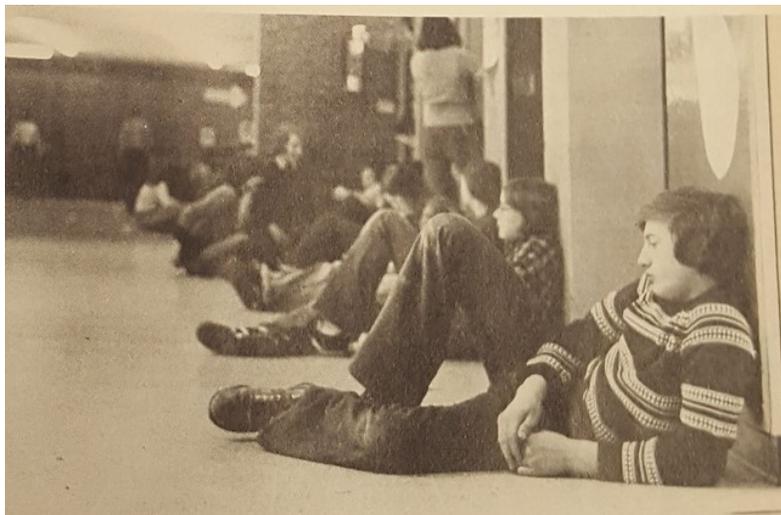


Figure 17: « Quand ça participe pas... » [Photographie]. *Éducation Québec*, vol. 8, no 2 (nov. 1977). p. 25.

La photographie ci-haut, tirée de l'édition de novembre 1977 d'*Éducation Québec*, est accompagnée du sous-titre « Quand ça participe pas²⁰... » Le symbole d'une jeunesse mollassonne, « évachée » dans les corridors à attendre passivement est ici éloquent. Il contraste fortement avec les photos de classe d'élèves assis très droit, en rangées, bien habillés, l'air sérieux et déterminé que l'on trouve habituellement en archives pour les décennies précédentes. Or, ces représentations relèvent aussi, en partie du moins, du cadrage médiatique de la jeunesse à une époque donnée. Agacés de voir cette image récurrente et invalidante de leur groupe d'âge à la télévision, dans les journaux et les magazines, des élèves rétorquent que si l'on avait prévu des bancs pour eux au moment de penser la « poly », ils n'auraient pas à s'asseoir par terre...

²⁰ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », *Éducation Québec*, vol. 8, no 2 (nov. 1977). p. 25.

À l'heure où l'idéologie de la participation est à l'honneur, l'amorphisme présumé des élèves représente un problème des plus inquiétants de l'avis de plusieurs observateurs. Certains y voient une conséquence directe de la répression de la contestation étudiante, laquelle aurait été particulièrement sévère au secondaire²¹. Pour André Beaudoin, « les âmes paisibles qui ont vilipendé la contestation pourraient bien souhaiter son retour. Une population, les étudiants, à qui l'état consacre plus de la moitié de son budget et qui s'enveloppe d'un silence improductif est une catastrophe pour la nation. » Le journaliste à l'âme militante ajoute : « pour vouloir sauvegarder un certain ordre, on risque d'étouffer les minorités agissantes et d'enfoncer les majorités silencieuses dans un silence encore plus improductif²². » Ces réflexions habitent les directeurs à la vie étudiante réunis par le MÉQ à la veille de la rentrée 1970-1971, qui n'hésitent pas à qualifier de « médiocre » la participation des élèves à la vie de l'école. En ce début d'automne 1970, le climat de contestation ambiant teinte visiblement les réflexions des participants, qui affirment collectivement « encourager la contestation positive, puisqu'elle est l'expression d'un sens critique ». Les principales interrogations qui ressortent de la consultation traduisent l'esprit soixante-huitard qui les anime :

« Si les étudiants ne participent pas à la vie de l'école, est-ce que ce n'est pas parce que l'école ne participe pas à la vie de la société ? »
 « que penser encore d'un enseignement qui veut encourager la participation, les initiatives étudiantes, mais reconnaît comme seul critère de classement, les rendements académiques de l'individu ! »
 « dans quelle mesure les étudiants participent-ils aux décisions dans les domaines qui les concernent ? »
 « l'école peut-elle accepter l'absence des associations générales ? »
 « sur qui fonder la vie étudiante ? sur la majorité silencieuse ou sur la minorité agissante ? »
 « dans quelle mesure les éducateurs participent-ils à la vie étudiante ? »
 « quelle peut ou doit être la présence des éducateurs dans un mouvement de contestation qui irait jusqu'à l'occupation des locaux²³ ? »

²¹ Gagnon, « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 51.

²² Beaudoin, « Éducation et affaires étudiantes », *Éducation Québec*, vol. 1, no 1 (sept. 1970), p. 14-15.

²³ *Ibid.*

Malgré ces bonnes paroles, plusieurs constatent qu'aucun élève n'a été invité à l'évènement : « que penser d'un colloque sur la vie étudiante où les seuls participants sont des théoriciens qui ont depuis longtemps passer [sic] l'âge d'user leurs culottes sur des bancs d'école²⁴ ! »

Comme le suggère le témoignage d'André Beaudoin, la supposée apathie des futurs citoyens et leur désaffection de l'école inquiètent d'autant plus la génération aux commandes considérant les sommes et les énergies considérables investies collectivement dans leur éducation depuis une dizaine d'années afin de permettre au Québec, à travers eux, de réaliser les idéaux associés à la Révolution tranquille. Ainsi, selon le prêtre et professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières Gérard Marier, qui a mené une enquête sur les valeurs des élèves du secondaire vers 1970 :

les étudiants sont d'une part, les plus idéalistes, les plus informés, les plus exigeants, les plus précoces biologiquement que l'école ait jamais connus, et d'autre part, les moins responsables, les moins adultes, les moins pourvus de pouvoir que la société ait jamais connus. L'écartèlement entre ces deux tendances peut-il déboucher ailleurs que dans une crise très grave ? [...] [L]e résultat le plus net et le plus clair de cet ensemble de situations est la crise de confiance des étudiants vis-à-vis la société, alors que le Québec, qui leur consacre les investissements les plus considérables de son histoire attend d'eux son développement global plus que n'importe quel autre agent de promotion²⁵.

Plusieurs voient dans cette crise de confiance des jeunes une conséquence d'un système qui les tient hors-jeu politiquement et socialement, « tandis qu'ils veulent se sentir de plain-pied avec les autres Québécois²⁶. » Ayant peu de pouvoir dans la société, à commencer dans le monde scolaire, ils ressentiraient, selon Marier, un « sentiment partagé que l'école est une impasse où l'on perd du temps²⁷. » Par conséquent, plusieurs élèves

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Gérard Marier, *Présents et futurs au choix*, Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de recherches prospectives en éducation, 1971, p. 8.

²⁶ Jacques Grandmaison, professeur à la Faculté de Théologie de l'Université de Montréal, cité dans Paule Lebrun, « Il faut se méfier de la québecitude », *Éducation Québec*, vol. 3, no 5 (avril 1973), p. 4-5.

²⁷ Marier, *Présents et futurs au choix*.

disent « faire leur temps » en attendant d'en sortir. À partir de nos observations, nous pourrions schématiser les réactions des élèves en suggérant qu'ils font face à 5 choix : l'*intégration* aux modèles proposés par l'institution scolaire, la *négociation*, la *contestation*, la *démission* (associée, entre autres, à l'abandon scolaire) ou encore l'*indifférence*. Cette dernière option serait la plus généralisée si l'on en croit les témoignages recueillis. Or, la démission et l'indifférence peuvent aussi être considérées comme des manifestations de l'agentivité des élèves, même si elles ne correspondent pas à « l'agentivité idéale » située notre cadre d'analyse²⁸.

7.2.2 *Que sommes-nous devenus ? : les élèves face au mythe de la génération des années 1960*



Figure 18 : « L'étudiant et lui-même » [caricature]. *Le Libertain*, mars 1981, p. 3.

Cette image d'une jeunesse amorphe et désengagée semble intégrée par la plupart des élèves. Comme pour la période précédente, on retrouve dans pratiquement tous les

²⁸ Marc-André Deniger conçoit d'ailleurs le décrochage et la drogue comme des « formes inorganisées de protestation sociale ». « Quand la jeunesse s'enfarge dans les cordons de la bourse », dans Deniger, Jocelyne Gamache et Jean-François René, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*, Montréal, VLB éditeur, 1986, p. 52.

numéros de journaux étudiants consultés, un éditorial sinon un article où un élève reproche à ses camarades leur apathie et leur manque de participation. Ainsi, en 1973, Colette se désole que rien ne marche à sa « poly » située à Granby :

Activités... Participation. Récréation culturelle... Vraiment, j'en ai assez d'entendre répéter ces mots. On demande aux étudiants de participer, on leur soumet de beaux projets d'activités [...] mais tout le monde se plaint. [...] Le corps professoral se dévoue entièrement, mais les étudiants participent mollement, en espérant que tout leur tombe sur la tête, ou encore les étudiants réagissent intelligemment, mais ce sont les professeurs qui déçoivent. Il y a certainement quelque chose qui cloche dans le système polyvalent [sic]²⁹.

S'il n'est pas nouveau, ce discours nous a semblé particulièrement négatif et démobilisant entre 1970 et 1982. Les élèves traduisent, de fait, un profond sentiment d'impuissance : « À l'école, on est 1 600 élèves à peu près et il ne se passe jamais rien. Il n'y a jamais rien qui marche³⁰. » Sylvie, une finissante de Nicolet, s'interroge : « qu'est-ce qu'une minorité grouillante peut faire à côté d'une généralité [sic] assise³¹ ».

Un message de l'équipe du journal de la Polyvalente de Beloeil (Polybel) publié en 1979 a retenu notre attention : « On l'entend souvent, l'école est le reflet de la société. Pauvre société; [...] nous étudiants, nous dormons. Nous sommes les artisans de notre ennui³². » Le « Nous » employé ici apparaît particulièrement révélateur des transformations en cours au niveau des autoreprésentations des élèves; dans la décennie précédente, les étudiants privilégiaient la formule « réveillez-vous ». Le choix du déterminant les excluait donc. Dans la décennie 1970, les élèves se montrent très critiques envers leur génération, en s'incluant :

Que les jeunes critiquent, c'est parfait. Leur critique est franche, honnête et souvent désintéressée. Mais en telle occasion, quand on leur demande leur opinion, ils ne savent que répondre, comme s'ils étaient dépourvus d'imagination. [...] Je suis une étudiante, et, je chavire sur le même bateau que la masse étudiante. Que me manque-t-il donc à moi pour me

²⁹ Colette Gaucher, « Activités et participation », *Leclerc Voyant*, vol. 1, no 4 (juin 1973), p. 8.

³⁰ Élève interrogé par Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

³¹ Sylvie Céré, « Mortalité », *Le Joint*, no 34.

³² Journal étudiant 1979, « Message aux étudiants de toute l'école », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979), p. 3.

satisfaire ? La conviction de mes idées ? Le contentement du peu que je possède plutôt que la recherche d'un idéal ? [...] Commence par te réveiller, ensuite tu réveilleras les autorités, et seulement à ce moment-là tu auras le droit de sécher les activités du mercredi après-midi³³.

Cette idée selon laquelle les élèves seraient incapables de penser par eux-mêmes ou encore qu'ils attendent que tout leur tombe tout cuit dans le bec revient fréquemment. La principale raison invoquée par les élèves pour justifier leur faible participation est qu'ils sont trop pris par leurs études. D'autres renvoient plutôt à une lassitude envers des structures pour lesquelles ils n'ont pas eu à se battre³⁴.

Ce qui nous frappe, surtout, c'est à quel point les élèves en viennent eux-mêmes à se percevoir comme passifs et désengagés en se comparant à la vision nostalgique de la génération précédente, et ce, dès le tout début des années 1970, à peine la contestation passée. Déjà en 1973, Colette écrit :

D'où vient cet écœurement des jeunes. Est-ce que c'est le système de mise en conserve qui les rend si peu responsable ou est-ce encore cette trop grande liberté d'action qui les rend passifs. [...] Où sont donc passés la témérité, la volonté, l'inconscient, l'aventure qui sont propres à la jeunesse³⁵.

La comparaison avec la génération des années 1960 revient de plus en plus fréquemment avec la résurgence du mouvement étudiant au tournant des années 1980. « Mais sont où donc passé nos révolutionnaires d'autrefois, au moment où ça grouillait dans l'école et dans le journal³⁶ ! », écrit Judy dans *Le Joint* tandis qu'elle déplore l'absence d'un conseil étudiant à son école.

³³ Colette Gaucher, « Activités et participation », *Leclerc Voyant*, vol. 1, no 4 (juin 1973), p. 8.

³⁴ Martin Coiteux, « C'est le temps qu'on se réveille », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979), p. 7; Marier, *Présents et futurs au choix*, 1971, p. 184.

³⁵ Colette Gaucher, « Activités et participation », *Leclerc Voyant*, vol. 1, no 4 (juin 1973), p. 8.

³⁶ Judy Charland, « Éditorial », *Le Joint*, no 41 (1980), p. 2.

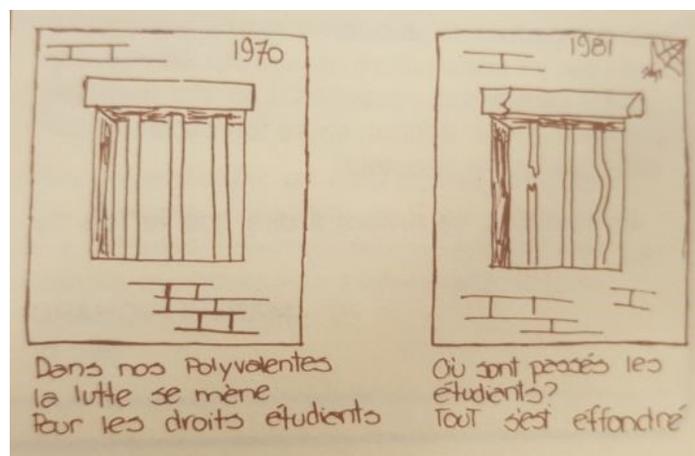


Figure 19 : « Où sont passés les étudiants ? » [caricature] (*Le Libertin*, mars 1981, p.8).

En 1979, un jeune Martin Coiteux, membre de l'équipe du *Grand'Jase* de la Polyvalente de Beloeil, tente de fouetter les troupes :

il faut se le dire, le mouvement étudiant se porte très mal ces temps-ci et il semblerait que c'est à la grandeur du Québec. Où est passée la conscience de la fin des années '60 ? Il faut dire qu'à cette époque, il fallait se battre pour avoir un journal, quand on l'avait, on y écrivait, et pas n'importe quoi. [...] Les grands dirigeants du monde de l'éducation se réjouissent d'une telle tranquillité dans les écoles secondaires. S'ils observaient davantage, ils se rendraient compte que la vie à la polyvalente est ennuyeuse, le dynamisme est pauvre et les étudiants sont blasés. Une génération trop gâtée ? Peut-être, en tout cas, le Québec paiera les conséquences de l'arrivée d'une génération amorphe; à l'heure de la dénatalité, du vieillissement de la société et de la lutte contre l'assimilation culturelle. Le Québec a besoin d'étudiants conscients, impliqués, prêts à prendre la relève de la génération de la Révolution tranquille. C'est le temps qu'on se réveille, commençons par notre école³⁷!

Sandrine, une élève immigrée au Québec depuis huit ans, partage l'inquiétude de Coiteux sur la relève du Québec :

cette jeunesse pourra-t-elle prendre la relève et se faire honneur, dans une dizaine d'années, pourra-t-elle assumer la charge de ses responsabilités et faire prospérer sa province ? Je l'avouerai sérieusement, je n'ai pu répondre à cette question par un "oui" sincère.

Si je généralisais les habitudes communes et quotidiennes qu'ont bon nombre d'étudiants de quinze à dix-huit ans, je n'aurais aucun espoir. Un sentiment d'insécurité règne dans leur vie, tant à l'école qu'au foyer, sans qu'ils ne puissent le combattre. Ils semblent plongés dans une impasse léthargique qui les engourdit. Ils se laissent vivre mollement, sans ardeur, ni enjouement [sic]. Ils prennent leur vie pour un dû et parfois la font aller à la déchéance. [...] On aurait tendance à croire qu'ils se voient dans leur vie *comme si elle ne leur appartenait pas* et qu'ils puissent en faire ce qu'ils veulent avant de s'en défaire et de s'en faire une autre celles des adultes. Et même là³⁸...

³⁷ Coiteux, « C'est le temps qu'on se réveille », p. 7.

³⁸ Nous soulignons. Sandrine Prasil, « La jeunesse québécoise », *Le Libertin*, no 5 (mai 1980), p. 3.

De toute façon, « L'avenir, ça vaut pas cher ! », lui répondraient souvent ses camarades. Elle attribue leur attitude au fait que la jeunesse québécoise est « à la fois blasée par trop de facilités et effrayée par un avenir incertain ».

Certains témoignages (largement minoritaires cependant) viennent nuancer ce tableau. À l'heure où les questionnements de type existentialistes sont légion dans les journaux étudiants³⁹, l'implication étudiante apparaît pour certains une occasion de donner un sens à leur vie :

L'autonomie, c'est la liberté de se gouverner. Qu'est-ce que tu fais, toi, pour te gouverner ? Si tu penses te gouverner en restant assis dans le corridor, en étudiant à longueur de journée, en faisant du sport ou en dormant quand tu n'as rien à faire, tu te trompes. [...] D'abord, si tu ne le sais pas, l'école constitue pour toi la plus grande partie de la société. Alors, à l'intérieur de l'école, tu dois t'impliquer, t'engager. Si tu cherches un peu, tu verras qu'il y a des activités ouvertes aux étudiants qui t'apprendront à prendre en main des décisions, à être responsable. Tu verras, en apprenant à te prendre en main, tu apprendras pourquoi tu vis. Pourquoi tu vis⁴⁰??

Jean-Claude, un jeune Montréalais, invite pour sa part les adultes à voir le positif dans la jeunesse :

Lorsque les adultes parlent de "Jeunesse", ils deviennent interrogateurs et parfois même, apeurés. Car, pour eux, "Jeunesse" signifie "avenir". L'image qui leur est offerte motive sans doute leurs réactions. [...] Mais à quel point cette image nous représente-elle [sic] ? [...] Il faut l'avouer, le monde de la débauche, de la drogue s'est propagé parmi nous, avec une ampleur considérable, mais à combien d'individus ? [...] On s'attarde peut-être un peu trop à l'aspect négatif et on délaisse l'aspect positif (et il y en a). [...] Dans tous les problèmes que nous visons actuellement, il y a un côté profitable qui pourra servir à résoudre les difficultés futures⁴¹.

7.2.3 *Un portrait à nuancer*

Comme le suggèrent ces extraits, il convient de nuancer le portrait pessimiste des adolescents fréquentant le secondaire entre 1970 et 1982. D'une certaine façon, insister sur le désengagement de ceux qui les suivent permet à la « génération lyrique⁴² » d'amplifier ses exploits de jeunesse. Cette contemplation nostalgique vient à son tour

³⁹ Voir le chapitre suivant.

⁴⁰ Yvan Chapdelaine, « Autonomie », *Le Joint*, avril 1982.

⁴¹ Jean-Claude Séguin, « Une fausse image », *Terre des hommes*, vol. 8, no 10 (13 janv. 1971), p. 1.

⁴² François Ricard, *La génération lyrique*, Montréal, Boréal, 1992.

nourrir le mythe de la génération des années 1960, qui ne fut jamais aussi unie, politisée et engagée que ses membres aiment se le remémorer, comme l'ont montré les chapitres précédents. Rappelons que le discours des élèves sur l'apathie et le manque de participation de leurs pairs était également la norme dans la décennie 1960, y compris durant les « années 68⁴³ ». Des études longitudinales observent d'ailleurs la stabilité du niveau d'intérêt des jeunes pour la politique durant les décennies couvertes par notre thèse⁴⁴. Par conséquent, la dynamique intergénérationnelle à l'œuvre nous apparaît déterminante pour comprendre les modèles citoyens proposés à l'école secondaire.

Ceux qui fréquentent le secondaire entre 1970 et 1982 correspondent aux derniers nés du baby-boom (1943-1960) et aux premiers-nés de la Génération X (1960-1980⁴⁵). Ils ont grandi à l'ombre des premiers-nés du baby-boom, qui se seraient, selon Fernand Dumond, « cadencés dans des privilèges dont les jeunes sont souvent exclus⁴⁶. » Ne bénéficiant pas du même poids démographique que leurs prédécesseurs⁴⁷, ils auraient l'impression d'être invisibles aux yeux de la société. Fait intéressant, au sein de notre corpus, les élèves identifient chez leur génération des traits similaires à ceux mis en relief par de récentes études s'intéressant aux comportements politiques de différentes

⁴³ Jean-Philippe Warren suggère même que ce serait principalement en réaction à l'apathie des étudiants que leurs leaders se seraient lancés dans la contestation de 68. Le sabotage du mouvement étudiant en 1969 serait, en ce sens, une ultime tentative de leur part pour faire réagir leurs camarades. *Une douce anarchie : les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008.

⁴⁴ Jean-Herman Guay et Richard Nadeau, « Les attitudes des jeunes québécois face à la politique de 1969 à 1989 », dans Hudon et Fournier, dir., *Jeunesses et politique...*, tome 1, p. 221-247; Catherine Côté, « Une génération spontanée ? Analyse socio-historique du comportement politique des générations X et Y », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, no 3 (2016), p. 124.

⁴⁵ Le découpage des générations qui se sont succédées au 20^e siècle varie d'un auteur à l'autre. Il est d'ailleurs fréquemment remis en question. Pour une recension des différentes catégorisations générationnelles (et une approche nuancée de la théorie générationnelle), voir Côté, *Ibid.*

⁴⁶ Archives de Radio-Canada (18 janvier 1986), « Une génération perdue ? », consulté de 12 octobre 2016, <http://archives.radio-canada.ca/societe/jeunesse/clips/6905/>.

⁴⁷ En 1961, les enfants et les adolescents québécois de moins de 19 ans représentent 44,2 % de la population totale, tandis qu'en 1985 cette proportion atteint 28,3 %, puis 24 % en 2001. *Ibid.*

générations⁴⁸. Tandis qu'il critique le peu de participation de ses camarades, Yves les accuse, à travers une série de conseils ironiques, d'être égocentriques et de ne se préoccuper que leur sécurité personnelle : « Comptez votre temps, ne prenez pas D'INITIATIVES qui rapporteraient à d'autres que VOUS », « Ne faites pas CONFIANCE », « Acceptez BEAUCOUP de responsabilités, ne faites RIEN : les autres s'en chargeront », « LA SÉCURITÉ avant le DÉVOUEMENT⁴⁹. »

Cela dit, l'école n'évolue pas en vase clôt et l'on observe également des valeurs plus individualistes contribuant à la désaffection politique et une baisse de participation chez la population adulte durant cette période, les citoyens délaissant de plus en plus les projets collectifs pour se replier sur la satisfaction de leurs besoins individuels⁵⁰. Le contexte sociopolitique dans lequel s'opère la socialisation politique des adolescents apparaît ainsi déterminant. La jeunesse de la Révolution tranquille a grandi dans la promesse d'un avenir meilleur. C'est dans un climat de désenchantement et de repli sur soi que ceux qui vivent leur adolescence entre 1970 et 1982 développent leur conscience politique. Ils voient en outre leurs perspectives d'avenir menacées par un marché de l'emploi bloqué, même avec un niveau de scolarisation élevé. Selon le politicologue Jean-Herman Guay :

Tout participe à cet effacement du monde : leur poids démographique, la chute des idéologies, l'impuissance de l'État. Ils se retrouvent avec eux-mêmes, coincés entre les quatre murs de leur individualité, convaincus que leur itinéraire est d'abord individuel et non pas collectif. Entourés de peu de frères et sœurs, n'ayant pas eu à se confronter à une autorité parentale rigide, ils n'ont pas acquis une mentalité qui les pousse à s'organiser et à contester. Et ils en paient le prix⁵¹.

⁴⁸ Côté, « Une génération spontanée ? », p. 123.

⁴⁹ Yves Trépanier, « Trépanier et son mot », *Terre des Hommes*, vol. 9, no 8 (31 janv. 1972), p. 2.

⁵⁰ Voir entre autres : Côté, « Une génération spontanée ?... »; Gilles Lypovetsky, *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1993.

⁵¹ Jean-Herman Guay, *Avant, pendant et après le baby-boom : Portrait de la culture politique de trois générations de Québécois*, Sherbrooke, Les Fous du roi, 1997, p. 129.

À l'occasion de la rentrée 1972, le ministre de l'Éducation François Cloutier déclare : « on a tendance à imputer au système scolaire les insuffisances de la société moderne. C'est le cas de problèmes comme celui de la drogue ou de certaines formes de contestation violente. Or, l'école qui est devenue le milieu de vie de toute la jeunesse, c'est-à-dire d'une partie importante de la population, ne fait que reproduire les valeurs ambiantes⁵². » Le directeur général des écoles de la Commission régionale Meilleur en 1974 s'exprime de façon similaire sur l'image négative de la polyvalente : « On a oublié que l'école polyvalente véhiculait les valeurs de la société dans laquelle on vit; donc les valeurs que la classe adulte et la famille, prônent et défendent. Car l'école polyvalente est un coin de la ville, la nôtre, avec cette différence, que les citoyens qui la peuplent, sont plus jeunes⁵³. »

Bref, si le constat d'apathie des élèves du secondaire est trop puissamment exprimé pour être balayé du revers de la main, les représentations extrêmement négatives de ce groupe d'âge sont aussi alimentées par un discours ambiant très critique à l'endroit des polyvalentes, la vision nostalgique de la génération des années 1960, une culture politique plus individualiste qui n'est pas l'apanage d'une classe d'âge en particulier et, comme nous le verrons sous peu, les défis que pose la mise en pratique de l'idéologie de participation à l'école québécoise.

⁵² Discours de la rentrée 1972 du ministre de l'Éducation, « La réforme scolaire : où en sommes-nous ? », *Éducation Québec*, vol. 3, no 1 (oct. 1972), p. 27.

⁵³ Lucien Lambert, « Éditorial », *Information meilleur*, nov. 1974, p. 2.

7.3 Efforts du MÉQ pour développer et structurer les activités étudiantes au lendemain de la contestation étudiante

Nous avons fait état de la désorganisation du milieu étudiant qui se retrouve « presque du jour au lendemain⁵⁴ » sans structures pour stimuler et relayer les prises de position et les initiatives de ses membres. Ce phénomène se répercute au secondaire, où la répression des autorités scolaires en réponse à la vague de contestation étudiante aurait été particulièrement sévère, mais aussi, où le passage aux gigantesques polyvalentes met à l'épreuve, d'après plusieurs observateurs, les solidarités d'autrefois. Selon le guide d'animation des activités étudiantes au secondaire publié par le MÉQ en 1971, « Les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires et les élèves, ont vu disparaître, dans plusieurs écoles, sans trop réagir, et ils en souffrent maintenant, des cercles, des sociétés, des clubs, des associations et tout ce qui, en plus d'un enseignement bien donné, faisait de l'école un milieu où pouvait se développer le sentiment d'appartenance, le désir d'identification et le goût de participer⁵⁵. » Une enquête commandée par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec confirme que les services d'animation, les loisirs et les sports, sont pratiquement inexistantes dans les écoles de la province à la rentrée 1970⁵⁶.

Dès l'année scolaire 1969-1970, le MÉQ annonce son intention de développer et de structurer les services aux étudiants au niveau secondaire (mais aussi au collégial et à l'université). Pour le ministre de l'Éducation Jean-Guy Cardinal, qui affirme avoir entendu les revendications des élèves et des étudiants exprimées « sous diverses formes

⁵⁴ Warren, « "Dialoguer, c'est se faire fourrer" : la mort du syndicalisme étudiant québécois », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 127-128, no 1 (déc. 2018), p. 24.

⁵⁵ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1971, p. 4.

⁵⁶ Beaudoin, « Affaires étudiantes : au niveau secondaire », *Éducation Québec*, vol. 1, no 6 (nov. 1970), p. 29-30.

au cours des derniers mois », la seconde étape de la réforme fera de la structuration de la vie étudiante une préoccupation constante. Il ajoute : « Nous ne savons pas encore comment il faudra procéder concrètement, mais la participation devra jouer à l'intérieur de ce que j'appellerais le "modèle démocratique" ». Ce dernier possède, à ses yeux, les caractéristiques suivantes : « consultation organique », prise de décision par la majorité, « clarification et promulgation publique des objectifs et des moyens » et « enfin, l'acceptation de la rationalité⁵⁷. »

Le groupe de travail « Éducation et Affaires étudiantes » est créé par le MÉQ en mars 1970. Constitué des responsables des services aux étudiants de chacune des directions générales d'enseignement (élémentaire, secondaire, collégial et supérieur), il a pour mission de définir des lignes directrices pour l'ensemble du réseau scolaire. Des fonds considérables sont alloués pour le développement des services aux étudiants dans les commissions scolaires régionales⁵⁸. Un nouveau personnage fait son entrée à l'école secondaire : l'animateur ou le coordonnateur à la vie étudiante⁵⁹.

La volonté du MÉQ de structurer la vie étudiante l'amène à proposer d'élaborer, en collaboration avec les milieux scolaires, une « charte fondamentale des droits et des responsabilités de la jeunesse⁶⁰ » qui prendrait la forme d'un code de l'étudiant unique pour toute la province. Cardinal le conçoit comme un « instrument utile pour assurer la domination de la raison sur les émotions et les improvisations⁶¹ ». Cette dernière remarque

⁵⁷ Allocution du ministre de l'Éducation Jean-Guy Cardinal, 21 novembre 1969, reproduit dans *Hebdo Éducation*, no 19 (2 déc. 1969), p. 6.

⁵⁸ Maurice Mercier (sous-ministre adjoint), « Le ministère de l'éducation accorde la plus grande importance au secteur des affaires étudiantes », *Éducation Québec*, vol. 2 (avril 1971).

⁵⁹ Lysiane Gagnon observe un phénomène similaire dans les cégeps et les universités en réponse à la disparition des AGE. « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 50.

⁶⁰ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, 1971, p. 38.

⁶¹ Allocution du ministre de l'Éducation Jean-Guy Cardinal, 21 novembre 1969..., p. 7.

nous apparaît intéressante sur le plan citoyen, les théories politiques classiques excluant, nous l'avons vu, les jeunes (et d'autres catégories sociales dont les femmes) de l'exercice de la citoyenneté en les associant à l'émotion par opposition à la rationalité de l'adulte. Le ministre de l'Éducation avance, en outre, que ce code permettrait « de donner aux étudiants un statut réel de citoyen, avec des privilèges et des devoirs nettement définis et acceptés. Il nous faut sortir la jeunesse de l'irresponsabilité où nous l'avons enfermée et la faire entrer de plein pied dans le monde adulte, qui est le monde de la liberté lourde par opposition à la liberté purement verbale. » Les milieux scolaires s'opposent à cette ingérence, estimant qu'une telle initiative relève plutôt de leur responsabilité⁶². Le projet ne semble pas s'être concrétisé⁶³.

Pour le MÉQ, les nouvelles structures de planification, de coordination et d'animation de la vie étudiante doivent également permettre de « personnaliser un environnement général qui tend actuellement à rendre les élèves anonymes et solitaires dans la foule et marginaux dans la société en général⁶⁴ ». L'article 53 du Règlement no 7 énonce que « La commission scolaire doit prendre les dispositions nécessaires pour que tout élève puisse inclure dans son profil scolaire des activités étudiantes⁶⁵ », théoriquement élevées au même rang que les cours réguliers. Étant désormais intégrées à l'horaire, les activités étudiantes concernent maintenant tous les élèves et non plus une minorité engagée comme par le passé, souligne-t-on⁶⁶.

⁶² Beaudoin, « Éducation et affaires étudiantes », *Éducation Québec*, vol. 1, no 1 (sept. 1970), p. 9-17.

⁶³ Une proposition similaire portée par le MÉQ reviendra à l'avant-plan au début des années 1980.

⁶⁴ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, p. 9.

⁶⁵ Dossier sur les activités étudiantes, *L'école coopérative*, mars 1973, p. 4-11.

⁶⁶ Nicole Marchand Cliche, « Les activités étudiantes à la régionale de Tilly », *Éducation Québec*, vol. 3, no 6 (avril 1973), p. 5.

À plusieurs reprises, le matériel d'accompagnement produit par le MÉQ insiste sur le caractère traditionnel, autoritaire et dépassé des anciennes activités étudiantes, une façon de mettre en valeur sa nouvelle formule. Lorsqu'on affirme que « le règlement 7 introduit dans le panorama traditionnel de l'école des activités d'ordre culturel, social, civique, etc⁶⁷... », on ne peut s'empêcher de noter que ce type d'activités existait déjà auparavant, comme l'a fait ressortir le chapitre 4 de notre thèse (à quel point étaient-elles répandues est une autre question).

Il nous apparaît significatif qu'au lendemain des grandes contestations étudiantes, le MÉQ mobilise autant d'efforts afin de structurer la vie étudiante dans ses établissements d'enseignement. Aussi est-il tentant d'y voir une tentative d'encadrer et de contrôler les organisations étudiantes et, plus largement, la participation et les initiatives des élèves à l'intérieur d'un cadre prédéfini afin d'éviter les débordements⁶⁸. À notre sens, cette interprétation n'offre qu'une réponse partielle. En effet, bon nombre d'adultes œuvrant dans les écoles secondaires semblent sincèrement encourager et valoriser la participation et l'expression des élèves et s'inquiètent réellement de la disparition des organisations étudiantes. Plusieurs d'entre eux partagent en outre les idéaux portés par le mouvement de contestation de la fin des années 1960 et du début des années 1970. De fait, le renouvellement des populations scolaires se fait très rapidement; un étudiant qui était au Cégep en octobre 1968 peut être enseignant moins de 4 ans plus tard⁶⁹. D'ailleurs, au

⁶⁷ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, chap. 2.

⁶⁸ Une observation de Lysiane Gagnon dans son historique du mouvement étudiant renforce cette hypothèse : selon la journaliste, « d'abord désemparée devant la disparition de l'AGEUM » en 1969, « qui laissait le champ libre aux agitateurs », l'Université de Montréal se serait empressée de « renforcer ses services aux étudiants, qui agirent comme médiateurs dans tous les conflits. » « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », p. 44.

⁶⁹ Pour répondre à la forte demande, plusieurs enseignants étaient engagés avant même d'avoir leur licence. Sur le rajeunissement du corps enseignant dans la décennie 1960, voir : M'hammed Mellouki et

début des années 1970, 71 % des enseignants de sciences humaines auraient entre 20 et 30 ans⁷⁰. Aussi nous apparaît-il important de considérer les dynamiques intergénérationnelles à l'œuvre pour appréhender les enjeux étudiés dans leur complexité, plutôt que de n'y voir qu'une lutte entre « jeunes » et « adultes ».

Autre élément à ne pas négliger : le grand intérêt accordé par les autorités scolaires aux activités étudiantes correspond aux prescriptions pédagogiques officielles (et aux modèles de citoyenneté qui les supposent) où les savoirs sont relégués à l'arrière-plan au profit de l'expérience⁷¹. Les nouvelles structures étudiantes entendent ainsi répondre aux besoins et aspirations de l'adolescent en favorisant « l'épanouissement de la personne et [...] la formation d'un citoyen créateur, adapté et heureux⁷². » La dimension citoyenne, qui est prépondérante dans le guide des activités étudiantes du MÉQ, est ici encore placée sous le signe de l'injonction à la participation : « L'école doit être [à] l'image de la société démocratique dont la norme est l'efficacité, la rationalité et la participation communautaire. Chacun doit assumer cette norme selon sa compétence, son âge et ses moyens. Cependant, nul n'est censé ignorer la loi de participation⁷³. » En somme, « L'école, plus que jamais, doit [...] développer toutes les dimensions de la personne [...] en vue de la compétence et, si possible, de l'excellence dans la formation générale et professionnelle du futur citoyen⁷⁴. » Cette idée de compétence dans la participation nous

François Melançon, *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992 : formation et développement*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 58.

⁷⁰ Huguette Dussault-Dumas, « Portrait-robot du professeur d'histoire », *Bulletin de la SPHQ*, vol. 12, no 2 (avril 1975), p. 8.; S.a. « Au secondaire 788 profs d'histoire plein temps, qui sont-ils ? » *Bulletin de la SPHQ*, vol. XIV, no 4 (oct. 1976), p. 33-35 (statistiques fournies par la CEQ, 1975-76).

⁷¹ Voir le chap. 3.

⁷² MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, 1971, p. 6.

⁷³ *Ibid.*, p. 22.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 6.

semble particulièrement intéressante pour réfléchir à l'omniprésence des adultes dans la vie étudiante...

7.3.1 Des adultes très présents dans la vie étudiante

À en croire les journaux étudiants, les élèves semblent généralement apprécier le dévouement de leurs animateurs à la vie étudiante. À titre d'exemple, des élèves de la Polyvalente de Beloeil remercient à l'avance les deux nouveaux techniciens en loisir qui se joignent à celui déjà en poste « pour leur travail qui nous permettra de nous amuser toujours plus sainement et de façon toujours mieux dirigée⁷⁵. » Entretenir de bonnes relations avec les adultes chargés de les accompagner et de les encadrer dans leurs projets est toutefois dans leur intérêt.

Certains accusent néanmoins les adultes (surtout la direction) de prendre toute la place, d'étouffer leurs initiatives ou encore de les récupérer pour servir leurs intérêts. Il resterait, par conséquent, peu de place pour l'autonomie des élèves de leur point de vue : « tout est contrôlé, prévu, programmé, surveillé... On n'a plus rien à faire⁷⁶. » Puisqu'une des préoccupations principales de notre thèse est de mettre en lien la culture scolaire et la culture politique d'une époque, on remarquera qu'au moment où le citoyen est de plus en plus appréhendé comme un consommateur de services publics dispensés par l'État (entre autres dans les programmes-cadres analysés au chap. 3), les élèves semblent restreints au rôle de consommateurs de services étudiants organisés pour eux par les autorités scolaires, jugées plus compétentes.

Au moment où l'expertise, la rationalité scientifique et une armée de fonctionnaires qualifiés doivent guider le Québec sur le chemin du progrès, ce n'est plus tellement pour

⁷⁵ Hélène Poissant, « Initiative », *Le Fouineur*, vol. 3, no 7 (avril 1977).

⁷⁶ Denyse Lacelle, « Si on commençait par se regarder (les jeunes au secondaire) », dans Deniger, Gamache et René, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*, p. 156.

des préoccupations morales qu'en raison de leur expertise qu'on estime que des adultes doivent encadrer les élèves : « à l'intérieur d'une équipe animée par un éducateur objectif et ouvert maîtrisant des méthodes de dialogue et de recherche sans cesse réévaluées, l'élève apprend à devenir de plus en plus autonome, et se prépare à prendre progressivement des responsabilités d'adulte et de citoyen⁷⁷. » Le discours tenu par la Fédération des coopératives étudiantes du Québec, qui entreprend un grand effort de restructuration et de revalorisation au début des années 1970, illustre cette volonté d'organiser les activités étudiantes en misant sur des adultes compétents :

La bonne marche d'une association coopérative étudiante *exige une administration vigilante et compétente*. Des expériences malheureuses ont compromis ou retardé l'expansion du mouvement en milieu étudiant qui ont suscité des réticences des administrations scolaires. Les raisons de ces échecs sont nombreuses et les responsabilités sont partagées. D'une part, des administrateurs étudiants, trop jaloux d'une activité qui leur appartenait [de] fait, n'ont pas pensé, ou pas voulu s'associer avec *des personnes davantage compétentes dans l'administration*. Ils ont fait dévier le mouvement de ses objectifs, ont entravé sa bonne marche, pour enfin le faire mourir dans leur institution. D'autre part, les agents d'éducation ont souvent manifesté une indifférence totale d'une activité qu'ils auraient normalement dû encourager et à laquelle ils auraient dû participer comme membres actifs. De fait, une coopérative étudiante devrait pouvoir engager tous les éléments de la communauté scolaire⁷⁸.

Les éducateurs sont ainsi invités à s'impliquer davantage que par le passé dans les activités étudiantes. Selon le MÉQ, les structures étudiantes doivent favoriser « à la fois une croissance progressive du sens des responsabilités chez les élèves et de l'esprit d'engagement chez les enseignants⁷⁹. » Nous verrons plus loin comment ces derniers réagissent à cette invitation au moment où la création des contenus des cours associés aux programmes-cadres mobilise déjà beaucoup de leur temps.

À l'heure où le MÉQ fait l'éloge de la participation scolaire, les parents sont également conviés à prendre une part active aux structures scolaires. À la rentrée 1972, le

⁷⁷ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, 1971, p. 59.

⁷⁸ Nous soulignons. Beaudoin, « Affaires étudiantes : Les coopératives repartiront-elles », *Éducation Québec*, vol. 1, no 2 (1970), p. 14-15.

⁷⁹ Allocution du ministre de l'Éducation Jean-Guy Cardinal, 21 nov. 1969..., p. 7.

ministre de l'Éducation vante les possibilités de participation au sein du système scolaire québécois : « Je voudrais que l'on m'indiquât un seul système qui fait une part plus grande à la consultation et qui pousse plus loin l'exigence de la démocratie⁸⁰. » Il souligne que depuis l'entrée en vigueur de la loi 27 l'année précédente, tous les commissaires sont élus au suffrage universel et « les parents ont la possibilité de s'intéresser activement à la chose scolaire grâce à l'institution de comités de parents et de comités d'écoles. » À aucun moment, il ne fait mention des élèves dans son discours. Cette tendance contraste avec Paul Gérin-Lajoie qui s'adressait directement à la jeunesse dans ses allocutions lorsqu'il était ministre de l'Éducation.

En somme, les adultes semblent très présents dans les activités étudiantes et les structures de démocratie scolaire. Comme le résume un article publié dans *Éducation Québec* en 1976, « il est révolu le temps où seuls les étudiants nourrissaient [une volonté] de participation aux décisions qui les concernent. La participation est devenue une préoccupation grandissante de tous ceux qui se soucient de la qualité de l'éducation⁸¹. » Il n'est pas anodin que ce déplacement survienne au moment où les aînés du baby-boom avancent en âge, devenant eux-mêmes parents, enseignants et citoyens adultes. François Ricard relève d'ailleurs leur tendance à monopoliser l'espace public, à s'accorder des privilèges et à diriger vers eux les ressources de la société⁸². Dans leurs journaux, plusieurs élèves font le constat que l'école est d'abord conçue pour les parents, les professeurs, la direction, bref, pour les adultes et non les élèves.

⁸⁰ Discours de la rentrée 1972 du ministre de l'Éducation, *op. cit.*

⁸¹ Michèle Pérusse, « Une étape de plus dans la sensibilisation à la gestion participative », *Éducation Québec*, vol. 6, no 8 (juin 1976), p. 47.

⁸² Ricard, *La génération lyrique*, p. 7.

7.3.2 Des résultats mitigés : portrait d'ensemble des activités étudiantes lors de la période étudiée

Les résultats de cet effort de structuration des activités étudiantes sont mitigés. Le Groupe Poly (1974), qui a pour mandat d'étudier l'organisation et le fonctionnement des polyvalentes, conclut que « l'intégration des activités étudiantes à l'horaire de l'élève, stipulée dans le Règlement numéro 7, n'est généralisée que dans à peu près 40 % des écoles et l'encadrement des étudiants [...] est plutôt inefficace dans la majorité des cas⁸³ ». Pour justifier cet écart, les répondants renvoient aux programmes déjà très exigeants, à la complexité des horaires (l'informatique a ses limites, dit-on), aux locaux non appropriés, aux budgets insuffisants, à la rigidité des horaires de transports et au refus des enseignants de prendre en charge ces activités. À ce propos, *Éducation Québec* met de l'avant plusieurs expériences heureuses d'intégration des activités étudiantes dans les écoles de la province. Les directions des établissements à l'honneur font leur le discours du MÉQ et vantent les mérites de ce nouveau système pour stimuler la participation des élèves et humaniser leur école. Les enseignants interrogés se montrent, quant à eux, largement moins enthousiastes, affirmant n'avoir ni les compétences ni le temps pour cela⁸⁴.

Il demeure que dans les grosses polyvalentes, où les ressources humaines et matérielles sont grandes, les élèves ont généralement le choix entre un vaste éventail d'activités étudiantes. Le nombre d'activités intégrées à l'horaire varie généralement entre 5 et 21 (médiane : 12)⁸⁵. On en dénombre même une cinquantaine dans certaines polyvalentes. À titre d'exemple, à l'École Les compagnons de Cartier à Sainte-Foy-Sillery, les élèves doivent choisir entre 19 activités intégrées à l'horaire : sports,

⁸³ *Rapport du Groupe Poly*, vers p. 32.

⁸⁴ Paule Lebrun, « Les activités intégrées : une formule nouvelle de participation », *Éducation Québec*, vol. 2 no 4 (1971), p. 11-12.

⁸⁵ *Rapport du Groupe Poly*, p. 32.

gymnastique, natation, affaires étudiantes, jeunes naturalistes, musique, information, poterie, tissage, chorale, arts, création littéraire, éducation féminine, échecs, mécanique, photographie, théâtre, haltérophilie, yoga⁸⁶. Les activités sportives seraient les plus populaires chez les élèves⁸⁷. Le début des années 1970 marque d'ailleurs un moment important dans le développement du sport étudiant au Québec.

Parmi les activités pouvant être associées à la formation citoyenne, on retrace principalement dans notre corpus : Jeunes du Monde, les coopératives scolaires, la radio-étudiante (quoi que peu de place semble faite à l'information), les voyages et échanges étudiants et le club de pastorale⁸⁸. Par souci d'uniformité avec le chapitre 4, nos analyses se concentreront à nouveau sur les conseils et les journaux étudiants.

7.4 Le journal étudiant : éclatement

Il est difficile d'établir un portrait global des journaux du secondaire pour la décennie 1970, tant ils apparaissent éclatés sur les plans de la forme, du contenu et de la qualité. De fait, leur style varie grandement d'une école et d'une équipe à l'autre. Cela contraste avec la relative uniformité des journaux du secondaire des années 1960, alors que la PEN jouait un rôle de diffusion des savoirs techniques et d'orientation des contenus. Par ailleurs, malgré nos efforts, notre corpus comporte peu de journaux publiés au début de la décennie 1970, considéré comme un moment de flottement pour les organisations étudiantes. Il fut plus aisé d'en retracer pour la fin des années 1970 et le début des années 1980, période de résurgence du mouvement étudiant. En 1977, Diane Cadoret – qui publie

⁸⁶ Blanche Beaulieu, « Place aux étudiants », *Éducation Québec*, vol. 3, no 3 (janv. 1973), p. 23.

⁸⁷ *L'étudiant québécois : défi et dilemmes*, Québec, Gouvernement du Québec, 1972, chap. 1.

⁸⁸ Comme nous le verrons au prochain chapitre, le service de pastorale apparaît un important foyer d'engagement citoyen pour plusieurs élèves.

un reportage très fouillé sur l'état de la presse étudiante au Québec – compte autant de journaux pour le secondaire que d'écoles, soit 625⁸⁹.

7.4.1 *Composition des équipes*

Comme nous le percevions déjà vers la fin des années 1960, la taille des équipes rapetisse considérablement tandis que (paradoxalement) la population étudiante des écoles secondaires explose. L'équipe du journal, qui comptait souvent plus de vingt membres dans la décennie 1960 dépasse désormais rarement la douzaine, secrétaire et photographe inclus. Plusieurs élèves y voient l'indice d'une perte d'engagement. Ce phénomène peut toutefois aussi être attribué à une offre plus diversifiée d'activités dans les nouvelles polyvalentes, qui disperse potentiellement la minorité d'élèves engagés. Le journal étudiant perd alors son prestige d'antan pour devenir une activité comme les autres, ayant désormais autant de pouvoir à l'école que le club de philatélie, observe Cadoret⁹⁰.

Les postes de direction ou plus prestigieux (rédacteur en chef, éditorialiste) sont plus souvent occupés par des garçons, tandis que les filles sont davantage représentées dans les postes subalternes. Le rôle de secrétaire ou de dactylo est ainsi presque toujours confié à une fille⁹¹. Conscient de ce déséquilibre, *Terre des hommes* invite les filles à collaborer au journal en novembre 1970. L'équipe éditoriale oriente toutefois leur contribution vers les pages féminines⁹² : « Une rubrique féminine serait bien accueillie dans T.D.H., car nous aimerions vous satisfaire toutes. Parler de tricot, de maquillage, de maintien, de

⁸⁹ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Une analyse quantitative plus systématique serait toutefois nécessaire pour valider ces hypothèses. Le fait que les membres de l'équipe éditoriale ne sont pas toujours nommés d'un journal voire d'un numéro à l'autre et la difficulté d'identifier le genre d'un.e élève à partir d'un prénom (ex. Claude) rend, à nos yeux, toute tentative d'analyse quantitative hasardeuse.

⁹² Marilou Tanguay observe un phénomène semblable dans « La page féminine du *Devoir*, un "espace public alternatif" ? Une étude de cas des mécanismes d'exclusion et de contrôle du "féminin" et du "féminisme" dans le quotidien (1965-1975) », *RHAF*, vol. 72, no 4 (printemps 2019), p. 29-59.

mode, par exemple... Ceci n'est réalisable qu'avec ton appui, alors on compte sur toi⁹³. » Cela dit, la situation varie grandement d'une école à l'autre, traduisant peut-être, pour une large part, la culture interne des établissements. Dix ans plus tard, le comité éditorial du *Libertin* de la Polyvalente de Lévis (un des journaux les plus revendicateurs et politisés au sein de notre corpus) est presque exclusivement composé de filles.

Les plus jeunes sont aussi moins représentés au sein du journal. Certains responsables étudiants tentent d'y remédier : « L'équipe travaillant pour vous est formée d'étudiants de secondaire V, et, tant que nous n'aurons pas de collaborateurs de d'autres [sic] niveau (II, III, IV), il nous sera impossible de rendre à *AStheur* la représentativité que vous souhaiteriez⁹⁴ ». En 1972, l'équipe de *Terre des Hommes* va jusqu'à menacer les secondaires I et II de ne plus leur distribuer le journal : « Si tu n'es pas intéressé et tu ne fais rien pour TON journal, rien ne sert de travailler, nous de 11^e, pour TOI, du Secondaire I. [...] Tu ne serais pas content de savoir que toute l'école te lit et t'apprécie⁹⁵ ? » La participation des plus jeunes n'est cependant pas toujours bien reçue. Un article de ce même journal traduit ainsi la hiérarchie des âges s'opérant au sein même de la catégorie jeunesse, les aînés s'estimant plus compétents que leurs cadets : « Les élèves du Sec. I forment une masse jeune, importante, changeante, imprécise, confuse. Ceux de 10^e représentent un bloc, un rouage précieux au bon déroulement de l'école⁹⁶ ». Nous approfondirons l'enjeu de la représentativité des organisations étudiantes dans la section consacrée aux conseils étudiants.

⁹³ Alain Trudeau, « T.D.H. lance un appel... », *Terre des hommes*, vol. 8, no 4 (16 nov. 1970), p. 1.

⁹⁴ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

⁹⁵ Yves Trépanier, « Le T.D.H. a besoin de toi », *Terre des hommes*, vol. 9, no 10 (20 mars 1972), p. 1.

⁹⁶ Benoit Rolland, « Unité dans l'école ? », *Terre des hommes*, vol. 8, no 8 (18 déc. 1970), p. 2.

7.4.2 Formes et objectifs

Hormis de rares exceptions, la mise en page ne se veut plus professionnelle, calquée sur de grands quotidiens comme *Le Devoir*, comme pour la période précédente⁹⁷. De toute façon, ce serait difficile puisque le budget des journaux est considérablement réduit. En 1977, les journaux du secondaire disposeraient en moyenne de 50 ou 100 \$ par année (près du quart des sommes allouées dans certaines écoles pendant la période précédente)⁹⁸. Par conséquent, les journaux imprimés sur papier journal par une presse indépendante (comme c'était souvent le cas auparavant) sont rarissimes. L'école fournit généralement le service de ronéotypie, de photocopie ou de polycopie et parfois le papier. Cela permet de diminuer les coûts, mais aussi, pour les autorités scolaires, de contrôler le contenu du journal. Nous y reviendrons.

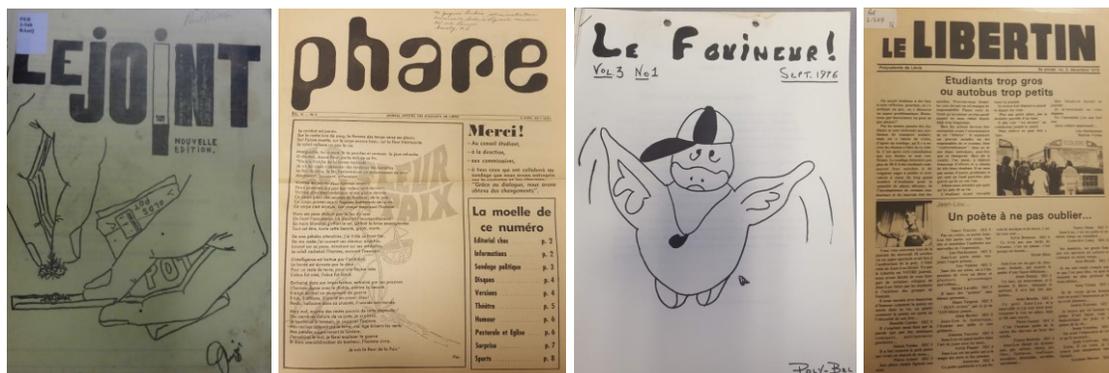


Figure 20 : Ex. de couvertures de journaux étudiants du secondaire : *Le Joint* (Nicolet, c1970), *Le Phare* (Granby, c1970), *Le Fouineur* (Beloeil, 1976) et *Le Libertin* (Lévis, 1978).

Dans l'ensemble, de plus en plus de journaux préfèrent le divertissement à l'information. S'ils s'ouvrent presque toujours par un éditorial – le plus souvent sur la faible participation des étudiants – bon nombre d'entre eux sont davantage de type « potineux », pour reprendre l'expression d'un élève; ils publient essentiellement des potins, des blagues, des « saviez-vous que ? », un horoscope, des mots-croisés, etc.

⁹⁷ Certains journaux ne sont pas paginés et semblent même assembler aléatoirement les articles retenus.

⁹⁸ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

D'autres journaux, plus contestataires, attaquent fréquemment les autorités de leur école (c'est le cas du *Joint* de la Polyvalente Jean-Nicolet, qui semble jouir d'une liberté d'expression considérable). Notons que ce style plus frontal, voire insolent, est la plupart du temps l'apanage des garçons. Certains, plus minoritaires au sein de notre corpus, pourraient s'inscrire dans la lignée de la défunte PEN, puisqu'ils se donnent une mission d'information et de politisation de la masse étudiante (ex. : le *Phare* vers 1970 et le *Libertin* vers 1980). Dans tous les cas, un ton moqueur, irrévérencieux, résolument moins sérieux, semble devenir la norme. Les élèves font définitivement preuve de beaucoup de créativité et d'autodérision.

De façon générale, on ne peut plus parler d'une presse étudiante, mais plutôt d'un journal d'école dont l'objectif est de divertir et d'informer les élèves sur les activités étudiantes à l'intérieur de l'école. N'ayant plus de structures nationales, plus de force de frappe, les journaux se concentrent sur des enjeux dépassant rarement le cadre de leur école ou de leur commission scolaire. Ils privilégient, de fait, l'expression de soi plutôt qu'une prise de parole collective au nom de la jeunesse, comme le montrera le chapitre suivant. On peut y voir une manifestation de l'individualisme ambiant, ou encore, de la faible conscience de groupe d'une génération démographiquement (voire symboliquement) moins importante que la précédente.

Certains prennent la plume pour éviter que le journal de leur école choisisse la voie du divertissement plutôt que du contenu :

je souhaite longue vie au *Leclerc-Voyant* et j'espère qu'il ne se laissera pas aller à la facilité, car ensuite in [sic] ne reste qu'un tout petit pas à faire pour sombrer dans la médiocrité. On connaît tellement tellement de journaux qui se laissent aller à la médiocrité sous prétexte que c'est ce que les lecteurs demandent. Ce raisonnement est absolument faux à mon sens. Un journal a deux rôles à jouer : informer ses lecteurs et former leur jugement sur la vie qui se passe chaque jour⁹⁹.

⁹⁹ Un réaliste, « Sondage », *Leclerc Voyant*, vol. 1, no 4 (juin 1973), p. 2.

L'équipe du journal de la Polyvalente J.-H. Leclerc à Granby reconnaît que le plan social a été négligé dans les derniers numéros. Les textes soumis ne sont toutefois jamais refusés, souligne-t-elle; il n'en tient donc qu'aux élèves de proposer le type d'article qu'ils aimeraient retrouver dans leur journal.

7.4.3 Un faible intérêt des élèves envers leur journal

Comme le suggèrent les témoignages recueillis, la tendance à privilégier le divertissement peut être comprise comme une tactique en réponse au manque d'intérêt des élèves envers leur journal. Selon Cadoret, le journal n'intéresse que ceux qui le font¹⁰⁰. Les tirages diminuent. À titre d'exemple, le *Pif-Paf* passe de 500 à 125 exemplaires en 1977, faute de lecteurs et de rédacteurs¹⁰¹. En 1976, une élève ne se gêne pas pour comparer *Le Fouineur* à une « feuille de chou » :

Le Fouineur ça ne vaut rien ! Des articles minables, sans but précis, des histoires plates à endormir un mort (!); et quand vient le temps de nous le vendre, vous nous tombez sur la tête comme une masse de plomb ! [...] Vous [...] revenez jusqu'à ce que nous en achetions un (que nous ne lisons pas d'ailleurs!). Voulez-vous arrêter de nous fatiguer avec ça, bande d'achalants [sic] !

Une étudiante Écœurée¹⁰² !

Des élèves s'excusent fréquemment de la longueur de leur article, pourtant très courts par rapport à la norme des années 1960, et s'attendent à ce qu'il ne soit pas lu. La situation exaspère l'équipe du *Joint* : « À vous chers(es) étudiant(es) qui ne lisez pas cet article. (Je m'adresse à une grosse majorité). Pourquoi trouvez-vous si platte le fait de vous renseigner sur les événements de l'école ? Moi, je ne vous comprendrai jamais. Allez-vous vous entrer dans la tête un jour que cette école est à vous¹⁰³. » Constatant que

¹⁰⁰ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

¹⁰¹ Françoise Guénette, « À l'École secondaire Beauvillage de Saint-Agapit : quand les étudiants se mêlent de leurs affaires », *Éducation Québec*, vol. 4, no 8 (avril 1974).

¹⁰² Anonyme, « Le Fouineur... beurk ! », *Le Fouineur*, vol. 3, no 4 (déc. 1976), p. 10.

¹⁰³ S.a., « Éditorial », *Le Joint*, no 20 (déc. 1977), p. 2-3.

peu de ses camarades lisent *Terre des hommes*, Benoit en vient à la conclusion qu'il ne répond pas aux aspirations des étudiants : « Il me semble que T.D.H. n'existe que pour la "forme", que pour plaire aux autorités en présence¹⁰⁴. » Certains tentent de renverser « cette pente de démobilisation¹⁰⁵ », comme l'équipe de *La Grand'Jase* de la Polyvalente de Beloeil en 1979 :

LE CONSEIL, ÇA BOUGE PAS ? ÉCRIS-LE !
 IL N'Y A PAS DE VIE DANS L'ÉCOLE ? ÉCRIS-LE !
 TU VEUX UNE MEILLEURE RADIO-ÉTUDIANTE ? ÉCRIS-LE !
 TU TE SENS L'ÂME D'UN POÈTE ? ÉCRIS-LE !
 LE JOURNAL TE PLAÎT PAS ? ÉCRIS-LE !
 UN JOURNAL ÇA S'ÉCRIT ! DES IDÉES, LES ÉTUDIANTS EN ONT¹⁰⁶ !

La campagne, également placardée sur les murs de l'école, fait réagir un élève qui juge ce branle-bas de combat inutile. À quoi bon écrire si le journal ne se vend pas, demande-t-il ? « Fantastique ! Si jamais on veut lancer une rumeur, il faut écrire partout sauf dans le journal¹⁰⁷ ! » Le comité éditorial (dont fait partie Coiteux) réplique :

Les journaux étudiants sont acquis des luttes étudiantes de la fin des années '60. Maintenant tolérés, les mêmes étudiants y font une grimace déconcertante. 18 % des étudiants lisent notre journal, moins de 1 % y écrivent. Nous voulons changer cette pente de démobilisation. Le journal étudiant est un atout qu'on ne peut se permettre de perdre. [...] Si comme certains le pensent, nous ne sommes qu'une petite "gang de caves" qui travaillent pour rien, on aimerait le savoir le plus tôt possible. On pourra alors aller dépenser nos énergies ailleurs, là où ce sera plus utile¹⁰⁸.

Dans son rapport pour l'année 1979-80, le CSÉ cite l'exemple d'une polyvalente où des élèves fondent le CRABE (Comité Révolutionnaire Anti-Bof de l'École) afin de combattre l'inertie générale par la prise d'initiatives. Ils se mobilisent pour reprendre la gestion du journal étudiant des mains de l'enseignant qui l'avait lancé et s'assurent qu'il soit désormais autofinancé. Ce type d'expérience serait plutôt l'exception selon le CSÉ :

¹⁰⁴ Benoit Rolland, « Lit-on le T.D.H. », *Terre des hommes*, vol. 8, no 5 (24 nov. 1970), p. 2.

¹⁰⁵ L'équipe du journal, « Réponse », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979).

¹⁰⁶ *Ibid.*, « Message aux étudiants de toute l'école », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979).

¹⁰⁷ Hanno Nyme, « Lettre : écris-le », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979).

¹⁰⁸ L'équipe du journal, « Réponse », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979).

« Là où il y a des journaux étudiants, des professeurs ou l'administration y mettent la main à la pâte plus que les élèves eux-mêmes¹⁰⁹. »

7.4.4 La censure, une réalité bien présente

On trouve au bas de plusieurs articles des mentions du type « N.B. Ce texte est publié intégralement, sans correction, sur la demande de son auteur¹¹⁰ » ou encore « P.S. Je désire que mon article passe dans le journal intégralement. Je voulais dire votre "supposé" journal¹¹¹!!! » Ces demandes traduisent une méfiance envers une éventuelle main basse de la part de la direction, de l'éducateur responsable du journal ou même de l'équipe éditoriale. De fait, des élèves dénoncent fréquemment la censure dont leur journal est victime. On leur permet tout de même de la dénoncer dans ses pages, ceci dit. Il y a toutefois une ligne à ne pas dépasser : « Nous autres on n'a pas de problème, mais on ne les a pas piqués non plus¹¹² ». Le problème de la censure dans les écoles secondaires est suffisamment répandu et préoccupant pour être dénoncé par la commission des droits de la personne et le CSÉ vers 1979¹¹³. Dans le cadre de son enquête sur le journalisme étudiant au secondaire en 1977, Diane Cadoret rapporte qu'il n'y aurait pas eu une seule rencontre avec une équipe où il n'en aurait pas été question. Les étudiants collégiaux ont, en comparaison, beaucoup plus d'autonomie que leur cadet dans leurs journaux, estime-t-elle. Entre autres, leur budget plus consistant leur permet de le faire imprimer en dehors de leur institution. La plus grande expérience des journalistes et une meilleure

¹⁰⁹ CSÉ, *Rapport 1979-1980*, Sainte-Foy, Le Conseil, 1980, p. 21-22.

¹¹⁰ Pierre Bergeron, « Action 76 : Le mouvement étudiant », *Le Fouineur*, vol. 2, no 3 (1976), p. 4-6.

¹¹¹ Anonyme, « Le Fouineur... beurk ! », *Le Fouineur*, vol. 3, no 4 (déc. 1976), p. 10.

¹¹² Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 26.

¹¹³ CSÉ, *Rapport 1979-1980*, p. 13-22; Rodolphe Morissette, « Les droits des étudiants : Une problématique encore incertaine », *Le Devoir*, 29 janvier 1982, cahier 2.

connaissance de leurs droits entrent aussi dans la balance : « la bataille de pouvoir n'est plus la même¹¹⁴. »

Les sources consultées suggèrent, par ailleurs, que la censure est plus grande auprès des élèves plus jeunes. À l'occasion, des journalistes étudiants dénoncent la situation prévalant dans une école voisine :

Le régime de l'imm. [École Immaculée-Conception de Granby] n'est pas digne de la polyvalence en '73. D'accord la moyenne d'âge est plus basse mais de là... [...] Tout est censuré, tout doit passer dans les mains de responsables (qui sont toujours des professeurs) afin d'être acceptés. [...] [T]out est décidé par les gens hautement situés dans la hiérarchie d'une école. Comment voulez-vous informer les étudiants d'une situation si d'aucun problème on ne peut parler. Tout doit être beau, tout le monde doit être content sans condition. Il est à mon sens compréhensible que les étudiants de ces deux écoles ne produisent qu'un journal "potineux", de mots croisés ou d'interview du directeur ou de la directrice, puisque ce sont les choses permises. [...] Quand ils arriveront à J.H.L. c'est comme si on les lâchait lousse, et voyez le résultat, c'est à dire que les étudiants ne savent pas quand arrêter¹¹⁵.

Plusieurs décident de s'accorder plus de liberté pour le dernier numéro de l'année, sentant qu'ils n'ont plus rien à perdre. C'est ce que fait l'équipe de Sylvie. Convoquée par le directeur, elle réalise à ce moment qu'il demande à l'imprimeur de lui faire lire secrètement le journal avant de l'envoyer sous presse depuis le début de l'année. Cette découverte lui inspire une profonde désillusion envers les structures de participation offertes à son école :

au début de l'année, ils disent : « L'école c'est vous autres ! » mais tout le monde sait que c'est pas vrai. C'est comme le gouvernement, ils disent qu'ils sont là pour nous représenter, mais moi, j'ai jamais pensé que c'était vrai. Dans ce numéro, on avait parlé d'un étudiant qui s'était fait mettre dehors. Eux disaient qu'il était parti de lui-même. [...] Et puis on disait qu'à la cafétéria ce n'était pas mangeable. On avait parlé d'un prof, et il y avait la caricature du directeur; il a dit qu'il n'appréciait pas tellement [...].

Q : Qu'est-ce que vous avez fait ?

On a enlevé la caricature, on a dit qu'à la cafétéria ça s'était amélioré, même si ce n'était pas vrai... Qu'est-ce que tu voulais qu'on fasse ? Ils ont sorti les règlements de la régionale qui disaient qu'on n'avait pas le droit. Et puis on ne savait même pas qu'il y avait des règlements comme ça. Qu'est-ce que tu voulais qu'on fasse ? On était deux étudiants contre quatre directeurs¹¹⁶ !

¹¹⁴ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 25-28.

¹¹⁵ Gilles Paré, « Injustice », vol. 1, no 4 (juin 1973), p. 12.

¹¹⁶ Cadoret, « La presse étudiante au Québec », p. 26.

À la lumière de cet extrait, la tendance des journaux du secondaire à préférer un contenu léger peut aussi être interprétée comme une façon d'éviter les ennuis. De surcroît, il suggère que la méfiance envers l'autorité exprimée par les élèves ne provient pas que de la culture politique ambiante; leur désabusement, leur impuissance acquise et la certitude que le groupe dominant exerce toujours le pouvoir pour son profit provient également, pour une part, de leur expérience scolaire. À plusieurs égards, les conseils étudiants connaissent une situation analogue.

7.5 Une crise de confiance envers le conseil étudiant

Dans la décennie 1970, on ne parle plus réellement d'AGE ni de syndicalisme étudiant au secondaire, mais plutôt de conseil étudiant, de « comité à la vie étudiante », ou même de « comité des loisirs », « le rôle d'amuseur public étant ainsi clairement établi¹¹⁷ ». En effet, les conseils étudiants tendent à délaissier l'engagement et les revendications politiques pour se préoccuper principalement de l'organisation des activités socioculturelles (soirées dansantes, journée de ski, carnaval, bal des finissants). Certaines équipes demandent à ne plus s'occuper uniquement de divertissement – ils souhaitent avoir leur mot à dire en pédagogie, par exemple – ce qui n'est pas toujours bien reçu par les autorités scolaires. Les relations entre la masse étudiante et leurs représentants semblent également un enjeu délicat au moment où prévaudraient l'apathie généralisée et la méfiance envers les structures existantes.

7.5.1 Des défis de la démocratie représentative à l'heure de la démocratisation scolaire

On retrace de nombreuses tentatives pour mettre en place un conseil étudiant dans les écoles, lesquelles ne sont pas toujours fructueuses¹¹⁸. Il n'est pas simple de repartir de

¹¹⁷ Lacelle, « Si on commençait par se regarder... », p. 158. Le CSÉ fait le même constat : *Rapport 1979-1980*, p. 18.

¹¹⁸ La volonté de se doter d'organisations afin de défendre les droits des étudiants semble de plus en plus manifeste à partir du milieu des années 1970. Ce moment correspond à la fondation de l'ANEQ en 1975.

zéro après la perte d'une expertise étudiante et d'une tradition de représentation étudiante. Lors de l'année scolaire 1981-1982, des finissants de la Polyvalente Jean-Nicolet se réunissent tous les « Jour 3 » pour former un conseil. Après six mois de discussion, leurs efforts n'ont toujours pas porté fruit : « cela ne se fait pas en criant "ciseaux", à vrai dire ça n'a pas avancé vite jusqu'à date parce que personne ne savait par où commencer. »

« [L]a raison est fort simple. Les structures d'un conseil ne sont pas définies. C'est-à-dire qu'on ne sait pas où l'on va et qu'est-ce qu'on fait. » Ils découvrent ainsi les défis de la concertation : « On discutait de beaucoup de choses sans prendre de décisions¹¹⁹. »

L'initiative des finissants fait réagir des élèves des autres niveaux qui les accusent d'individualisme. Certains questionnent le manque de représentativité de leur conseil : « pourquoi le conseil étudiant est-il formé uniquement d'étudiants de secondaire V ? Serait-ce que les "plus vieux de la poly" SONT SEULS À POUVOIR PRENDRE DES DÉCISIONS IMPORTANTES, ou tout simplement serait-ce à cause d'un manque d'intérêt ou de disponibilité de la part des étudiants des autres niveaux¹²⁰ ? » Réalisant qu'ils n'ont personne pour défendre leurs droits, les « secondaire 4 » décident à leur tour de se créer un conseil.



Figure 21 : À gauche : Conseil étudiant de la Polyvalente Joseph-Hermas-Leclerc, 1972-73 (*Information Meilleur*, vol. 7, no 3 (déc. 1972) ; À droite : Conseil étudiant de la Polyvalente de Nicolet, 1977-1978 (*Le Joint*, no 19 [1977c], p. 15).

¹¹⁹ *Le Joint*, avril 1982, p. 3.

¹²⁰ Patrice Matiot-Grand, *Le Joint*, no 44 (déc. 1981).

Au cours de la période couverte par ce chapitre, les membres du conseil étudiant semblent souvent nommés par les enseignants ou la direction. Ou encore, certains élèves décident spontanément de s'organiser un conseil, sans nécessairement passer par des élections (comme dans l'exemple précédent). Lorsqu'il n'est pas statué que chaque niveau doit être représenté, les 4^e et 5^e secondaire dominant à tout coup le conseil. Le MÉQ lui-même reconnaît que la représentativité des conseils étudiants pose parfois problème¹²¹.

L'âge n'apparaît pas le seul facteur déterminant. D'une part, les noms des membres du conseil et les photographies retrouvées semblent suggérer que peu d'élèves issus de l'immigration ou de minorités visibles en font partie. Or, aucune source consultée ne soulève cet enjeu. Il serait toutefois téméraire de tirer des conclusions définitives à partir de données somme toute très impressionnistes. D'autre part, avec l'arrivée de la mixité scolaire – établie en 1964, mais qui ne devient véritablement la norme que dans la décennie 1970 –, le genre semble conditionner la possibilité d'être élu.

Dans certaines écoles, peu de filles siègent au conseil étudiant d'année en année. Elles sont, à plus forte raison, moins représentées dans les postes de pouvoir, une situation similaire avec celle observée au sein des journaux étudiants. La présidence est habituellement occupée par un garçon. À l'inverse, le poste de secrétaire tend à être attribué à une fille, sauf lorsqu'il est associé à celui de trésorier, dans quel cas il semble autant intéresser les garçons. Pourtant, quelques années plus tôt, au sein des institutions pour filles, les étudiantes se montraient très engagées dans leur conseil. Les exceptions sont toutefois nombreuses. Le poids de la tradition dans un établissement particulier semble, ici encore, jouer un grand rôle.

¹²¹ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes...*, p. 57.

En 1976, le Conseil du statut de la femme (CSF) publie *L'école sexiste, c'est quoi ?*¹²², un document visant à conscientiser les enseignants à leurs biais sexistes souvent inconscients. L'organisme relève notamment la tendance, lors des travaux d'équipe, à confier les tâches de direction aux garçons et de secrétaire aux filles¹²³. L'année précédente (Année internationale de la femme), *Éducation Québec* propose d'entreprendre une démarche de sensibilisation auprès des enseignants, « les premiers modèles », « ET (POURQUOI PAS ?) LES ASSOCIATIONS D'ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE¹²⁴. »

Au-delà de la représentativité, la pérennité du conseil étudiant apparaît un défi de taille. Nombreux sont ceux formés tard dans l'année scolaire pour disparaître dès l'année suivante. Des équipes essentiellement composées de finissants s'inquiètent de ce qui adviendra à leur départ du conseil qu'ils ont eu tant de peine à constituer¹²⁵.

Vers 1980, André Fournier, ancien leader étudiant de la Polyvalente Jean-Nicolet maintenant au cégep, signe un article dans *Le Joint* à l'intention des enseignants et de la direction où il attribue la disparition du conseil étudiant à deux facteurs fréquemment invoqués dans notre corpus : le peu de moyens physiques mis à la disposition du conseil (qui n'avait pas de salle de réunion) et les relations difficiles qu'entretenait le conseil avec la masse étudiante. Il invite à mettre en place des élections scolaires afin de faire de la publicité au conseil car, selon lui, les élèves n'ont même pas conscience d'être

¹²² CSF, *L'école « sexiste », c'est quoi ?*, Québec, CSF, 1976. Le document est notamment préparé par Lise Dunnigan, connue pour son analyse des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*, Québec, CSF, 1975.

¹²³ « Un enseignant "sexiste", c'est quoi ? », *InformeQ*, novembre 1976, p. 17.

¹²⁴ Majuscules dans le texte. Sylvie Bélanger, « Des nouveaux manuels scolaires traditionnels », *Éducation Québec*, vol. 5, no 8 (mai 1975), p. 19-20. L'article précise que la CEQ est aussi sur ce dossier.

¹²⁵ Michel Dubois, « Le président vous parle : mon milieu », *Le Courant*, vol. 4, no 5 (juin 1979), p. 1.

représentés¹²⁶. Cela permettrait également d'enseigner sous forme concrète le principe de démocratie et ainsi, d'éliminer « une tare importante dans l'éducation sociale des étudiants. » N'enseigne-t-on pas déjà le principe de démocratie dans le cours d'histoire, poursuit-il ? « [S]i on le fait, c'est d'une façon si superficielle que bien des étudiants ont tout oublié le lendemain de l'examen du ministère¹²⁷. » En outre, il estime que des élections feraient comprendre aux élèves « que si eux, ne sont pas intéressés à s'impliquer, il est très important qu'ils se choisissent des gens qui les représenteront dignement. » Sous cet angle, pour celui qui déplorait souvent la léthargie de ses camarades à l'époque où il siégeait au conseil, la participation démocratique revient à choisir ceux qui s'occuperont de la chose publique à notre place. « Et lorsqu'on dira que ce ne sont pas les étudiants qui ressentent ce besoin, je répondrai ceci : bien d'autres choses sont enseignées aux étudiants sans qu'ils le demandent. Pourquoi pas un principe sous lequel ils passeront toute leur vie ? » La démocratie a toutefois ses limites pour celui qui évoque le danger que les élections se transforment en concours de popularité.

On peut voir dans ces difficultés de communication et d'organisation une conséquence de l'immense taille des polyvalentes. Elles reflètent également, à notre sens, l'individualisme ambiant et les nombreuses contraintes auxquelles font face les élèves. Ces difficultés ne sont pas seulement ressenties au secondaire; elles affectent aussi les organisations étudiantes collégiales et universitaires, comme l'explique Charles Larochelle, étudiant à la maîtrise à l'Université de Montréal, tandis qu'il situe l'évolution du mouvement étudiant dans les années 1970 dans *Le Devoir* :

il s'agissait alors de repartir de zéro, de se redonner une voix dans une société et des écoles ayant perdu leur "préjugé favorable" à l'égard des étudiant.e.s, et l'habitude de les écouter;

¹²⁶ André Fournier, « Conseil étudiant », *Le Joint*, no 34 (1980), p. 3.

¹²⁷ André Fournier, « À vous qui enseignez pour l'avenir », *Le Joint*, no 36 (déc. 1980), p. 28.

et cela, sans bénéficier du fort courant de remise en question de l'ordre établi qui avait parcouru les sociétés occidentales de la fin de la décennie précédente, ainsi que du climat de réformes qui avait marqué le Québec pendant la "Révolution tranquille"¹²⁸.

Selon lui, l'état des organisations étudiantes ne peut uniquement être attribué à un manque d'intérêt des étudiants. La conjoncture dans laquelle s'est opérée la restructuration des organisations étudiantes entre 1970 et 1975, doit également être prise en considération :

En même temps qu'elles manifestaient une volonté croissante de s'exprimer sur les questions les concernant, les asso étudiantes étaient confrontées à des obstacles de taille : remise en cause de leur représentativité par le gouvernement et les administrations locales, faiblesse des moyens pour faire valoir les droits individuels et collectifs de leurs membres, conservatisme et résistance des professeurs notamment à l'endroit des réformes revendiquées en matière académiques, attitude partielle et même parfois méprisante, baignée de nostalgie des années 1960, de certains médias d'information¹²⁹.

Ses constats recourent plusieurs de nos observations. Larochelle identifie également des facteurs internes, comme le pluralisme politique et la plus grande hétérogénéité des étudiants sur le plan de l'origine sociale résultant de la démocratisation de l'éducation. Concernant ce dernier élément, nos travaux suggèrent que les caractéristiques sociales des élèves conditionnent leur possibilité de participer aux structures étudiantes, comme le révèlent les récits d'élections.

7.5.2 Récits d'élections

On se souvient de l'enthousiasme qui ressortait de la couverture journalistique des élections étudiantes de la décennie 1960. En comparaison, elles semblent susciter peu d'intérêt chez les élèves entre 1970 et 1982. Plusieurs déplorent la faible participation aux élections. À titre d'exemple, une journaliste de la Polyvalente de Mégantic se désole que seulement 17 élèves aient proposé leur candidature¹³⁰. Un chiffre qui paraît néanmoins

¹²⁸ Larochelle, « Le mouvement étudiant... », *Le Devoir*, 29 janv. 1982, cahier 2, p. 17-18.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ Claude Dubé, « Éditorial : Encore un manque de PARTICIPATION ! », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 10 (24 mai 1979), p. 2.

respectable à nos yeux d'ancienne enseignante au secondaire. En ce sens, cette perception récurrente (chez les élèves et les adultes) traduit peut-être aussi les attentes démesurées envers l'inatteignable participation de tous les éléments composant la communauté scolaire (et non plus d'une minorité engagée), conformément aux souhaits du MÉQ.

Les textes de présentation des candidats aux élections de 1979 de la Polyvalente de Mégantic se révèlent extrêmement intéressants pour l'analyse. Les aspirants paraissent plutôt centrés sur eux-mêmes; au lieu de proposer des projets ou de mettre de l'avant ce qu'ils pourraient apporter à leur école, ils soulignent ce que l'expérience leur apporterait à eux. Ainsi, Sylvain du Parti-CIPE écrit : « Je me présente comme conseiller sec. II parce que j'aimerais vivre une expérience de responsabilité et de droits. Apprendre à me débrouiller seul. [...] Discuter des problèmes de la vie. Pour moi ce serait une grande expérience¹³¹. » Lise se présente « pour vivre une expérience que j'ai jamais vécue. » Jacinthe vise le poste de secrétaire : « Ça fait 4 ans que je fréquente la polyvalente et je pense qu'il est temps que je fasse quelque chose. Cette expérience m'apporterait beaucoup, étant donné que je suis en commercial et que je désire faire ce genre de travail plus tard. » Pour sa part, Daniel a décidé de se présenter « parce qu'en quatre ans à la Polyvalente Montignac, je n'ai participé à l'organisation d'activités pas plus de trois ou quatre fois. » Comme ses camarades, il souligne que cela lui donnera de l'expérience. Ces discours contrastent avec le ton solennel de la période précédente, tandis que les candidats mettaient de l'avant leur sens du devoir et des responsabilités. Le président élu, Danny du Parti P.O.P.P., avance quant à lui qu'il aura « beaucoup de temps à consacrer à cette responsabilité, n'ayant pas un horaire chargé. » Le nom des partis témoigne, encore une

¹³¹ Les extraits cités dans ce paragraphe et le suivant proviennent tous de « Qui seront les élus ? », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 10 (24 mai 1979), p. 3-6.

fois, de l'évolution de la culture politique au Québec. Nous sommes bien loin de « La Ligue du Bon ordre » de l'École de Saint-Bruno en 1959.

De manière générale, les candidates misent davantage sur leur sérieux, leur travail acharné et leur dévouement dans leurs discours. Peut-être sentent-elles plus que leurs camarades masculins le besoin de prouver leurs aptitudes ? Ainsi, s'estimant forte de son expérience au sein du conseil l'année précédente, Catherine vise la vice-présidence : « Je suis décidée à me surpasser ». Annie se présente pour exprimer les idées des étudiants : « J'ai la ferme intention d'y participer et de consacrer autant d'heures qu'il en faudra et je crois que je pourrai contribuer au mieux-être de l'école. » Bien sûr, des garçons se montrent aussi déterminés à s'engager activement, comme Serge, élu conseiller : « Avant de quitter la polyvalente Montignac je veux faire le maximum en mon pouvoir pour améliorer la condition de vie de notre milieu d'étudiant. » Le manque de confiance en ses capacités est néanmoins plus souvent exprimé par (et à l'endroit) des filles. À titre d'exemple, le texte de présentation de Guylaine se limite à affirmer qu'elle pense pouvoir remplir son rôle de conseillère mieux que l'an passé « car j'ai repris de la confiance en moi. »

À une époque où les hommes occupent la quasi-totalité des postes de pouvoir au sein des institutions politiques, le poids des représentations genrées semble grandement influencer le choix des représentants étudiants, comme le traduit un épisode baptisé « La guerre des sexes » par les élèves-journalistes de la Polyvalente Grande-Rivière d'Aylmer en 1979 :

Il y a deux semaines avait lieu une des luttes les plus chaudes de l'histoire de la Polyvalente : Ann Sadler et les "cheerleaders" contre François Vincent et l'équipe de football. Le résultat allait être historique car, pour la première fois depuis l'ouverture de la polyvalente, une fille allait occuper le poste présidentiel. [...]

François semblait prendre à la légère la perspective de perdre le poste. Autre mésestimation du pouvoir féminin ? Il l'apprit bien à ses dépens. Le jour des discours vint et les promesses habituelles furent débitées : des danses, un nouvel éclairage, "ben du fun", etc..." [...] François, voyant l'appui que son adversaire recevait de la foule et les huées dont il était l'objet, fit un vain effort de révolte dans son discours adressé aux secondaires 4 et 5. Il souleva les divers problèmes rencontrés par un président. "Il est facile, dit-il, de critiquer mais moins facile d'agir". C'était à vous en donner les larmes aux yeux... ou presque. Pour lui faire plaisir, nous avons agi. Étudiants au cœur tendre que nous sommes, ne pouvant le laisser dans cet état, l'avons soulagé de ses problèmes... radicalement¹³².

Ann est élue présidente, un « mélange de popularité et de désir de changement » l'ayant remporté sur l'expérience, selon *Le Courant*. Ce résultat est toutefois contesté : « On en vint à se demander si le fait que les filles soient en majorité à l'école puisse avoir influencé le résultat. » L'équipe du journal félicite néanmoins les candidats et espère « que l'atmosphère froide qui règne à l'école depuis les élections se dissipera bientôt¹³³. »

Tout au long de l'automne, les journalistes de l'école (autant des filles que des garçons), attaque la crédibilité et la compétence de la nouvelle élue, lui reprochant son manque d'efficacité. La présidente remet finalement sa démission au mois de janvier suite à un vote de non-confiance. S'enclenche alors une deuxième élection (un phénomène fréquent dans notre corpus pour cette période, signe potentiel d'un désengagement des représentants étudiants ou du peu de confiance qui leur est accordée). « Les étudiants avaient à choisir entre deux candidats bien différents : Un François Vincent, sûr de lui, expérimenté et très impliqué dans plusieurs activités étudiantes et une Nicole Gauthier, fragile, inexpérimentée et très peu impliquée dans la vie étudiante¹³⁴. » L'ancien président récupère finalement son poste, les élèves ne voulant plus privilégier le changement à l'expérience d'après *Le Courant*.

¹³² S.a., « Éditorial : Une guerre civile ou une partie de football ? », *Le Courant*, vol. 5, no 1 (nov. 1979), p. 2.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ S.a., « Résultats des élections », *Le Courant*, vol. 5, no 3 (mars 1980), p. 1.

Les jugements plus durs envers les politiciennes sont bien connus et documentés¹³⁵. Ce phénomène entre aussi en jeu lors des élections scolaires selon nos observations. Or, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, plusieurs études font ressortir le rôle du système scolaire dans la transmission de normes sociales genrées qui invitent les garçons à être extravertis, à prendre de la place et à occuper des rôles de leaders à l'école, et encouragent davantage la docilité, la collaboration et la réserve chez les filles. Ces horizons d'attentes implicites sont renforcés par le matériel pédagogique de l'époque où les grands acteurs de l'histoire (à plus forte raison les décideurs politiques) sont presque uniquement des hommes¹³⁶.

En somme, des considérations de genre, d'âge, de performance scolaire (en forte corrélation avec le milieu socio-économique, comme l'a démontré la recherche depuis longtemps¹³⁷), de popularité et comportementales (les autorités scolaires préférant nommer des élèves sages), pour ne retenir que les dimensions relevées par les élèves dans leurs journaux, semblent influencer l'exercice « démocratique » menant à la formation du conseil étudiant.

7.5.3 Scepticisme et méfiance des élèves envers les structures et leurs représentants étudiants

Le scepticisme puissamment exprimé par les élèves envers leurs représentants étudiants contraste avec la période précédente où les journalistes-étudiants encensaient leurs élus. Martine revient sur les discours des candidats au poste de président de famille à

¹³⁵ Voir entre autres Catherine Lemarier-Saulnier et Mireille Lalancette, « La Dame de fer, la Bonne Mère et les autres : une analyse du cadrage médiatique de politiciennes canadiennes », *Canadian Journal of Communication*, vol. 37, no 3 (2012), p. 459-486; Elizabeth Goodyear-Grant, *Gendered News: Media Coverage and Electoral Politics in Canada*, Vancouver, UBC Press, 2013; Linda Trimble *et al.*, « Is It Personal? Gendered Mediation in Newspaper Coverage of Canadian National Party Leadership Contests, 1975-2012 », *The International Journal of Press/Politics*, vol. 18, no 4 (2013), p. 462-481.

¹³⁶ Dunnigan, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*.

¹³⁷ Pour une recension d'études sur ce sujet : CSÉ, *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Québec, Le Conseil, 2016.

Polybel en 1976 : « De belles choses, non précises, nous ont été présentées [...]. La lutte n'a pas été difficile puisqu'il n'y avait qu'un seul candidat. C'est peut-être pour cela que je qualifie son discours, non pas de minable, mais presque. [...] Mais tout de même, félicitations à Sylvain et Marie-Claude et donnons-leur notre confiance en espérant qu'ils sachent quoi en faire. Malgré tout, je reste sceptique¹³⁸. »

Le peu de confiance qui leur est accordée place les représentants étudiants dans une situation délicate au moment de prendre des décisions au nom de l'ensemble. Vers 1974, le conseil étudiant d'une polyvalente (anonyme) souhaite consulter les élèves sur les questions plus importantes, c'est-à-dire celles qui mobilisent un budget ou des énergies considérables. Il déplore toutefois la « pauvreté » des commentaires recueillis lors des assemblées générales et s'interroge sur leur utilité réelle. La présidente craint, plus que tout, que les élèves ne perçoivent plus leur conseil comme « un organisme dont ils peuvent se servir pour faire valoir leurs droits ». La plus grosse erreur serait donc, selon elle, « de "plaquer" des décisions "dans la face" des étudiants¹³⁹ ».

7.6 Une liberté de façade, instrumentalisée par les adultes selon des élèves

S'il peut être associé à un manque de représentativité, ou plus largement au climat politique ambiant, ce manque de confiance des élèves envers leur conseil est parfois aussi attribué à l'impression qu'il ne sert à rien, ou pire, qu'il sert surtout les intérêts de la direction. Ainsi, à l'instar de Martin Coiteux, plusieurs estiment qu'un conseil étudiant fantoche est en place :

La vie de tous les jours dans une école secondaire, a de quoi blaser plus d'un étudiant. Et ce, malgré ces journées d'activités généralement réussies. Pour qu'il y ait de la vie dans l'école, il faudrait qu'il y ait un dynamisme de tous les jours. Le conseil étudiant qui doit nous représenter *ne devrait pas se limiter à l'organisation des activités prévues par la direction.*

¹³⁸ Martine Archambault, « Toujours la même histoire », *Le Fouineur*, vol. 3, no 4 (déc. 1976).

¹³⁹ Claire Minguy-Dechêne, « Créer son milieu de vie », *Éducation Québec*, vol. 4, no 7 (mars 1974), p. 19-22.

Les assemblées générales depuis le début de l'année se comptent sur les doigts et d'une seule main d'ailleurs. Le conseil peut-il s'isoler ainsi de la masse étudiante et prétendre remplir son rôle ? [...] Un auditorium, ça peut servir à ça¹⁴⁰.

Dans ce même article, *La Grand'Jase* invite le conseil étudiant à se servir de ses pages pour rendre des comptes aux élèves, plutôt qu'au directeur. De même, André accuse la direction de la Polyvalente de Nicolet de chercher à se « paqueter un conseil silencieux¹⁴¹ » et docile plutôt que de soutenir les étudiants qui ont de l'initiative. Michel, président de la Polyvalente Grande-Rivière en 1979, observe également que « Le Conseil des Étudiants n'a pas vraiment de pouvoirs réels, il est plutôt consultatif [...]. On nous laisse vivre... c'est déjà beaucoup¹⁴². »

En somme, si dans la période précédente – marquée par la diffusion du syndicalisme étudiant dans les écoles secondaires de la province –, le conseil étudiant se voulait une organisation autonome répondant aux besoins des élèves et non à ceux des autorités (en théorie du moins), ce n'est plus le cas aux yeux de la plupart des élèves. Plusieurs vont jusqu'à le concevoir comme un moyen mis en place par la direction pour contrôler les élèves. De fait, au sein de notre corpus, les directions semblent fréquemment se servir des membres du conseil étudiant comme intermédiaires afin de discipliner les élèves, par exemple pour les inviter à mettre un frein à la consommation de drogues et d'alcool lors des soirées dansantes, sous menace d'abolir de telles activités¹⁴³. Une étudiante fraîchement sortie du secondaire au début des années 1980 énumère diverses tactiques permettant de museler les conseils étudiants, lesquelles correspondent à nos observations :

¹⁴⁰ Nous soulignons. Martin Coiteux, « Éditorial : pour un peu de vie dans l'école Polybel », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979).

¹⁴¹ André Fournier, « À vous qui enseignez pour l'avenir », *Le Joint*, déc. 1980, p. 28.

¹⁴² Michel Dubois, « Le président vous parle : mon milieu », *Le Courant*, vol. 4, no 5 (juin 1979), p. 1.

¹⁴³ Minguy-Dechêne, « Créer son milieu de vie », *Éducation Québec*, vol. 4, no 7 (mars 1974), p. 19-22.

- Élections tardives (souvent en mai¹⁴⁴ dans notre corpus).
- Présence obligatoire d'un enseignant responsable.
- Difficulté d'avoir accès à un local pour se réunir et échanger.
- Accord de petits privilèges pour susciter la « gratitude ».
- Rôle limité à l'organisation d'activités de loisirs (socioculturel)¹⁴⁵.

Il en résulte, selon elle, une perte totale d'autonomie. Elle ajoute : « quand un conseil réussit à sortir de la voie tracée, il est vite réprimé¹⁴⁶. » Il convient toutefois de relativiser cette idée d'une répression accrue en rappelant que, dès leurs débuts, les diverses formes de conseils étudiants ont eu des visées de responsabilisation et d'autodiscipline des élèves. Sous cet angle, le fait que ces critiques soient plus fréquemment exprimées dans les journaux du secondaire des années 1970 doit aussi être interprété comme résultant d'une parole libérée¹⁴⁷ et un indice que les élèves ont enregistré que l'école ne doit plus être autoritaire, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Si la répression envers les organisations étudiantes n'est pas nouvelle, elle prendrait toutefois une forme plus subtile, selon certaines analyses, camouflée derrière des invitations à la participation à laquelle le MÉQ accorde tant d'importance :

Tout bon directeur d'école sait bien, comme tout bon patron, que la répression « dure » n'entraîne bien souvent qu'une radicalité et une mobilisation plus grande. Là comme ailleurs, la « concertation » a le vent dans les voiles : « On va travailler ensemble à améliorer la vie de l'école... ça ne sert à rien de s'affronter vainement¹⁴⁸... »

À la Polyvalente Jean-Nicolet, la direction affiche le slogan « Cette école est à vous » à l'entrée de l'auditorium. André y voit de l'hypocrisie puisqu'à son avis, les élèves

¹⁴⁴ Nous avons été surpris par la tendance à tenir les élections en fin d'année scolaire en prévision de la prochaine année. Cela prive, à notre sens, les élèves de 5^e secondaire du droit de se présenter et les futurs 1^{ère} secondaire du droit d'élire leurs représentants. Sans parler que le momentum suscité par les élections risquait de tomber à plat pendant les vacances estivales. Est-ce réellement une tactique de la direction, tout simplement par tradition ou parce que le comité d'élection prend toute l'année pour s'organiser ?

¹⁴⁵ Le CSÉ dresse un portrait similaire dans son *Rapport 1979-1980*, p. 13-22.

¹⁴⁶ Lacelle, « Si on commençait par se regarder », p. 158.

¹⁴⁷ Warren propose une analyse similaire, pour les années 1968 toutefois, en évoquant le paradoxe de Tocqueville : « C'est, selon Alexis de Tocqueville, précisément quand le pouvoir se relâche que très souvent les révoltes éclatent, une situation apparaissant d'autant plus intolérables que s'accroît la possibilité de s'en affranchir. » *Une douce anarchie...*, p. 47.

¹⁴⁸ Lacelle, « Si on commençait par se regarder », p. 157.

se butent systématiquement à un refus lorsqu'ils tentent de prendre une initiative dans l'école : « je me demande si l'étudiant a tellement de pouvoir dans notre système où la liberté [...] malheureusement s'en va en régressant. [...] [P]ourquoi nous-disent-ils [sic] que cette école est à nous alors qu'à chaque fois qu'on tente de faire un projet quelconque on nous arrête pour des raisons insensées et idiotes ! [...] Donc au lieu d'écrire "cette école est à nous" écrivez cette école es [sic] aux professeurs et aux directeurs¹⁴⁹. » Un de ses camarades avance qu'au moins, « Dans une école privée on sait qu'on est prisonnier tandis qu'ici notre liberté, nous la perdons petit à petit¹⁵⁰. » En lien avec l'hypothèse d'une parole libérée présentée plus tôt, notons que cette école (où la critique de l'autorité est la plus virulente dans les journaux consultés) fut le théâtre d'une expérimentation pédagogique offrant une grande liberté aux élèves au début des années 1970, ces derniers ayant même le choix d'assister ou non à leurs cours¹⁵¹.

7.7 S'exprimer en dehors des structures établies : l'exemple des activités culturelles

En 1980, Judy Charland, aussi de Nicolet, constate la récente disparition du conseil étudiant : « Je me demande ce qui se passerait si les productions culturelles disparaissaient, car c'est en fait la seule chose qui nous reste en dehors du journal et qui nous permet de faire quelque chose nous les étudiants¹⁵² ! » *Éducation Québec* s'intéresse d'ailleurs beaucoup aux activités culturelles au début des années 1970, au moment où le MÉQ cherche à valoriser et à célébrer la culture québécoise à l'école.

Diane Cadoret y présente un méga-spectacle de quatre heures mis sur pied par des élèves de la Polyvalente Iberville à Rouyn-Noranda en 1973. Les jeunes organisateurs

¹⁴⁹ André Duguay, « Cette école est à vous ??? », *Le Joint*, no 9.

¹⁵⁰ Luc, « Ce qui s'est passé à la P.J.N. », *Le Joint*, no 29, [c1980], p. 15.

¹⁵¹ Daniel Poirier, « L'école aux mains des étudiants », Montréal, [c1973], BAnQ, Fonds Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

¹⁵² Judy Charland, « Éditorial », *Le Joint*, no 41 (1980), p. 2.

déplorent qu'on entende surtout parler des cégeps et rarement des écoles secondaires : « Et pourtant [...], on ne commence pas à voir des idées, à réfléchir sur la société qui nous entoure en atteignant le niveau collégial¹⁵³. » Ils expliquent avoir monté ce spectacle pour l'« honneur de chaque étudiant à prouver qu'il existe vraiment en tant qu'individu au sein de cette grande communauté. [sic] » Les élèves proposent notamment un monologue sur l'émancipation de la femme et une pièce de théâtre abordant différents « problèmes » de la société moderne (drogue, homosexualité, prostitution, système judiciaire). Les jeunes artistes y expriment une vision plutôt négative de leur expérience à la polyvalente et leurs vives inquiétudes face à l'avenir. Le spectacle est pour eux le meilleur moyen de prouver qu'ils sont capables de faire quelque chose, d'exprimer qui ils sont, « de projeter leur image » et de se faire comprendre par le public.

À la lumière de cet exemple, nous pourrions concevoir que les élèves, qui se désintéressent manifestement d'organisations étudiantes comme le journal et le conseil d'école, investissent d'autres espaces citoyens à l'école (mais aussi à l'extérieur, ne l'oublions pas) comme les activités culturelles pour exprimer leur vision du monde et leurs aspirations. Ce type d'expression citoyenne correspond en outre à une des principales valeurs que l'on retrouve dans les conceptions pédagogiques dominantes et dans les journaux étudiants : l'expression de soi. Le prochain chapitre observe d'ailleurs un déplacement des formes d'engagement citoyen privilégiées par les élèves.

¹⁵³ Cadoret, « Faire de la polyvalente un milieu de culture », *Éducation Québec*, vol. 3, no 5 (avril 1973), p. 26-27.

Conclusion : désillusion tranquille¹⁵⁴

Nous avons vu que le discours des élèves sur le manque de participation de leurs pairs n'est pas nouveau par rapport aux années 1960. Pas plus que les critiques sur le peu de libertés qui leur est accordé ou envers une école déshumanisante (même s'il s'alimente désormais à un courant contestataire de fond). Ce qui diffère assurément, en revanche, c'est la profonde désillusion ressentie par plusieurs envers leurs possibilités d'action réelles pour influencer leur société, scolaire et plus large.

« On a fait de la passivité un trait de génération et c'est là un mythe », observe le CSÉ en 1980. « Les élèves d'aujourd'hui ne sont pas plus "naturellement" passifs que ceux d'autrefois » : ils le sont devenus là où ils ont été réduits à des conditions d'irresponsabilités et où on a cessé de leur faire confiance, affirme l'organisme consultatif. « Croire le contraire, c'est chercher à se disculper quand on a contribué à créer ces conditions¹⁵⁵. » Comme le suggèrent nos analyses, la répression, mais aussi, la grande implication des adultes et le contrôle qu'ils exercent sur les activités étudiantes, étouffe l'initiative des élèves selon plusieurs observateurs. Il est possible de faire ici le parallèle avec un État omniprésent qui prend tout en charge, limitant le citoyen à un rôle de consommateur de services publics.

On dit souvent que l'école est le reflet de la société. À la lumière de la crise de confiance envers la société exprimée par les adolescents fréquentant les polyvalentes, il nous semble qu'on peut aussi s'interroger si, à l'inverse, l'école ne contribue pas à provoquer chez eux un sentiment d'impuissance, le cynisme envers la politique et la conviction que le groupe dominant exerce toujours le pouvoir pour son profit. Pour citer

¹⁵⁴ Nous inspirons ici du titre de l'ouvrage de Deniger *et al.*, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*.

¹⁵⁵ CSÉ, *L'État et les besoins de l'éducation : Rapport 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 22.

une étudiante : « on produit des jeunes désabusés et envahis par un écrasant sentiment d'inutilité¹⁵⁶ ! » Évidemment, l'école n'évolue pas en vase clôt et ces idées transitent également par les représentations médiatiques de la jeunesse et la culture politique ambiante. Il importe toutefois aussi, selon nous, d'interroger les effets de la forme scolaire elle-même – dans le cas qui nous intéresse des espaces de citoyenneté et de participation politique qu'elle offre dans et hors la salle de classe – sur la socialisation politique des élèves. Plus que les savoirs prescrits par les programmes et les directives officiels, les représentations et pratiques effectives des acteurs de l'école (ce qu'on appelle le « curriculum caché ») apparaissent jouer un rôle déterminant dans les conceptions de la citoyenneté et de la démocratie des élèves.

Que comprennent les élèves qui se voient refuser, sur la base de leur jeune âge, la possibilité de s'exprimer sur les enjeux de la vie scolaire ou de prendre une part active aux décisions touchant leur école ? Quel message envoie la faible présence des filles au sein des organisations étudiantes (à plus forte raison dans les postes plus prestigieux) ? Que retient un élève exclu du droit de représenter ses pairs à cause de ses résultats scolaires ou pour avoir contesté l'autorité ? Certainement pas le sentiment de pouvoir influencer sur la vie publique. Comme l'écrit la sociologue Annick Percheron en 1984 après avoir observé la surreprésentation des élèves dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale au sein des structures étudiantes et la méfiance particulièrement élevée chez les enfants français issus de milieux défavorisés et/ou en difficulté scolaire envers leurs délégués de classe : « Selon les cas, l'apprentissage de ces relations verticales aidera au développement d'attitudes de participation, ou au contraire de soumission et

¹⁵⁶ Lacelle, « Si on commençait par se regarder », p. 154.

d'aliénation. » Cette méfiance tendrait par ailleurs à augmenter chez tous les élèves avec l'âge, « c'est-à-dire avec la durée de fréquentation de l'école¹⁵⁷ ».

Nos travaux font ainsi ressortir la dynamique intergénérationnelle à l'œuvre entre 1970 et 1982 et les rapports de pouvoir s'opérant à l'école au sein d'une même classe d'âge en vertu notamment de catégorisation d'âge, de genre, de popularité, de comportement ou de performance scolaire¹⁵⁸. Il importe ici de souligner que le regroupement d'un grand nombre d'élèves au sein d'une même polyvalente ne crée pas ces inégalités; il les met en évidence. En effet, la cohabitation d'adolescents d'horizons plus diversifiés que par le passé dans un même établissement, combiné à la scolarisation prolongée d'un plus grand nombre, fait ressortir les obstacles à l'accès au pouvoir et à la participation politique également observables dans la société. D'une certaine façon, on peut dire que le souhait de créer une école à l'image de la société s'est réalisé.

¹⁵⁷ Annick Percheron, « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p. 25. Carole Hahn en arrive à la même conclusion pour les États-Unis dans *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*, Albany, State University of New York Press, 1998.

¹⁵⁸ L'invisibilité de la variable racialisation au sein de notre corpus est en soi significative.

VIII - AU-DELÀ DE L'APPARENT « APOLITISME » DES ÉLÈVES (1970-1982)

En 1973, le sociologue québécois Guy Rocher relève une contradiction dans la demande sociale à l'endroit de l'école qui apparaîtrait davantage en période de crise : « elle consiste à réclamer des maîtres qu'ils fassent l'éducation civique de la jeunesse et à interdire à ces mêmes maîtres de discuter des événements politiques avec leurs élèves¹. » La date de cette critique est importante. Rappelons qu'en 1969, peu après l'adoption du Bill 63 sur la langue d'enseignement – qui avait donné lieu à un important mouvement de contestation chez les élèves du secondaire, notamment –, la Fédération des Commissionnaires scolaires catholiques du Québec interdisait aux enseignants d'exprimer leurs opinions politiques à l'école². Lors des événements d'Octobre 1970, ces derniers étaient accusés sur la place publique de chercher à propager des idéologies indépendantistes, socialistes et « révolutionnaires » auprès de leurs élèves³. On observe à la même époque une radicalisation et une politisation du discours de la Corporation des enseignants du Québec (CEQ), qui change son nom pour la Centrale d'enseignement du Québec en 1974⁴. Le conflit opposant les syndicats enseignants et l'État québécois culmine en affrontements spectaculaires lors des Fronts communs de 1972 et, plus tard, de 1975-1976. Le mouvement indépendantiste continue parallèlement de gagner des appuis durant la période couverte par ce chapitre. Les débats référendaires de la fin de la décennie entraînent de profondes divisions au sein de la population québécoise.

¹ Guy Rocher, « Éducation et révolution culturelle », dans Pierre W. Bélanger et Rocher, dir., *École et société au Québec : Éléments d'une sociologie de l'éducation*, tome 1, Montréal, Hurtubise, 1973, p. 128.

² Voir le chap. 6.

³ Éric Bédard, *Chronique d'une insurrection appréhendée : la crise d'Octobre et le milieu universitaire*, Québec, Septentrion, 1998.

⁴ Jacques Rouillard, *Histoire du syndicalisme québécois : des origines à nos jours*, Montréal, Boréal, 1989, p. 163;167.

Selon nos analyses, cette période d'effervescence sociopolitique se répercute dans les polyvalentes de la province par un certain ressac au niveau de la formation civique et politique, plus marqué dans la première moitié des années 1970 cependant. Certaines sources suggèrent qu'une majorité d'enseignants du secondaire se montrent eux-mêmes réticents à l'idée de discuter de politique en classe, que ce soit par principe, par crainte de sanctions ou de créer des frictions entre leurs élèves. En ce sens, la tendance lourde à déplorer l'apolitisme des jeunes, relevée au chapitre précédent, correspond au moment où la volonté de tenir les élèves éloignés de la politique est la plus fortement affirmée au sein de notre corpus. Cela n'empêche pas les élèves de débattre entre eux des sujets de l'heure – dont l'indépendance du Québec – entre les murs de l'école, que ce soit en classe, dans les corridors, la cour d'école, leurs journaux, etc.

De fait, comme le laissait entrevoir le chapitre 7, dès 1971-72, la génération au pouvoir s'inquiète du relatif mutisme des jeunes sur la scène publique. Tout au long de la décennie, on multiplie les enquêtes et les sondages suggérant leur ignorance, voire leur indifférence, sur le plan politique⁵. Les jeunes seraient, dit-on, centrés sur eux-mêmes plutôt que sur des projets collectifs. Un sondage sur les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, produit à la demande du MÉQ en 1980, conclut « que les jeunes n'apparaissent pas être engagés dans un processus d'apprentissage de leur rôle de citoyens⁶ ». En somme, c'est une future génération de citoyens défailante et problématique qui ressort des conceptions dominantes de la jeunesse de l'époque – par contraste avec la vision idéalisée de la

⁵ À titre d'exemple : Marianne Favreau, « Très peu politisés, les étudiants du secondaire sont inquiets de leur avenir », *La Presse*, 19 mars 1975, p. E5; Gérard Lorient, « Des collégiens politiquement incultes », *Le Devoir*, 20 avril 1979, p. 5. Certains iront jusqu'à qualifier les jeunes de « génération éteinte » dans la décennie 1980. Nathalie Petrovski, « La génération éteinte », *Le Devoir*, 15, 16, 17 et 18 oct. 1984.

⁶ Sorécom, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, MÉQ, Service de la recherche, 1980, p. 115.

jeunesse des années 1960, associée en son temps au progrès social et à un avenir prometteur. Encore une fois, il convient de nuancer ces perceptions, largement tributaire de la nostalgie soixante-huitarde de celles et ceux qui ont désormais investi les structures de pouvoir, de recherches ou ont fait carrière dans les médias.

Lorsqu'on compare les études ciblant les valeurs politiques des jeunes réalisées auprès de la cohorte de la fin des années 1960 et celle de la décennie 1970⁷, on constate une certaine stabilité dans leur niveau de préoccupation pour la politique. Les « deux groupes n'y accordent que peu d'importance et leurs intérêts premiers se portent davantage sur le "moi" que sur le "nous"⁸ », observent les politologues Jean-Herman Guay et Jacques Nadeau. De toute façon, écrivent les politicologues Raymond Hudon et Bernard Fournier, « sur une période beaucoup plus longue, la politique, du moins dans ses manifestations les plus officielles et les plus institutionnalisées, a très rarement constitué un pôle d'attraction puissant, pour l'ensemble de la population comme pour la catégorie des jeunes⁹. » Il convient, en effet, de rappeler que la méfiance envers la politique « politicienne » s'inscrit dans une longue tradition au Québec¹⁰.

Dans un premier temps, ce chapitre tentera d'évaluer la place réellement faite à l'éducation civique et politique dans les polyvalentes du Québec au cours d'une période traversée par un puissant courant de remise en question, notamment en éducation. Dans

⁷ Marcel Rioux et Robert Sévigny, *Les nouveaux citoyens*, Montréal, Radio-Canada, 1967; Léon Bernier, « Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents: une étude longitudinale », *Recherches sociographiques*, vol. 19, no 1 (1978), p. 103-134.

⁸ Jean-Herman Guay et Richard Nadeau, « Les attitudes des jeunes québécois face à la politique de 1969 à 1989 », dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, tome 1 : Conceptions de la politique en Amérique du Nord, Sainte-Foy/Paris, PUL/L'Harmattan, p. 229.

⁹ Hudon et Fournier, « Avant-propos », *Jeunesses et politique*, tome 2 : *Mouvements et engagements depuis les années 1930*, p. IX.

¹⁰ Chap. 1. Voir aussi André-J. Bélanger, *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant*, Québec, PUL, 1974.

un deuxième temps, il analysera les principaux enjeux sociopolitiques mis de l'avant par les élèves dans leurs journaux. Si nombre d'observateurs de l'époque s'affolent de l'apparent « apolitisme » de la jeunesse, nous percevons plutôt, dans les journaux du secondaire, un déplacement de leurs intérêts politiques et des formes d'engagement citoyen qu'ils privilégient. Ceux qui y prennent la plume semblent ainsi préférer l'expression de soi à une prise de parole collective au nom de la jeunesse, l'action individuelle (à plus petite échelle) à l'action collective (au sein de grandes structures formelles). Nous percevons dans leurs discours l'influence des mouvements écologistes, tiers-mondistes, féministes, souverainistes et syndicaux. Parmi les courants de fond qui les pénètrent, la contreculture n'est pas le moindre. S'inscrivant en faux contre les institutions établies et la culture dominante, elle se pose comme une alternative globale et radicale à la société¹¹. Le sociologue Jules Duchastel conçoit d'ailleurs la contreculture comme d'une sorte « d'apolitisme militant¹² ». Si l'influence de l'idéologie contreculturelle se fait principalement sentir dans la première moitié des années 1970 au sein des journaux du secondaire (se manifestant sous des airs « peace and love » chez certains élèves), elle demeure importante tout au long de la décennie¹³.

8.1 Du côté des salles de classe

Dans quelle mesure les enseignants mettent-ils en œuvre les directives des programmes-cadres ? Quel rapport à la citoyenneté leurs pratiques effectives encouragent-

¹¹ Pour une exploration des différentes ramifications et manifestations de la contreculture au Québec : Jean-Philippe Warren et Andrée Fortin, *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, Québec, Septentrion, 2015.

¹² Jules Duchastel, « La contre-culture : une idéologie de l'apolitisme », dans Nadia Assimopoulos, dir, *La transformation du pouvoir au Québec*, Actes du Colloque de l'ACSALF, Montréal, Albert Saint-Martin, 1980, p. 253-264. L'expression « apolitisme militant » est tirée de Warren et Fortin lorsqu'ils réfèrent aux travaux de Duchastel. *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, p. 45.

¹³ Warren et Fortin situent la période « faste » de la contreculture au Québec entre 1967 et 1978. *Ibid.*, p. 16.

elles, sans qu'ils en aient nécessairement conscience ? Cette section se concentre sur ce qui se fait en matière d'éducation civique en salle de classe, au cours d'une période caractérisée par une méfiance manifeste à l'égard de l'embrigadement des élèves par leurs enseignants et, plus largement, à l'endroit de la politique en classe.

Mais d'abord, nous proposons un bref détour pour explorer la critique de l'école capitaliste formulée par la CEQ. Cela permettra de situer différents courants idéologiques et pédagogiques tentant de transformer l'école québécoise pendant la période couverte par ce chapitre et de mieux comprendre les réactions de divers groupes quant à la radicalisation et la politisation du discours de la centrale syndicale.

8.1.1 La critique militante d'inspiration marxiste de la CEQ et sa pédagogie de conscientisation (1972-1975)

La fin des années 1960 et la décennie 1970 représentent une phase de désenchantement à l'égard des réformes éducatives mises en place depuis la Seconde Guerre mondiale. À l'international, des critiques s'élèvent à l'endroit du paradigme méritocratique à la base du mouvement de démocratisation scolaire¹⁴. Au Québec, la première moitié des années 1970 est marquée par une intense période de critique militante de l'idéologie dominante en éducation provenant principalement de la CEQ¹⁵.

En 1974, la CEQ publie *École et luttes de classe au Québec*. Ce document invite les enseignants à pratiquer une « pédagogie de conscientisation » en amenant les élèves, « fils

¹⁴ Pensons aux essais classiques de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 1964; Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973. Citons également Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1971; Michel Foucault, *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

¹⁵ La CEQ exprime sa critique de l'idéologie dominante bourgeoise en éducation et propose des pistes pédagogiques alternatives dans *L'école au service de la classe dominante* (1972), *École et luttes de classe au Québec* (1974) et *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière : manuel du 1^{er} mai* (1975). Si quelques études historiques font brièvement mention de ces publications, nous n'en avons pas trouvé d'analyse approfondie. Entre autres : Rouillard, *Histoire du syndicalisme québécois*, p. 168; Warren, *Ils voulaient changer le monde : le militantisme marxiste-léniniste au Québec*, Montréal, VLB éditeur, 2007, p. 64.

de travailleurs », à comprendre comment les structures sociales agissent « en tant que moyens de domination » et « la nécessité de s'organiser pour lutter. » On y devine l'inspiration du programme d'alphabétisation militant du pédagogue brésilien Paulo Freire qui entendait favoriser la libération des classes populaires par la prise de conscience de leur oppression¹⁶. Élément intéressant sur le plan des représentations de la jeunesse, la CEQ s'oppose à « la définition bourgeoise de l'enfance qui fait des enfants des êtres non-productifs, inachevés, irresponsables et apolitiques¹⁷ ».

L'année suivante, la centrale syndicale publie le *Manuel du 1^{er} mai*, un recueil d'activités à faire en classe, de la maternelle à l'université, à l'occasion de la fête des travailleurs. Élaboré par une équipe d'enseignants militants provenant de diverses régions du Québec, il propose entre autres de faire connaître aux élèves l'histoire des luttes ouvrières, de calculer la différence de salaire entre un ouvrier et le président de la Noranda Mines, puis le pourcentage d'augmentation du salaire d'un ouvrier par rapport à l'augmentation des profits de la compagnie en 1973, de comparer la situation décrite dans la chanson « Ti-cul Lachance » de Gilles Vigneault à celle des travailleurs de la Côte-Nord ou encore de jouer à une version alternative de Monopoly.

Qualifié de « document explosif¹⁸ » par le ministre libéral de l'Éducation François Cloutier, le *Manuel du 1^{er} mai* suscite de vives réactions au sein des milieux scolaires et de l'opinion publique. Il est perçu par plusieurs comme une « action subversive d'infiltration et d'endoctrinement¹⁹ » et une tentative de lavage des jeunes cerveaux.

¹⁶ Paulo Freire, *La pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone, 2001 (1968).

¹⁷ CEQ, *École et luttes de classe au Québec*, cité dans CEQ, *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière : Manuel du 1^{er} mai*, Québec, CEQ, 1975, p. 72.

¹⁸ Gérard LeBlanc, « Un document explosif : Certains "révolutionnaires" encouragent la dégradation de l'éducation (Cloutier) », *Le Devoir*, 12 avril 1975, p. 2.

¹⁹ Jean Martel, « Accueil tiède dans les écoles au "Manuel" de la CEQ », *Le Soleil*, 29 avril 1975, p. B1.

Certaines commissions scolaires (dont la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ)) interdisent son utilisation. Pour Yolande Labrie, présidente du comité de parents de la Commission scolaire régionale Louis Fréchette, « ce n'est pas avec un manifeste de la sorte que les enseignants vont gagner la sympathie de la population²⁰ ». Le syndicaliste Michel Chartrand louange, pour sa part, ce document : « Pour la première fois dans l'histoire du Québec, des professeurs font l'effort nécessaire pour apprendre aux enfants la vie de leur société²¹ », affirme-t-il sans nuances. « Parions qu'ils [les élèves] en redemanderont²² », écrit le journaliste au *Soleil* Jean Giroux. Selon certaines estimations, 100 000 exemplaires du *Manuel du 1^{er} mai* s'écoulent en quelques jours²³. Cela en ferait, à l'époque, le deuxième succès de librairie après les *Insolences du Frère Untel*²⁴.

Quelle fut la portée réelle de la critique véhiculée par la CEQ sur la pensée et les pratiques des enseignants ? Dans quelle mesure ce type de discours alternatif a-t-il pu influencer la formation citoyenne dispensée au secondaire ? La prochaine section fournit quelques éléments de réponses.

8.1.2 Difficultés d'application des méthodes actives et de la pédagogie humaniste

On s'en doute, prendre la mesure de l'écart entre les préceptes pédagogiques valorisés à une période donnée et l'enseignement offert est une tâche difficile. Bien qu'elles soient imparfaites et exigent un usage critique, certaines études et sondages de l'époque nous livrent un éclairage partiel, mais révélateur de la réalité des salles de classe. Une enquête réalisée auprès d'enseignants de la région de Québec parue en 1981 suggère

²⁰ *Ibid.*

²¹ Benoît Lavoie, « Chartrand "débâtit" le système d'éducation du Québec », *Le Soleil*, 17 avril 1975, p. A16.

²² Jean Giroux, « Document CEQ », *Le Soleil*, 15 avril 1975, p. A5.

²³ Paul Cauchon, « Cinquante ans de syndicalisme enseignant : du poêle à bois à la polyvalente », *Le Devoir*, 16 avril 1996, p. B1; Benoît Routhier, « Le 1^{er} mai sera fêté sous le thème de la sécurité », *Le Soleil*, 30 avril 1975, p. A15. Ces articles ne précisent pas s'il s'agit des chiffres de la CEQ.

²⁴ Selon Routhier, « Le 1^{er} mai sera fêté sous le thème de la sécurité ».

qu'à peine 13 % d'entre eux adhèrent à la « conception organique » de l'éducation (proposée par le CSÉ dans son Rapport 1969-70) contre 33 % qui accepteraient certains éléments de la « pédagogie de conscientisation » promue par la CEQ²⁵. De fait, plusieurs études produites pendant la période couverte par ce chapitre suggèrent que les enseignants, dans leur ensemble, « ne se laissent pas facilement pénétrer par les nouvelles idéologies pédagogiques. Et parmi ceux qui adhèrent à ces idéologies, peu ont des pratiques conformes à leurs croyances²⁶ », observe M'hammed Mellouki.

Pour plusieurs éducateurs, trouver l'équilibre entre les méthodes directives et non directives se révèle complexe²⁷. « En théorie je suis pour les écoles libres et les méthodes pédagogiques très souples », confie un enseignant à *Éducation Québec* en 1979, « mais, en pratique, on se rend compte que ça ne réussit pas toujours au niveau de l'acquisition des connaissances et que ça demande de bons nerfs aux professeurs. » Ces « nouvelles » méthodes pédagogiques seraient moins applicables au secondaire d'après lui : « À l'âge des élèves du secondaire, un encadrement plus serré est souhaitable²⁸. » Ainsi, en dépit de la prédominance au sein des discours éducatifs officiels de l'idéal d'une école émancipatrice participant au projet de libération de l'individu-citoyen et de la société, nos

²⁵ Roger Cormier, Claude Lessard, Paul Valois et Louis Toupin, *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. IV: *valeurs éducationnelles*, Québec, MÉQ, Service de la recherche, 1981, p. 58;129, cité dans M'hammed Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, no 3 (nov. 2009), p. 400.

²⁶ Mellouki, « Les discours sur le savoir enseignant au Québec... », p. 400. Il s'appuie sur : Antoine Baby, *Le projet CEXFORME : contrôle d'une expérience de formation des maîtres de l'élémentaire. Rapport d'évaluation*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1973; J.-J. Noreau, B. Tremblay et R. Tessier, *L'évolution d'une stratégie de changement : l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois*, Québec, MÉQ et Institut de formation par le groupe, 1970; CSÉ, *L'activité pédagogique : Pratiques actuelles et avenues de renouveau : Rapport annuel 1981-1982*, tome 2, Québec, Éditeur officiel, 1982.

²⁷ MÉQ, *L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1971, p. 31.

²⁸ Denis Lebrun et Liliane Simard, « Ces enseignants ont dit le meilleur et le pire », *Éducation Québec*, vol. 9 no 5 (mars 1979), p. 14.

sources suggèrent que les enseignants de l'époque, même lorsqu'ils adhèrent à ces idéaux, tendraient généralement à cultiver chez leurs élèves l'adhésion aux règles, valeurs et hiérarchies de l'institution scolaire jugées nécessaires à son fonctionnement²⁹.

Dans l'œil des élèves : un fossé entre discours et méthodes

Les élèves perçoivent la distance qui sépare le discours qu'on leur sert sur l'importance de la liberté de l'apprenant et la réalité. Certains sont manifestement influencés par le courant de remise en question des pratiques éducatives observable à l'échelle occidentale. À titre d'exemple, vers 1974³⁰, dans le très contestataire *Joint* de la Polyvalente de Nicolet, une élève puise abondamment dans la rhétorique contreculturelle pour critiquer l'autoritarisme de ses enseignants et la présumée volonté des adultes de dominer les enfants :

Fini la motivation, le pouvoir des adultes à nous faire grandir en robot. Fini le "stress" qui nous instaure dans le monde capitalistes [sic]. On veut vivre une vie d'amour, une vie d'authenticité où ce que l'on pourra bâtir sera à chacun de nous du plus profond de notre être. Toi adulte, essaie de remplacer un peu de ton autorité par l'attention que tu peux nous porter. Ne nous met [sic] pas à genoux [...], tend nous la main. [...] Toi adulte, mon ami, fait fondre ton "paraître", ton "autorité" [...] et tu verras à quel point la facilité de nous tendre ton "ÊTRE" sera grand³¹.

Quelques années plus tard, Jean-Pierre, qui fréquente la même école, juge infantilisant le règlement de classe remis par son enseignant de mathématique en début d'année. Pour appuyer son propos, il cite un extrait de *Libres enfants de Summerhill* du pédagogue libertaire Alexander S. Neill selon lequel l'école dresse l'enfant « à obéir à tous les dictateurs et patrons qu'il rencontrera dans la vie³². » Danielle, de la Polyvalente

²⁹ La sociologue Annick Percheron arrive à un constat similaire pour la France quelques années plus tard : si les enseignants affirment généralement valoriser le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des enfants dans les enquêtes d'opinion, ils privilégient surtout dans leur classe l'ordre et la discipline. « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p. 25. Voir aussi Suzanne Mollo, *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970.

³⁰ Plusieurs journaux cités dans ce chapitre ne précisent pas leur date de parution. Nous avons donc dû l'estimer à partir des repères de temps (ex. : événements d'actualité) fournis à l'intérieur du numéro.

³¹ Danièle Cloutier, « Éditorial 1 : On est comme on est, nous les jeunes ! », *Le Joint*, no 4 ([1974]), s.p.

³² Jean-Pierre Paradis, « Bye bye liberté », *Le Joint*, no 20 (déc. 1977).

de Lévis, s'inspire également des théories pédagogiques en vogue pour critiquer le manque de liberté en classe :

L'on devrait expérimenter au lieu de répéter, recopier et réapprendre. Qu'est-ce qui est le plus important ? Connaître un bagage de lois, chiffres, règles grammaticales ou savoir s'exprimer, se relaxer, devenir autonome et motivé, avoir confiance en soi, et se connaître soi-même ? Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, le système actuel bannit tout cela³³.

L'année suivante, Nathalie estime, à l'instar d'un nombre important d'élèves dans notre corpus, qu'il n'y a pas de place pour s'exprimer dans les cours³⁴ où « nous sommes évidemment handicapés par notre position "subalterne". » Elle s'interroge sur l'abus d'autorité de certains enseignants :

- Pourquoi subir l'agressivité d'un prof incompréhensif ? [...]
- Est-ce normal d'être poli avec un prof qui te fait presque manger de la... !
- Doit-on accepter un moyennage de notes contre comportement docile ?...
- Sommes-nous des gens égaux ?
- L'étudiant peut-il dire son mot dans la conception de son cours ? [...]
- Les étudiants sont-ils capables de faire quelque chose ensemble ?...
- Sommes-nous si bas ?
- Suis-je toute seule à avoir eu peur d'un prof à un moment donné ?
- Comment un étudiant peut-il arriver à prendre ses responsabilités, développer son autonomie, quand il ne peut pas s'impliquer dans le système d'éducation qui le concerne directement³⁵ !

On remarquera que ces témoignages proviennent majoritairement des deux journaux les plus contestataires de notre corpus. Cela traduit, comme nous l'observions au chapitre précédent, l'existence d'une tradition de contestation ou d'une culture plus militante dans certaines écoles. Ces prises de position n'en indiquent pas moins un certain degré de politisation de leurs jeunes auteurs.

³³ Danielle Méthot, « L'industrie scolaire », *Le Libertin*, mars 1981, p. 1.

³⁴ Un nombre significatif d'élèves interrogés par Léon Bernier et son équipe font des observations similaires. « Démarche d'analyse des valeurs et attitudes des étudiants de l'école secondaire », *Supplément aux Annales de l'ACFAS*, no 40 (1973). Les travaux de Bernier s'inscrivent dans le cadre de l'étude longitudinale ASOPE (Aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants) dirigée par Guy Rocher et Pierre W. Bélanger. Elle s'échelonna sur six ans (1972-1977). Au moment de sa parution, elle représente la plus vaste étude empirique longitudinale réalisée au Canada sur les jeunes. À mi-chemin de l'enquête, 20 000 élèves du secondaire et cégépiens du Québec, anglophones et francophones, avaient été sondés par l'équipe de jeunes chercheurs de l'Université de Laval et de l'Université de Montréal.

³⁵ Nathalie Nadeau, « À signaler... », *Le Libertin*, mai 1981, p. 3.

Les moyens employés pour contrôler les absences à l'école sont particulièrement critiqués par les élèves. En 1978, un article du *Joint* dénonce l'infantilisation des adolescents à l'école secondaire :

Vous comprendrez que des élèves qui ne vont pas au cours, ça dérange. Surtout dans une école où on attend que des maths, chimie... mais surtout pas autre chose. Une école pour le travail, la rigidité, la discipline. En somme, une école faite pour plaire aux parents, et qu'aux parents. Car, pauvres enfants que nous somme oui on emploie encore le mot enfant et non adolescent, [...] on ne peut rien penser par soi-même³⁶.

On retrouve un propos similaire chez des élèves de la Polyvalente de Lévis :

Vous ne trouvez pas que c'est un peu exagéré un billet ici, un coup de téléphone là, on ne nous laisse aucune chance [d'agir] de façon autonome. On nous surveille comme si on était au primaire. [...] On nous dirige à coup de menaces : fais ça sinon on te fout à la porte. Si on nous laissait prendre nos responsabilités, on nous préparerait mieux à faire face à tout ce qui nous attend après avoir fini nos études. Parce que quand tu décides de travailler ou même de te marier tu te retrouves devant un tas de choix à faire comme ça tout d'un coup et tu paniques parce qu'on nous a tout enseigné sauf à réfléchir, à juger d'un acte, à en envisager les conséquences et à porter les responsabilités³⁷.

Rappelons que la critique d'une école surprotégeant ses enfants au point de les empêcher de développer leur autonomie était également très présente dans les journaux du secondaire dès le début des années 1960. Dans la décennie 1970, elle nous semble toutefois s'inscrire davantage dans un discours rejetant toute forme d'autoritarisme que sur une volonté de responsabiliser le citoyen.

Quelques mois plus tard, les journalistes du *Libertin* revendiquent un traitement différencié des élèves selon leur âge, ce qui témoigne de leur intégration d'une vision graduée de l'accès aux droits et à l'autonomie des jeunes :

À chaque année, à la Polyvalente de Lévis, lorsque les beaux jours reviennent, se produit chez la direction une courte crise de panique d'autoritarisme aigu à incidence suspensive et visito-parentale. [...] Pourquoi prépare-t-on si peu les étudiants à l'autonomie avant le C.É.G.E.P. et la vie ? Pourquoi traiter les étudiants de secondaire V de la même façon que ceux du sec. III qui sont plus jeunes ? Le contrôle des absences actuel ne serait-il pas un moyen détourné de protéger les profs incompetents³⁸?

³⁶ Marie-Josée Courchesne, « Pour avenir... », *Le Joint*, no 28 [1978c], p. 14.

³⁷ Les Libertins, « Éditorial : Répression ou éducation », *Le Libertin*, 4^e année, no 4 (mars 1979), p. 2.

³⁸ Les Libertins, « Éditorial », *Le Libertin*, 4^e année, no 6 (juin 1979), p. 2.

Soulignons que si ces élèves se sentent légitimés de critiquer les méthodes de leurs maîtres (voire d'attaquer leur compétence, comme dans l'extrait ci-haut), c'est aussi parce qu'on leur permet d'exprimer des opinions divergentes de ce type à leur école. Cela traduit, en outre, un nouveau rapport à l'autorité prenant notamment la forme d'une « parole libérée », au sein de certains établissements du moins.

Les témoignages présentés ci-haut doivent cependant être nuancés à la lumière d'enquêtes réalisées à la même époque révélant, une fois de plus, d'importants contrastes au sein de ce groupe d'âge. Le sociologue Léon Bernier observe ainsi, entre 1972 et 1976, l'ambivalence des élèves du secondaire entre une volonté d'obtenir plus d'autonomie à l'école et un désir d'être davantage encadrés³⁹. Un sondage réalisé par la journaliste, écrivaine et ancienne institutrice Madeleine Ouellette-Michalska auprès de 200 élèves de quatrième et de cinquième secondaire pour *Châtelaine* en 1977 en arrive à des conclusions similaires : contrairement à ce qu'on pourrait penser, écrit-elle, 44 % des adolescents et 30 % des adolescentes interrogés disent souhaiter un redressement de la discipline dans leur école⁴⁰. La journaliste relève par ailleurs que, de façon générale, les filles se disent plus satisfaites quant à l'école polyvalente et la formation qui y est offerte. Les résultats de ces enquêtes viennent relativiser nos observations au précédent chapitre quant au manque de liberté à la polyvalente. Aussi convient-il de garder en tête tout au long de ce chapitre que plusieurs des textes analysés sont sans doute l'œuvre d'étudiants plus revendicateurs. En somme, s'il apparaît complexe pour nombre d'enseignants de

³⁹ Selon certains répondants : « Il n'y a pas assez de discipline », « C'est trop libre, c'est trop facile de manquer les cours », « Les professeurs se laissent avoir par les élèves. Ils devraient être plus exigeants ». Bernier *et al.*, « Démarche d'analyse des valeurs et attitudes des étudiants de l'école secondaire », p. 274.

⁴⁰ Madeleine Ouellette-Michalska, « Que l'élève qui est vraiment heureux lève la main », *Châtelaine*, mars 1977, p. 56-70.

trouver l'équilibre entre les méthodes directives et non directives au moment où les barrières morales et autoritaires éclatent, ce semble l'être tout autant pour nombre d'élèves, qui se disent déboussolés. Nicolas, un finissant du secondaire en 1977, suggère ainsi que « [s]a génération en est une de je-m'en-foutisme. Je ne sais pas trop pourquoi. Je pense qu'on a trop de liberté. [...] J'aimerais que soit clairement délimité, à l'école et dans la famille, ce qui est bon et ce qui ne l'est pas⁴¹. »

La critique d'une école infantilisante tenant les élèves à l'écart de la société revient également en force au sein de notre corpus lorsqu'il est question de l'épineux sujet de l'éducation politique au secondaire.

8.1.3 Une vive méfiance envers la politique en classe

Tout au long de la décennie 1970, tandis que le souvenir de la Crise d'Octobre demeure vif et que l'image publique des enseignants est associée au « radicalisme » de leurs leaders syndicaux, la méfiance de l'opinion publique envers l'embrigadement de la jeunesse par les enseignants demeure importante. « Le professeur est devenu un sujet délicat », affirme un journaliste d'*Éducation Québec* en 1979. En cette année préréférendaire, il observe que « L'enseignement de la politique dans les écoles du Québec inquiète tous ceux à qui on en parle. Le sujet semble aussi "tabou" que l'enseignement sexuel ou non-confessionnel. » En raison de la méfiance envers les enseignants et de la présumée vulnérabilité des jeunes esprits, « beaucoup préconisent [...] la *tabula rasa* jusqu'à la majorité politique, ces 18 ans magiques où l'on pourrait du jour au lendemain connaître les enjeux et joindre sa voix à celles de ses concitoyens en toute conscience et objectivité⁴²! », observe-t-il avec ironie.

⁴¹ *Ibid.*, p. 68.

⁴² Pierre Demers, « L'enseignement politique à l'école et la politisation des jeunes », *Éducation Québec*, vol. 11, no 2 (oct. 1980), p. 4.

Les craintes exprimées envers l'éducation politique des enfants reviennent à l'avant-plan lors des périodes de grands débats sociaux, à l'occasion d'élections, de grèves enseignantes et du référendum sur la souveraineté, par exemple. Un vox pop réalisé par *Éducation Québec* en 1979 invite des parents de la région de Québec à se prononcer sur le syndicalisme enseignant et « la politisation des enseignants⁴³ ». Les témoignages recueillis traduisent une vive opposition des parents à l'idée que la politique soit abordée en classe. À titre d'exemple, un homme de Saint-Albert-le-Grand considère que les enseignants exagèrent :

Personnellement, je trouve que les professeurs s'occupent un peu trop de politique et pas assez d'école. Quand j'envoie mes enfants à l'école, je ne veux pas qu'ils se fassent embrigader. Apprendre le calcul, la géographie, l'histoire du Canada, apprendre à écrire, c'est important pour les enfants. Apprendre pour qui voter ? Ils l'apprendront bien assez vite et j'espère qu'ils l'apprendront par eux-mêmes.

De même, Richard, un photographe de Beauport, estime que « Les idées politiques, tout ça, ça n'a pas sa place à l'école. » Lise, mère de deux enfants de Val-Bélair, craint que les positions politiques radicales des enseignants s'invitent en classe : « Qu'ils veuillent des meilleurs salaires, c'est parfait, je les comprends d'ailleurs, mais quand ils parlent de changer la société par la révolution, là je ne suis plus d'accord. » Une infirmière, dont le corps professionnel est également engagé dans des rondes de négociations syndicales avec le gouvernement dans la décennie 1970, nuance ce portrait : « Je ne crois pas que la politisation des enseignants puisse influencer les enfants, pas plus que ce qui leur est transmis par les médias d'information. D'autant plus qu'on développe à l'école leur sens critique et leur sens des responsabilités. »

⁴³ Les prochaines citations proviennent de S.a., « Ce qu'on pense des enseignants », *Éducation Québec*, vol. 9, no 6 (avril 1979), p. 26.

À en croire un article publié dans le *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec* (SPHQ) en 1976, les enseignants d'histoire susciteraient particulièrement la méfiance : « On a fait la chasse aux idées subversives et qui d'autre que le professeur d'histoire semble le mieux préparé pour inculquer à de pauvres enfants sans défense ces idées socialistes, séparatistes et autres -istes tant redoutées⁴⁴? » Qu'en est-il réellement ?

Plusieurs études menées au Québec et en France depuis le milieu de la décennie 1970 confirment que les enseignants, pris dans leur ensemble, manifestent un intérêt plus élevé pour la politique que celui de la moyenne de la population. Cependant, leur niveau de scolarité plus élevé (et non leur appartenance professionnelle) serait le véritable facteur en cause, dû à la forte corrélation entre le niveau d'instruction et l'intérêt pour la politique⁴⁵. Le politicologue Vincent Lemieux et l'historien Jacques Rouillard pointent également du doigt le rajeunissement du corps enseignant à la fin de la décennie 1960 pour expliquer la sympathie de nombreux enseignants envers le Parti québécois (PQ) et l'idée d'indépendance du Québec⁴⁶. Notons par ailleurs qu'à l'issue de l'élection provinciale de 1976, 30 des 72 députés du PQ sont des enseignants. Une telle représentation au sein du parti indépendantiste dut sans doute contribuer à cristalliser cette idée de politisation du corps enseignant dans l'opinion publique. Probablement en raison du ressac provoqué par ses prises de position idéologiques durant la majeure partie de la

⁴⁴ Jacques Robitaille, « Le professeur d'histoire, un révolutionnaire... de salon ? », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, vol. 14, no 4 (oct. 1976), p. 12.

⁴⁵ Percheron « L'école en porte à faux »; Vincent Lemieux, *Le quotient politique vrai : Le vote provincial et fédéral au Québec*, Québec, PUL, 1973, p. 38;41-42; *Ibid.*, *La fête continue : la vie politique au Québec depuis la révolution tranquille jusqu'au référendum*, Montréal, Boréal express, 1979.

⁴⁶ Lemieux, *Le quotient politique vrai*, p. 41-42 (le politicologue ne fournit toutefois pas de statistique pour appuyer son affirmation); Rouillard, *Histoire du syndicalisme québécois*, p. 168.

décennie, la CEQ choisit de rester à l'écart du débat référendaire en 1979, contrairement aux deux autres centrales syndicales⁴⁷.

Conséquences sur la formation citoyenne en classe

Ce climat de méfiance influence-t-il la latitude que les enseignants se donnent pour aborder avec leurs élèves les enjeux politiques de l'heure ? Par exemple, quelle place occupe en classe la question nationale, qui divise alors le Québec ? Les données fragmentaires dont nous disposons pour répondre à ces questions appellent à la prudence, d'autant plus qu'elles proviennent principalement de revues d'association professionnelles enseignantes et de celles publiées par le MEQ, lesquelles ont tout intérêt à rassurer la population sur l'objectivité des maîtres. Nos sources suggèrent néanmoins une certaine réticence des enseignants à discuter de politique en classe, bien que certains prennent le temps d'aborder des sujets chauds (en commentant le bulletin d'information télévisé de la veille, par exemple) à la demande de leurs élèves. Un élève de Hull rapporte ainsi en 1979 que si des enseignants consacrent parfois une période entière à des « sujets aussi brûlants que la vie étudiante, la politique, etc.⁴⁸ », ce serait plutôt l'exception.

Une étude réalisée par le sociologue Claude Trottier en 1972, soit un an après la publication du Rapport Dion, confirme ces impressions⁴⁹. La forte majorité (71 %) des enseignants francophones du secondaire interrogés reconnaissent que l'école doit assurer « l'initiation des étudiants au domaine politique ». La plupart estiment cependant que la famille ou les médias doivent jouer un rôle plus important à ce niveau. Les enseignants du secondaire se montrent, en outre, largement réticents à discuter de questions politiques

⁴⁷ Rouillard, *Histoire du syndicalisme québécois*, p. 168;170.

⁴⁸ S.a., « Relations profs-étudiants », *Le Courant*, vol. 4, no 3 (fév. 1975), p. 1.

⁴⁹ Son questionnaire fut administré en 1972 à 2 296 enseignants choisis au hasard dans 133 écoles publiques et privées du Québec (94 francophones et 39 anglophones) (taux de réponse de 73 %). Ses travaux s'inscrivent dans le Projet ASOPE, situé plus tôt. Claude Trottier, « Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec », *Canadian Journal of Education*, no 7 (1982), p. 221-261.

avec leurs élèves : 53 % des enseignants francophones s'y opposent (une proportion relativement similaire à celle des parents (57 %)). Seulement 6 % d'entre eux déclarent discuter souvent de questions politiques avec leurs élèves (comparativement à 13 % des enseignants anglophones). De plus, 84 % des enseignants francophones ne discuteraient rarement ou jamais de politique « non reliée à la matière enseignée » en classe; ce pourcentage est de 77 % lorsqu'il s'agit d'enjeux politiques liés à la matière.

Le jeune sociologue a tenté de mesurer le décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles des enseignants⁵⁰. Il observe que ceux qui se disent favorables à l'idée de discuter de politique en classe avec leurs élèves s'autocensurent par crainte de sanctions négatives. À l'inverse, les réfractaires seraient souvent « contraints » d'aborder des sujets politiques par des élèves. Les enseignants accepteraient toutefois beaucoup moins souvent que les élèves le demandent, note Trottier. Lorsqu'ils discutent de politique avec des élèves, ce serait surtout en dehors de la classe et davantage avec les quatrième et cinquième secondaire. Ils s'empresseraient alors de les inviter à se forger leur propre opinion de façon autonome. Ces résultats nous incitent à concevoir la socialisation politique à l'école comme un processus multidirectionnel dans lequel enseignants et élèves s'influencent mutuellement⁵¹. Il aurait été intéressant de pouvoir consulter une étude similaire menée dans le contexte des débats référendaires de la fin de la décennie.

À partir du cas français, Percheron suggérait, au début des années 1980, que « l'attachement des enseignants à la norme de neutralité politique » les amènerait à éviter les sujets politisés des discussions et activités en classe. Par conséquent, ils orienteraient l'éducation civique « vers l'apprentissage des aspects plus formels et plus institutionnels »

⁵⁰ Ses analyses reposent toutefois sur des questionnaires anonymes et non des observations en classe.

⁵¹ Trottier propose une idée similaire : « Les enseignants comme agents... », p. 246.

(et donc, en apparence, plus objectifs) de la démocratie, comme les droits et devoirs du citoyen et le fonctionnement des institutions politiques⁵². Ces analyses rejoignent plusieurs de nos observations dans les sources. Une enquête sur les objectifs de l'enseignement secondaire produite par un regroupement d'associations enseignantes en 1976 vient ainsi appuyer l'hypothèse de Percheron. La forte majorité des enseignants d'histoire sondés estiment que l'école doit prioritairement initier les étudiants aux droits et devoirs des citoyens et à l'interprétation des médias d'information. Ils se montrent cependant réticents à l'idée de susciter l'engagement sociopolitique chez l'élève et de lui permettre de s'impliquer dans la société⁵³. Ces résultats sont cohérents avec la posture du citoyen-critique (et la volonté de prendre ses distances à l'endroit d'un enseignement patriotique et nationaliste) mise de l'avant dans les curriculums. À la manière de la sociologue française Géraldine Bozec, on remarquera que privilégier le développement de l'esprit critique du citoyen correspond à une conception individuelle de la citoyenneté, en ce sens qu'elle n'implique pas forcément de se penser et de s'inscrire à l'intérieur de collectifs⁵⁴.

Bozec, qui a mené une étude de terrain dans des écoles primaires de France au début des années 2000, parle d'une « dépolitisation de la citoyenneté » pour désigner ce phénomène de neutralisation du politique. Les enseignants tendraient ainsi, selon elle, à évacuer la conflictualité inhérente au politique (par exemple, les luttes pour le pouvoir) et les contradictions internes des principes et valeurs démocratiques afin d'éviter les tensions entre leurs élèves. Dans cette perspective, une stratégie que nous identifions au sein de

⁵² Bozec, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et Politiques*, no 80 (2018), p. 72. Elle renvoie à Percheron, « L'école en porte à faux ».

⁵³ Robitaille, « Le professeur d'histoire, un révolutionnaire... de salon ? », p. 18-19.

⁵⁴ Bozec, « La formation du citoyen à l'école... », p. 69-88.

notre corpus consiste à privilégier en classe des exemples éloignés dans le temps et dans l'espace. Par exemple, les cas de non-respect des principes démocratiques ou des droits humains semblent essentiellement observés dans des pays lointains. En outre, préférer des thèmes comme le « Tiers-monde », la guerre et la pollution (qui semblent très populaires, notamment dans le cours de sciences religieuses et chez les journalistes du secondaire) peut être compris comme une façon, certes de susciter l'intérêt des élèves autour d'enjeux qui les interpellent, mais aussi, consciemment ou non, d'éviter la polémique en privilégiant des sujets plus propices au consensus.

Cela dit, malgré le désir d'objectivité et de neutralité politique exprimé par une majorité d'enseignants dans ces enquêtes d'opinion, l'enseignement n'est jamais neutre. À la fois interprètes de culture et acteurs sociaux inscrits dans leur époque, ils véhiculent inmanquablement, souvent inconsciemment, des valeurs, des préférences idéologiques et une certaine vision du monde.

« Pour eux, la politique c'est laid, c'est sale »

En 1979, un enseignant de sciences politiques au collégial observe que ses étudiants arrivent du secondaire avec une peur bleue de parler et d'entendre parler de politique : « Pour eux, la politique, c'est laid et c'est sale⁵⁵. » Il constate ainsi chez eux une grande peur des influences et de la propagande. Ce portrait est-il fidèle à la réalité ?

Dans les faits, les élèves du secondaire apparaissent divisés au sujet de la place que devrait avoir la politique en classe. L'étude de Claude Trottier, citée plus tôt, révèle qu'en 1972, 40 % d'entre eux sont défavorables à l'idée que leur enseignant discute de politique en classe. Ce sondage a cependant été réalisé moins de deux ans après les événements d'Octobre 1970, tandis que les enseignants sont engagés dans de spectaculaires

⁵⁵ Demers, « L'enseignement politique à l'école et la politisation des jeunes », p. 7.

affrontements syndicaux avec le gouvernement. En 1977, quelques mois après l'élection du PQ, 80 % des 200 élèves interrogés par *Châtelaine* déplorent leur manque de formation civique. Ce pourcentage descend toutefois à 72 % lorsqu'il est question de formation politique⁵⁶. Il est possible de voir dans cet écart un indice de la méfiance d'une frange des élèves envers la propagande possible à l'école (ou encore envers la politique). Un finissant interrogé par Madeleine Ouellette-Michalska s'exprime sur le manque de formation citoyenne à son école : « À la polyvalente, on ne reçoit aucune formation comme citoyen. Le seul possible nous arrive par le biais de l'histoire. Il y a pas d'identité possible. On manque d'enthousiasme et de projets⁵⁷. » Ce sont cependant ici des adultes qui sollicitent l'opinion des élèves, et non ces derniers qui prennent la parole sur cet enjeu de leur propre chef. En effet, dans les journaux du secondaire, nous n'avons pas retrouvé d'exemple où des élèves déplorent leur manque de formation civique ou politique après 1970. Puisque, comme le suggère la politicologue Catherine Côté, la socialisation politique des jeunes se ferait davantage en période de crise⁵⁸, nous nous serions attendue à retrouver ce type de revendication dans le contexte des débats préréférendaires, qui passionnent les élèves-journalistes.

8.1.4 Un intérêt marqué pour l'actualité, mais une faible conscience historique ?

Certains observateurs adultes associent la présumée faible conscience politique des jeunes à leur faible conscience historique⁵⁹. Rappelons que le cours d'histoire nationale est optionnel entre 1966 et 1976⁶⁰. « Comment peut-on accuser alors nos étudiants d'être non-politisés, d'être amorphes, de ne point s'occuper de la vie communautaire de ne

⁵⁶ Ouellette-Michalska, « Que l'élève qui est vraiment heureux lève la main », p. 58.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 68.

⁵⁸ Catherine Côté, « Une génération spontanée ? Analyse socio-historique du comportement politique des générations X et Y », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, no 3 (2016), p. 128.

⁵⁹ À titre d'exemple : Demers, « L'enseignement politique à l'école et la politisation des jeunes », p. 4.

⁶⁰ Voir le chap. 3.

s'intéresser à rien ? Qui sont les vrais responsables de cette situation inacceptable⁶¹ ? », se désole Jérôme Proulx, enseignant de français en 1974, après avoir constaté qu'aucun de ses élèves n'a reçu de formation en histoire.

Le Mouvement national des Québécois publie en novembre 1976 (dans le contexte des élections provinciales portant le PQ au pouvoir) un sondage sur l'histoire nationale réalisé l'année précédente auprès d'élèves de cinquième secondaire. Les résultats sont éloquentes : 56,68 % des élèves interrogés sont incapables de dire à quoi la Conquête de 1760 réfère. De même, 71,53 % ignorent à quel événement le Rapport Durham fait suite. De fait, pour chaque question portant sur le passé, entre 30 et 46 % des élèves répondent « je ne sais pas » (ils n'essaient même pas un choix de réponse au hasard). Les médias font leurs choux gras de ces résultats, y voyant l'indice d'une génération complètement désengagée du politique. Or, le taux de réussite des élèves à ce questionnaire est largement supérieur lorsqu'il est question d'actualité. À titre d'exemple, ils sont bien au fait des résultats des dernières élections et presque tous peuvent expliquer ce qu'est la loi 22 (Loi sur la langue officielle adoptée par l'Assemblée nationale en 1974)⁶². Notons que ces résultats sont cohérents avec la figure du citoyen ahistorique, orienté vers le « ici-maintenant », qui ressortait de notre analyse des programmes-cadres.

« L'effet enseignant »

Entre 1971 et 1975, l'historienne et didacticienne Micheline Dumont a mené une étude sur la perception de l'actualité par les élèves du secondaire. Elle s'intéresse notamment aux variations à l'intérieur du même groupe d'âge. Dumont observe que les questions politiques intéressent surtout les élèves plus âgés, en particulier ceux de

⁶¹ Jérôme Proulx, « Un peuple sans mémoire », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, (nov. 1974), p. 65.

⁶² S.a., « L'histoire nationale au secondaire », *InformeQ*, no 14 (fév. 1977), p. 24.

cinquième secondaire⁶³. Le genre des élèves et leur milieu géographique ne produisent, quant à eux, aucune différence significative. Le principal facteur déterminant serait plutôt, selon ses observations, l'« effet enseignant ». Ainsi, les groupes-classes où l'enseignant prend le temps de discuter d'actualité avec ses élèves avaient un plus grand intérêt et une meilleure compréhension de cette dernière. D'autres études réalisées depuis la fin des années 1960 font d'ailleurs ressortir que, si l'enseignant n'a généralement qu'une faible influence sur les préférences idéologiques de ses élèves, l'étude et la discussion d'enjeux sociopolitiques en classe contribuent grandement au développement de leurs connaissances, augmentent leur niveau d'intérêt pour la politique, leur sentiment de pouvoir influencer sur la vie politique et leur volonté de s'engager dans la société⁶⁴. Dumont conclut : « Peut-on, dans ce cas, parler de politisation ? Certes. Mais il s'agit alors d'une politisation indispensable, celle qui assure à l'élève le minimum d'information sur le monde où il vit⁶⁵. » La prochaine section s'intéresse justement à la lecture de l'actualité proposée par les journalistes du secondaire.

8.2 Principaux enjeux sociaux et politiques dans les journaux scolaires (1970-1982)

Comme nous le chapitre précédent l'évoquait, c'est dans un climat général de désenchantement et de repli sur soi que ceux qui vivent leur adolescence entre 1970 et

⁶³ Micheline Johnson, « Informer ou politiser ? », *L'école coopérative*, juin 1976, p. 15-24. Il faut néanmoins reconnaître que le profil des élèves de cinquième secondaire n'est pas le même qu'à l'entrée de leur cohorte au secondaire; dans la première moitié des années 1970, seulement 49 % des jeunes francophones inscrits en première secondaire se rendent en cinquième secondaire. Warren et Fortin, *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, p. 215.

⁶⁴ Parmi une riche littérature, retenons : Kenneth P. Langton et M. Kent Jennings, « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *American Political Science Review*, vol. 62, no 3 (1968), p. 852-867; Lauren Feldman *et al.*, « Identifying best practices in civic education : lessons from the student voices program », *American Journal of Education*, no 114 (2007), p. 75-100; Carole Hahn, *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*, Albany, New York Press, 1998; Wolfram Schulz *et al.*, *ICCS 2009 International report : civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010; Bozec, « La formation du citoyen à l'école... ».

⁶⁵ Johnson, « Informer ou politiser ? », p. 24.

1982 développent leur conscience politique⁶⁶. Les problèmes complexes et nombreux que les élèves constatent dans leur société semblent alimenter chez nombre d'entre eux un sentiment de vertige, de découragement et d'anxiété envers le futur. Cela n'empêche pas certains de prendre la plume dans leurs journaux pour dénoncer les injustices et proposer des alternatives. Parmi les principaux thèmes sociopolitiques abordés par les élèves dans leurs journaux, nous retenons (en ordre d'importance⁶⁷) une inquiétude diffuse face aux problèmes du monde, la politique québécoise (en particulier les élections provinciales, la question nationale et l'affirmation linguistique des Québécois), le « Tiers-Monde », la pollution, les grèves enseignantes et l'égalité homme-femme. Dans l'ensemble, l'intention des élèves-journalistes semble davantage de l'ordre du questionnement moral et philosophique que d'une volonté d'informer et de s'organiser collectivement en vue de l'action, comme dans la décennie précédente. Ces prises de parole témoignent tout de même, à nos yeux, d'une certaine forme de politisation (ne passant plus par l'engagement au sein de structures formelles) d'une frange des jeunes de l'époque. En ce sens, nos analyses révèlent davantage une méfiance qu'une indifférence envers la politique.

⁶⁶ Selon Warren et Fortin, l'échec des « trois octobre » (la grève des Cégep de 1968, la contestation du Bill 63 et les événements d'octobre 70) entraîne chez plusieurs une désillusion envers la possibilité de changer le monde. D'un côté, certains groupes « se retirent à l'écart de la société pour vivre leur alternative, d'un autre, une certaine idéologie centrée sur l'individualisme et la jouissance du présent se répand dans un ensemble de couches sociales », observe pour sa part Jules Duchastel. Warren et Fortin, *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, p. 16-17; Duchastel, « Il n'y a plus de jeunesse... mais encore un État », *Revue internationale d'action communautaire*, no 8 (1982), p. 167.

⁶⁷ Nous ne pouvons appuyer cette analyse de données quantitatives, notre corpus étant particulièrement fragmentaire et éclaté pour la décennie 1970, tel qu'expliqué au chap. 7. Afin de pallier cette lacune, nous croiserons nos analyses avec des études réalisées auprès d'élèves du secondaire au cours de cette période.

8.2.1 Un lourd sentiment d'impuissance devant les problèmes du monde

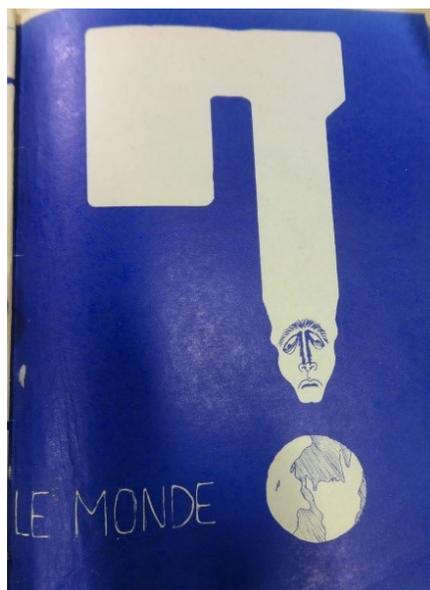


Figure 22 : Le monde ? [illustration]. *Le Joint*, no 41 (1980), n.p.

Plusieurs élèves prennent la plume dans le journal de leur école pour s'interroger sur le sens du monde et s'indigner. Selon nos analyses, le premier thème sociopolitique en importance dans les journaux du secondaire correspond à une critique diffuse et somme toute peu substantielle de la société, pouvant être associé au discours de la contreculture. On retrouve ainsi, à partir de 1967 et jusqu'à la fin de la période étudiée, nombre de textes (souvent des éditoriaux confus et imprécis) attaquant en quelques lignes tous les problèmes du monde. Tout y passe dans un même souffle, des enjeux globaux aux plus intimes, à travers des allers-retours vertigineux entre les problèmes perçus par des élèves à leur école, la guerre, les dépenses publiques, la pollution et la faim dans le monde, comme si, pour reprendre la célèbre formule de Raoul Duguay, « toutt est dans toutt⁶⁸ ». Cet extrait, tiré du *Joint* de la Polyvalente de Nicolet, est représentatif de cette tendance :

⁶⁸ Raoul Duguay, *Allô Toulmond* [vinyle], Capitol-EMI, 1975. Gérard Marier fait un constat similaire en 1971 dans son étude sur les valeurs des élèves du secondaire. Il qualifie ce type de discours de « combat tous azimuts ». *Présents et futurs au choix*, UQTR, Centre de recherches prospectives en éducation, 1971, p. 19.

Quand tu regardes ce qui se passe dans le monde, tu te poses des questions. Y'a des blancs qui exploitent (le mot n'est pas assez fort) des noirs en Afrique du Sud ! Y'a la guerre en Israël. Y'a la guerre entre les Juifs et les Palestiniens. Y'a eu un tremblement de terre au Guatemala. Y'a du monde qui crève de faim à travers le monde. Y'a du racisme un peu partout en ce monde. Y'z [sic] notre langue qui s'en va tranquillement pas vite mais sûrement. [...] [Notre] premier ministre est un pantin. Toutes les richesses de la terre ne sont possédées que par 5 % des hommes, Y'a les jeux olympiques qui vont nous coûter 16 000 000 \$. Y'a des divisions entre les peuples. Y'a notre système qui nous oblige à gagner la piastre, à penser, à vivre juste pour ça. Y'a le pétrole qui sera plus abordable. Y'a le programme supposé anti-inflation. Y'a nos ressources nationales qui s'en vont de plus en plus aux U.S.A., est-ce possible ? [...] Y'a l'Angola qui est en guerre civile : lieu d'expérimentation d'armes pour les U.S.A. et les russes. Mais à part de ça tout va très bien, mais... Non, Non, non non, je me fais des idées, ça va très bien n'est-ce pas⁶⁹?

De l'avis d'élèves, leur instruction plus poussée de même que les nouveaux médias – en particulier la télévision, qui leur offre des images quasi en temps réel des atrocités du monde – favorisent chez leur groupe d'âge une prise de conscience des injustices et les incitent à critiquer ceux qui sont aux commandes. Ainsi, Raymond Vaillant Jr, qui fréquente la Polyvalente Sacré-Cœur de Granby en 1970, estime que :

Les sociétés [...] sont victimes d'assauts de plus en plus sérieux et répétés et diversifiés. De la part des jeunes surtout, car plus que jamais ils ont pu recevoir une éducation générale et adéquate qui leur a fait prendre conscience des injustices et des "inhumanités" humaines. Nés peu avant les télécommunications, les satellites et l'électronique, nous sommes en contact plus direct avec la misère ou l'opulence des autres, avec les atrocités de la guerre. Par suite nous sommes portés à critiquer les responsables. Tous les moyens d'information mis à notre disposition nous montrent bien que la Terre traverse une situation des plus critiques. La continuelle menace de guerre atomique entre les trois grandes puissances de demain, les U.S.A., l'U.R.S.S. et la Chine. La faim, La surpopulation, Les révoltes raciales [sic]. La pollution [...] ⁷⁰.

C'est, en somme, une vision très pessimiste du monde qu'expriment les élèves du secondaire dans leurs journaux. Les vœux du Nouvel an, jadis empreints de références religieuses et de bons sentiments, en sont un exemple éloquent :

Mes amis,
Les moments difficiles que nous avons connus en 73, préparaient sans aucun doute les sentiers de 74. Le Jour de l'An ne fait pas disparaître les problèmes internationaux, nationaux ou provinciaux. Voilà pourquoi, il serait bon de suivre la conférence de Genève sur les problèmes du Moyen-Orient. Au pays, la crise de l'énergie va retenir notre attention⁷¹.

⁶⁹ Anonyme, « Ça va bien, quoi ? », *Le Joint*, no 14 (s.d.), n.p.

⁷⁰ Raymond Vaillant Jr, « Quand notre tout sera venu... », *Le Phare*, vol. 11, no 3 (2 mars an 1 (A.P.) [1970c]), p. 2.

⁷¹ Claude Girard, « Bonjour 74 », *Le Joint*, no 3 ([1974c]), p. 6.

Les extraits cités jusqu'à présent suggèrent que leurs jeunes auteurs sont plutôt informés et politisés. Cela dit, comme le chapitre précédent l'a fait ressortir, la qualité de ce qui est publié varie grandement d'un journal à l'autre. Dans l'ensemble, les analyses proposées par les élèves se révèlent souvent peu consistantes. Micheline Dumont observe également dans son étude sur le rapport des élèves du secondaire à l'actualité, mentionnée plus tôt, que « les élèves du secondaire semblent touchés par une grande variété de problèmes actuels, mais leurs interrogations restent vagues, beaucoup plus près des rumeurs que de l'information véritable⁷². » La Guerre du Vietnam en est le meilleur exemple à ses yeux; elle reste dans « l'actualité » des élèves, même une fois que le conflit est terminé. À l'instar de Dumont, nous observons que les enjeux sociopolitiques qui préoccupent les élèves dans leurs journaux (la guerre, la faim et la pollution, par exemple) demeurent vagues et semblent flotter dans le temps, sans nécessairement être rattachés à un événement précis. Les textes abordant ces questions prennent fréquemment une forme à la croisée de l'essai et du poème. À titre d'exemple, vers 1971, Bernard exprime son indignation quant à la guerre dans les pages du *Phare* :

La guerre c'est atroce. Je veux vous écœurer... La guerre c'est atroce. Je ne veux même pas vous dire pourquoi. La guerre c'est atroce. Soyez-en malade. La guerre c'est atroce. A-T-R-O-C-E. La guerre c'est atroce. [...] Et vous m'écœurer vous tous qui jouez le jeu. La guerre c'est atroce. [...] Mais c'est loin, je m'en c...⁷³

Bref, dans la lecture de l'actualité proposée par les élèves dans leurs journaux, c'est l'injustice qui prédomine, l'émotion plus que l'information. Comme si, ce qui compte réellement au fond, ce n'est pas la rigueur et la cohérence de la pensée, mais l'authenticité et l'expression de soi. On remarquera que les conceptions pédagogiques officielles de l'époque invitent justement l'enseignant à privilégier l'expression de soi, la créativité et

⁷² Johnson, « Informer ou politiser ? », p. 23.

⁷³ Bernard Benoit, « Essais », *Le Phare*, vol. 11, no 4 (6 avril an 1 (A.P.)), s.p.

l'authenticité plutôt que les savoirs. Loin de nous l'idée d'affirmer l'existence d'un lien direct entre l'enseignement reçu et les valeurs politiques des élèves. Comme la recherche tend à le montrer depuis longtemps déjà, l'environnement immédiat de ces derniers (la famille surtout, mais aussi le groupe de pairs et les médias) exerce ici un rôle bien plus déterminant⁷⁴. Il nous apparaît néanmoins intéressant de relever une certaine corrélation entre les discours éducatifs officiels et la culture politique des élèves (laquelle n'est pas isolable de la culture politique ambiante).

Dans les journaux des années 1960, les élèves du secondaire étaient également nombreux à exprimer leur inquiétude envers l'avenir. Néanmoins, ceux qui s'y faisaient les porte-paroles de leur groupe d'âge se positionnaient comme confiants de pouvoir agir positivement sur l'avenir. Ce n'est plus le cas dans la décennie 1970. En effet, les journaux du secondaire dépouillés traduisent une désillusion généralisée chez les élèves (également perceptible au sein de la population adulte⁷⁵) envers les institutions politiques, envers les promesses de la science (sources de pollution et de guerres), envers l'idéologie du progrès, envers leur possibilité de transformer la société, bref, envers l'avenir qui s'offre à eux. En somme, au moment où les curriculums les invitent à réfléchir à des problèmes sociaux d'une grande complexité dépassant largement les frontières nationales, leur sentiment d'impuissance devant « les problèmes du monde » est manifeste. Le Rapport du CSÉ pour l'année 1975-1976 propose une analyse similaire :

La plupart des éducateurs observent que les jeunes prennent très tôt conscience des problèmes de la société, des conflits qui la secouent, des contradictions qui la déchirent. Cette conscience précoce pourrait devenir bénéfique, si l'école en faisait l'amorce d'une éducation sociopolitique positive et dynamique. Or, non seulement les programmes font-ils défaut en ce domaine, mais l'individualisme, auquel a conduit la complexité des structures, fait de

⁷⁴ Voir entre autres : Annick Percheron, « L'école en porte à faux »; Hahn, *Becoming political*.

⁷⁵ Côté, « Une génération spontanée ? ».

l'élève un être seul devant les questions que soulèvent l'organisation de la société et la place que chacun est [appelé] à y occuper⁷⁶.

Les membres de l'organisme consultatif reconnaissent ainsi que les élèves ont une « conscience précoce » des nombreux problèmes qui affligent la société. Or, dans les journaux du secondaire, l'analyse des élèves apparaît pessimiste et paralysante plutôt que « positive » et « dynamique ». Par ailleurs, comme nous l'observons plus tôt, la démarche de clarification des valeurs et d'expression de soi mise de l'avant par les programmes-cadres constitue, somme toute, une façon plutôt individualiste d'envisager la citoyenneté. Invités à penser l'action citoyenne en dehors du cadre de la communauté, les élèves se sentiraient seuls face aux problèmes du monde...

Pour certains élèves, se recentrer vers soi serait la meilleure solution⁷⁷. Ainsi, selon

Danielle :

Le monde est présentement malade. [...] La libération du monde est une chose quasi-impossible trop de problèmes, de "rebonds" nous en empêche. Ce qu'il faut surtout penser avant de penser à cette libération, c'est à nous. Pour une majorité d'hommes, l'identité est un mot qu'on ignore [sic], tellement la vie matérielle est instaurée dans notre monde. Et c'est à cela que la jeunesse se sensibilise. Elle ne veut pas être agresseuse [sic], *elle ne veut pas faire de révolution, elle veut juste s'identifier*⁷⁸.

Cette dernière phrase nous apparaît particulièrement éclairante pour comprendre le rapport à la politique « des élèves ». Ce qu'ils désirent avant tout, si on en croit cet extrait, ce n'est pas tant de prendre les choses en main, mais de vivre des expériences, se découvrir et s'épanouir... Sur un plan plus symbolique, nous ne pouvons nous empêcher de faire le rapprochement entre la quête identitaire des jeunes (mise de l'avant dans cet extrait) et celle du Québec. Dans les deux cas, l'affirmation de leur identité distincte est posée comme le préalable nécessaire à leur épanouissement. La question nationale est d'ailleurs

⁷⁶ CSÉ, *L'État et les besoins de l'Éducation, 1975-76*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, p. 57.

⁷⁷ Warren et Fortin proposent une idée similaire dans *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*, p. 17;37.

⁷⁸ Nous soulignons. Danièle Cloutier, « Édito-JOINT 2 : La jeunesse », *Le Joint*, no 6 (s.d.), n.p.

l'un des rares enjeux de société abordés dans les journaux du secondaire où l'on perçoit un enthousiasme manifeste chez nombre d'élèves.

8.2.2 Un fort intérêt des élèves-journalistes pour la politique québécoise

Lorsqu'il est question de politique dans les journaux du secondaire, les élèves s'intéressent principalement au cadre spatial québécois. Le Canada est, pour sa part, peu évoqué en dehors de ses relations avec le Québec. Les élections provinciales, la question nationale et la question linguistique font ainsi particulièrement réagir les élèves dans leurs journaux. Des études longitudinales réalisées dans la décennie 1970 suggèrent d'ailleurs qu'une majorité d'élèves francophones s'identifient d'abord à la société québécoise. Cette proportion tendrait en outre à augmenter au fur et à mesure qu'ils avancent en âge (effet d'âge), de même que lorsque certains événements, comme des élections, occupent le devant de l'actualité (suggérant ainsi un effet de période)⁷⁹.

Ceux qui vivent leur adolescence durant la décennie 1970 baignent depuis leur tendre enfance, pour reprendre les propos du politicologue Daniel Latouche, « dans un univers politique caractérisé par les affrontements entre anglophones et francophones, Québec et Ottawa, fédéralistes et indépendantistes. La confrontation entre le Premier ministre fédéral Pierre Trudeau et son homologue québécois René Lévesque [...] fait partie de leur environnement immédiat⁸⁰. » L'abondance de caricatures mettant en scène des affrontements entre ces deux figures charismatiques dans leurs journaux (le premier incarnant la plupart du temps le vilain et le second le héros) témoigne de la place qu'ils occupent dans leur imaginaire politique.

⁷⁹ Léon Bernier, « Génération, maturation et conjoncture : une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970 », *Les cahiers A.S.O.P.E.*, vol. 10 (1980), p. 43; Micheline Johnson, « Les élèves du secondaire face à l'actualité : analyse d'une enquête faite auprès d'un groupe d'élèves du niveau secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, no 3 (1976), p. 183-184.

⁸⁰ Daniel Latouche, « Jeunesse et nationalisme au Québec : Une idéologie peut-elle mourir ? », *Revue française de science politique*, vol. 35, no 2 (1985), p. 256.

Un engouement pour les élections provinciales

Le nombre d'articles sur la politique explose à l'occasion d'élections provinciales. C'est particulièrement le cas en 1970, tandis que bon nombre de finissants du secondaire ont encore le droit de vote. À cette occasion, le comité éditorial du *Phare* de la Polyvalente Sacré-Coeur de Granby reproduit un extrait de la loi électorale stipulant que « toute institution d'enseignement doit, le jour du scrutin, donner congé aux étudiants qui sont électeurs⁸¹. » Aux élections suivantes (fédérales en 1972, provinciales en 1973), lorsque les réformes scolaires sont bien implantées (et que l'élémentaire compte une année de moins), les élèves obtiennent normalement leur majorité électorale une fois leurs études secondaires terminées.

Quelques semaines avant les élections d'avril 1970, Raymond entreprend de faire un tour d'horizon des différents partis afin d'informer les élèves qui pourront alors se prévaloir de leurs « droits de citoyens ». Ses préférences politiques sont très claires. À propos du Ralliement créditiste, il écrit « qu'un vote sérieux » ne peut être accordé à ce parti « désordonné », aux principes démocratiques confus « et dont le chef est une espèce de bouffon grimaçant ». Quant au Parti libéral (PLQ) et au Parti québécois (PQ) :

À leur tête règnent des hommes accomplis, jouissant chacun de fortunes et de réputation solides et qui, probablement avaient d'excellentes intentions en se lançant dans l'arène politique. [...] Pris dans l'engrenage, ils sont obligés de marcher sur leur intégrité, leur honnêteté et leur dignité. [...] [L]eur parti est financé par les grosses compagnies et peut-être même par la pègre [...]. Soucieux au début de créer un monde meilleur pour les petits salariés, ils doivent à présent plier l'échine devant les géants financiers qui eux ne se soucient guère de la misère humaine⁸².

Comme plusieurs de ses pairs, Raymond exprime une vision cynique de la politique, qu'il conçoit comme un univers corrompant même les meilleures personnes. Il commente le programme du PQ qui, plutôt que de multiplier des « promesses futiles » se concentre

⁸¹ Ils citent l'« article 262, par. 2A, p. 81 ». *Le Phare*, vol. 11, no 4, 6 avril an 1 (A.P.), p. 7.

⁸² Raymond Vaillant Jr, « Editorial : Votre choix », *Le Phare*, vol. 11, no 4, 6 avril an 1 (A.P.), p. 2.

sur « des points essentiels comme les moyens à prendre pour se sortir de la pourriture dans laquelle végète le Québec depuis trop longtemps. » L'amélioration des routes et la construction d'un hôpital dans leur région promises par d'autres candidats ne figurent visiblement pas dans les priorités de l'adolescent.

Un de ses camarades prénommé Claude commente la visite de René Lévesque à leur école le 14 février 1970 (les écoles faisaient alors encore partie des tournées des politiciens). Selon ce qu'il en a retenu : « Le PQ appartient [...] au peuple et n'a pas les mains liées par la haute finance. » Il affirme également que « dans le PQ on ne met pas les jeunes en quarantaine; on mise sur leur participation efficace au sein même du parti ». L'élève-journaliste va jusqu'à écrire : « Le PQ serait-il la seule et la plus efficace solution aux nombreux problèmes du temps présent⁸³ ? » Ces témoignages sont représentatifs de l'attachement de la plupart des journalistes du secondaire francophone de notre corpus envers le PQ. Des politicologues de l'époque observent d'ailleurs l'appui majoritaire des jeunes électeurs au parti indépendantiste au cours de la période couverte par notre étude⁸⁴.

La même année, à la veille des élections, l'équipe du *Phare* de la Polyvalente du Sacré-Cœur (EPSC) de Granby, publie les résultats d'un sondage mené auprès des finissants de leur école (qui n'accueille vraisemblablement encore que des garçons) et de l'institution pour filles voisine, l'École Polyvalente Immaculée Conception (ÉPIC)⁸⁵. Cette source nous apparaît fort intéressante; pour une fois, les questions sont formulées par des élèves (et non des « experts de la jeunesse »). De plus, elle établit une comparaison

⁸³ Claude Marquis, « Celui qui réussit, c'est celui qui prend ses responsabilités (René Lévesque) », *Le Phare*, 2 mars 1970, p. 3.

⁸⁴ Lemieux, *La fête continue*, p. 182.

⁸⁵ Ces acronymes sont ceux utilisés dans l'article. Les journalistes du *Phare* laissent entendre que les autorités de l'ÉPIC auraient empêché la publication du sondage dans le journal de cette école pour filles où la censure et la répression semblent choses courantes à l'époque. Claude Marquis en coll. avec Danitsa Djuknich, « Sondage », *Le Phare*, vol. 11, no 4 (6 avril an 1 (A.P.) [1970]), p. 3.

selon le genre. 82,2 % des garçons de l'EPSC et 89,8 % des filles de l'ÉPIC interrogés disent s'intéresser à la politique provinciale. Le fait que le sondage ait été réalisé le mois précédant les élections provinciales de 1970 (qui enregistrent un taux de participation électorale record de 85 % dans la population⁸⁶) et que plusieurs élèves plus âgés pouvaient alors se prévaloir de leur droit de vote contribue sans doute à ce niveau d'intérêt élevé chez les élèves. Par contre, seulement 54,6 % des étudiants, mais 80,4 % des étudiantes se disent intéressés par la politique fédérale.

La grande majorité des élèves affirment qu'ils voteraient aux prochaines élections s'ils le pouvaient (86,2 % pour l'EPSC (4 % d'abstention) et 88,5 % pour l'ÉPIC (avec un taux d'abstention supérieur s'élevant à 9,1%). Pour déterminer à quel parti irait hypothétiquement leur vote, les élèves de l'EPSC se disent d'abord influencés par le programme des partis (52 %), les débats politiques (30,8 %) et les articles de journaux (9,1 %). On remarquera que les parents, les amis ou leurs enseignants ne figurent pas dans le choix de réponse offert (mais l'apparence des candidats, si⁸⁷). 63,6 % des élèves de l'EPSC voteraient pour le PQ, contre 19,9 % pour le PLQ. Les résultats sont plus partagés chez les filles : 49 % des étudiantes de l'ÉPIC voteraient pour le PQ, contre 37 % pour le PLQ. Il est intéressant de noter que seuls 78,2 % des garçons et 72,3 % des filles ont répondu à cette dernière question, ce que les journalistes associent à un souci de ne pas révéler leur allégeance politique, ou encore à de l'indifférence⁸⁸. Aux yeux de Claude, journaliste de l'ÉPIC, les résultats de ce sondage témoignent de l'intérêt que les élèves portent à la politique :

⁸⁶ Lemieux. *Le quotient politique vrai*, p. 10-11.

⁸⁷ Cette question ne semble pas avoir été posée aux étudiantes de l'ÉPIC.

⁸⁸ Le Ralliement créditiste ne figure pas parmi les options offertes dans le sondage.

Tous n'ont peut-être pas le droit de voter mais une majorité appréciable s'y prépare [...]. Pour ce qui est des indifférents, ils devraient se renseigner au plus tôt, car personne ne doit être indifférent à l'histoire qui se déroule présentement. Les idées nouvelles ne manquent pas. [...] Enfin, ceux qui ne votent pas, même en ayant ce droit, sont des irresponsables invétérés. C'est inadmissible. C'est comme si on offrait à un muet de naissance, l'usage de la parole, et qu'il le refusait sans aucun prétexte⁸⁹.

Bref, les témoignages recueillis à l'occasion des élections provinciales de 1970 suggèrent que plusieurs élèves s'informent et se forgent une opinion politique, se préparant ainsi à exercer leur rôle d'électeurs, qu'ils valorisent. Ces élections ont toutefois lieu avant la Crise d'Octobre, tandis que plusieurs des finissants du secondaire peuvent encore voter. On retrace peu d'articles sur les élections suivantes, jusqu'à celles de 1976 qui portent le Parti québécois au pouvoir. Les journaux publiés pendant cette période sont toutefois rares au sein de notre corpus, ce qui peut expliquer ce mutisme apparent.

Aux yeux de nombreux élèves-journalistes, l'élection inattendue du PQ incarne un changement positif dans la politique provinciale : « Le 15 novembre 1976, restera une date historique pour les Québécois. Les électeurs en avaient assez des scandales de toutes sortes. Un gouvernement nouveau, un style nouveau⁹⁰ », écrit triomphalement Claude dans *Le Joint*. Plusieurs personnes adolescentes en 1976 nous ont raconté garder un vif souvenir du discours de victoire prononcé par Lévesque : « Il nous parlait de fierté québécoise, de "construire ensemble", d'être fiers de notre langue. Ça nous touchait. Ça nous donnait l'impression que quelque chose était en train de changer ». De fait, comme pour la décennie précédente, René Lévesque se révèle une figure politique très populaire chez les journalistes du secondaire⁹¹. En témoignent notamment les multiples caricatures

⁸⁹ Marquis, « Sondage ».

⁹⁰ Claude Girard, « Les 12 premiers mois du gouvernement péquistes », *Le Joint*, no 19 [1977c], p. 5.

⁹¹ Pour la petite histoire, un jeune Martin Coiteux fait l'éloge de *La passion du Québec : René Lévesque* dans la section littérature de son journal : « J'ai lu ce livre d'un seul trait avec beaucoup d'intérêt ». « Littérature : La passion du Québec : René Lévesque », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979), n.p.

le représentant, cigarette au bec, retrouvées dans leurs journaux. Il n'est d'ailleurs pas rare que son visage occupe une pleine page, sans même servir à illustrer un texte.



Figure 23 : Caricatures de René Lévesque. À gauche : *Le Joint*, no 43 (juin 1982); À droite : *Le Joint*, no 42 [1981c], n.p.

Publiée dans *Le Joint*, la caricature à droite ci-haut, met en scène la victoire du PQ sur le PLQ (dirigé par l'ancien éditorialiste au *Devoir* Claude Ryan, chef de la campagne du NON au Québec lors du référendum de 1980) aux élections provinciales de 1981. Le personnage à la poubelle illustre sans doute les piètres performances de l'UN qui ne fit élire aucun de ses candidats⁹².

Le thème des élections croise inévitablement d'autres enjeux de société dans les journaux du secondaire. L'avenir du Québec au sein du Canada n'est pas le moindre.

Des élèves débattent de la question nationale

Tout au long de la période couverte par ce chapitre, la question nationale, omniprésente dans le débat public, passionne des adolescents d'allégeances diverses. Cet important débat de société semble donner espoirs à plusieurs élèves. À titre d'exemple, en 1977, après avoir dressé un sombre portrait de l'école polyvalente et du système d'éducation en général, Charles, élève de cinquième secondaire, perçoit qu'« Il y a

⁹² Bilan du siècle (2022, sept.), *Réélection du Parti québécois dirigé par René Lévesque à l'Assemblée nationale du Québec* [page web], consultée le 22 juillet 2022, <https://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/3030.html>.

maintenant un réveil. La politique, l'avenir du pays, on en parle avec des amis et on se demande ce que ça va donner. Il faudrait des changements au plus vite, sinon on perd la confiance et on a plus envie⁹³. » Après avoir suggéré le désengagement des élèves du secondaire dans la dernière décennie, un sondage réalisé pour le MÉQ en 1979 observe que « Présentement, les jeunes se disent engagés politiquement à propos du référendum⁹⁴ ».

Déjà en 1970, James invite les élèves de son école à Granby à prendre position sur cet enjeu : « Je l'ai dit et je le répète, les indifférents n'ont plus leur place. Ne craignez pas de vous compromettre. Soyez fédéraliste, nationaliste ou indépendantiste mais soyez quelqu'un pour quelque chose. » Il affirme, pour sa part, sa confiance en Pierre Elliott Trudeau : « M. Trudeau [...] nous a promis une société juste et un épanouissement égal comme Canadien français; j'y crois sincèrement⁹⁵. » Il précise sa position : « Ceci ne veut pas dire que nous devons continuer à "subir", mais une indépendance sur un coup de tête, nous plongerait dans un chaos. Une évolution démocratique des choses donnerait des bases fiables et solides soit dans un Canada uni ou un Québec indépendant. » Quelques mois plus tard, à la veille des élections fédérales de 1970, il souligne les « bons coups » du gouvernement Trudeau dans un article détaillé. Il y est notamment question des millions de dollars investis pour le Parc Forillon en Gaspésie et pour la construction d'un nouvel aéroport à Montréal :

Ça fatigue un séparatiste [...] [q]ue des Québécois [s]'illustrent sur le plan fédéral [...]. Que le Québec fournisse au Canada son Premier Ministre, ses ministres du Développement de la Défense, du Commerce et de l'Industrie, du Revenu, des Affaires indiennes et du Nord, cela ne compte pas ? On s'applique à atténuer le fait que depuis l'avènement du gouvernement Trudeau, les Canadiens français sont plus nombreux et influents⁹⁶.

⁹³ Ouellette-Michalska, « Que l'élève qui est vraiment heureux lève la main », p. 66.

⁹⁴ Sorécom, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, p. 43.

⁹⁵ James Atkins, « La politique affaire de tous », *Le Phare*, vol. 11, no 1 (nov. 1969), p. 6.

⁹⁶ James Atkins, « Finies les folies », *Le Phare*, 2 mars 1970, p. 3.

Si plusieurs enquêtes de l'époque font état d'une faible conscience historique chez les élèves du secondaire, tel qu'exposé plus tôt, ceux qui s'affichent comme séparatistes dans leurs journaux appuient fréquemment leur argumentaire de références à l'histoire du Québec. À titre d'exemple, Ghiscelain écrit dans *Le Joint* :

C'est pas d'hier que l'on est exploité. Tout a commencé sous le régime français, ensuite, ce fut l'anglais et maintenant l'américain que nous subissons. [...] La solution ? se rendre maître chez nous. En faisant l'indépendance, nous pourrions défendre notre langue contre l'anglicisation constante par les lois. En faisant l'indépendance, nous pourrions réavoir [sic] l'argent que nous donnerions en taxe [sic] au gouvernement⁹⁷.

L'élève tente d'influencer le futur vote de ses camarades : « Bien sûr, ça ne se fera pas tout seul, mais la première chose à faire est de mettre son vote *quand ça sera votre tour* au parti québécois⁹⁸. »

Les débats sur l'avenir du Québec au sein du Canada créent parfois des tensions entre élèves. Jean-Pierre, élève de cinquième secondaire, collabore à la rubrique « Poly-tique » du *Joint* vers 1976. La publication d'un texte au vocabulaire aussi cru n'aurait sans doute pas été permise dans toutes les polyvalentes :

L'autre jour en placotant dans le corridor, on s'est mis à parler politique : plus précisément de l'indépendance du Québec. Un du groupe s'est mis à nous casser les oreilles avec des affirmations comme : "Qu'est-ce que l'Québec va faire tout seul ?" on ira pas bien loin dans le Canada, ou encore : "On n'a pas assez de ressources pour subsister". Moi je vous dis que ça vaut même pas le peine de discuter avec du monde comme ça qui ne croit qu'au fédéralisme. Il serait temps que certains québécois cessent de lécher le cul des anglais. On est capable de vivre sans le fédéral⁹⁹.

L'élève raconte ensuite avoir fait du pouce avec des anglophones en Ontario pendant l'été. Ces derniers auraient tenté de le « convertir » au fédéralisme. « Mais je n'ai eu qu'à

⁹⁷ Ghiscelain Blanchard, « L'indépendance », *Le Joint*, no 14 [1976c], n.p. De tels témoignages ne sont pas sans rappeler les travaux de Jocelyn Létourneau sur la conscience historique des élèves du secondaire au Québec et ses liens avec ce qu'il appelle des « mythistoires », orientées sur le récit de la « survivance » chez les jeunes francophones. *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal, Fides, 2014.

⁹⁸ Nous soulignons. Blanchard, « L'indépendance », *Le Joint*, no 14 [1976c], n.p.

⁹⁹ Jean Pierre Désilet, « Poly-tique », *Le Joint*, no 18 [1976c], p. 6.

leur répondre que René Lévesque est un homme très intelligent », fanfaronne Jean-Pierre. Il met en garde les lecteurs du *Joint* : « De plus en plus des anglais [sic] cherchent à se rapprocher de nous; mais je ne crois pas en cette fausse amitié. C'est ce que j'appelle de l'hypocrisie. Certains anglais parlent même de prendre les armes en une éventualité de séparation. Je ne leur souhaite pas... » Un de ses camarades s'affichant comme fédéraliste et Canadien lui répond dans le numéro suivant :

je tiens à souligner à l'auteur son étroitesse d'esprit. Quand on ne peut donner son opinion dans une discussion sans être qualifié de casseur d'oreilles, il y a lieu de se demander où en est la démocratie. Nous, Canadiens, habitués à vivre dans un pays où règne liberté en droit de parole, pouvons-nous nous interrogés [sic] sur des personnes aussi bornées ? Personnellement, je crois qu'il est toujours enrichissant de changer [sic] divers points de vue, surtout dans le contexte actuel¹⁰⁰.

Paul revient ensuite sur les arguments de son adversaire en faisant preuve d'une bonne maîtrise de la question. L'élève a visiblement fait ses devoirs.

À l'approche du référendum de 1980, qui divise profondément les Québécois¹⁰¹, les élèves-journalistes ont conscience de vivre un moment historique : « pour la première fois, le peuple du Québec pourra s'exprimer sur son avenir. C'est la première fois que chacun de nous fera son choix¹⁰² ». On imagine l'excitation ressentie par les adolescents qui réalisent qu'ils auront atteint la majorité électorale au moment du référendum sur la souveraineté-association.

Vers 1978, Lise et Carmelle, toutes deux en quatrième secondaire à la Polyvalente de Nicolet, entreprennent d'informer leurs camarades des bienfaits de la souveraineté-association : « Nous les jeunes nous bâtissons notre pays, c'est à vous de faire le choix : autoriser le gouvernement du Québec à négocier les ententes proposées avec les autres

¹⁰⁰ Paul Caron, « En réponse à... », *Le Joint*, no 19 ([1976c]), p. 4.

¹⁰¹ Pour un aperçu du contexte politique au Québec au tournant des années 1980 et des profondes divisions qu'entraîne le débat référendaire, voir Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 229.

¹⁰² Lise Barbeau, « Référendum », *Le Joint*, no 34 ([1980]), p. 12.

provinces ou... (on aime mieux pas y penser...) » Pour ces adolescentes, un Québec souverain permettrait d'enfin « vivre "libre", de disposer de nos biens, DE PARLER NOTRE LANGUE ICI AU Québec, comme les Ontariens peuvent parler la leur chez eux¹⁰³. » De fait, la préservation de la langue française est un des principaux avantages mis de l'avant par les élèves dans leurs journaux. L'article de Carmelle et Lise vise à rassurer les élèves sur ce qu'il adviendrait des tribunaux, des relations extérieures, du dollar, de la libre circulation des biens et des personnes, etc. advenant une victoire du Oui. Elles relativisent ainsi la réelle séparation que cela entraînerait : « En fait, la séparation du Québec n'est pas si terrible, car il faut s'entendre sur le mot séparation, ça ne veut pas dire que le Québec restera isolé du monde, tout ce qu'il fait c'est de négocier d'égal à égal avec le Canada. » L'auteur de la caricature ci-dessous, publiée dans le journal de la Polyvalente de Lac-Mégantic en 1980, semble voir les choses autrement.



Figure 224 : « Ç'ta moé ça » [Caricature de René Lévesque]. *La Grande Gueule*, no 1, vol. 6 (13 mai 1980), p. 3.

¹⁰³ Majuscules dans le texte. Lise Barbeau et Carmelle Gill, « Le référendum, C-KOI », *Le Joint*, no 36 (21 déc. [1978c]), p. 10.

Quelques équipes éditoriales, comme celle du *Libertin* de la Polyvalente de Lévis qui privilégie un style plus professionnel, restent plutôt neutres face à l'enjeu :

Bientôt, Québécois et Québécoises auront à se prononcer sur la question référendaire proposée par le gouvernement du Québec. L'approbation ou le rejet de cette proposition sera, je l'espère, une réponse qui témoignera de la lucidité et de l'objectivité des citoyens. Alors par l'intermédiaire de ce journal, je cède la parole à ces partisans du Oui et du Non, soit adolescent ou adulte, afin qu'ils expriment la motivation de leur choix¹⁰⁴.

Une élève prénommée Tracey estime que la plupart de ses camarades ne s'y connaissent pas en politique : « Leur choix est considérablement influencé par celui de leur entourage, parents et amis, et par la publicité audacieuse qui circule dans les médias. » Elle profite de la visite d'étudiants de Vancouver en échange pour leur demander leur opinion sur l'indépendance du Québec. « Si vous pensez que c'est ce qu'il y a de mieux à faire, faites-le¹⁰⁵ ! », leur aurait répondu l'un d'eux.

À ce propos, au cours de la période étudiée dans ce chapitre, de nombreux échanges étudiants sont organisés, notamment dans le but de promouvoir l'unité canadienne. Mary, une élève de Lac-Mégantic, vante l'initiative en 1979 :

Avec l'unité du Canada qui semble très menacée, le Gouvernement Canadien essaie de tenir le pays uni par des méthodes nombreuses et bénéfiques pour les gens impliqués. Une des meilleures méthodes pour développer la compréhension entre les futurs dirigeants de notre pays, c'est de faire des échanges d'étudiants entre les provinces francophones et anglophones. [...] Les échanges faits au Canada aideront aux citoyens à mieux se comprendre. Peut-être l'unité du Canada ne serait pas menacée si on avait commencé ce genre d'échanges plus tôt¹⁰⁶.

Ces échanges étudiants ne se révèlent pas toujours l'expérience de fraternité espérée. À titre d'exemple, Paul-André s'indigne que les élèves ontariens accueillis à son école aient continué de s'exprimer dans leur langue maternelle durant leur séjour. Ses camarades

¹⁰⁴ France Couture, « Point de vue : Référendum », *Le Libertin*, 5^e année, no 4 (avril 1980). On peut déceler dans cet extrait l'apprentissage de procédés d'objectivation journalistiques.

¹⁰⁵ Tracey Roy, « Le référendum aux yeux des anglophones ! », *Le Libertin*, 5^e année, no 4 (avril 1980).

¹⁰⁶ Mary Sasges, « Échanges étudiants », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 8 (6 avril 1979), p. 9.

et lui avaient pourtant fait l'effort d'adopter la langue de Shakespeare lors de leur visite en Ontario, souligne-t-il. Pour calmer le jeu, l'éducateur responsable leur aurait dit que :

"L'important c'est l'amitié, la fraternité, l'échange d'idées, alouette". Mais maudit, c'est pas à sens unique ça [sic]. Le vénérable dira encore : "ils se forcent pour essayer de parler français", mais moi qui ne suis pas vénérable, je dis que les maudits anglais ne se forcent pas beaucoup. D'après moi, le voyage que les Ontariens ont fait reflétait ce qui se passe au Canada présentement et n'était qu'un voyage touristique pour voir ce qui restait du peuple Québécois avant qu'il ne soit complètement assimilé¹⁰⁷.

En somme, nous observons au sein de notre corpus que les journalistes du secondaire francophone catholique appuient généralement le mouvement souverainiste. Les témoignages recueillis permettent néanmoins d'entrevoir une diversité de points de vue sur la question parmi les élèves. À ce sujet, le politicologue Daniel Latouche observait que même parmi le groupe d'âge le plus favorable à la cause indépendantiste en 1979 (i.e. les 18-35 ans – les moins de 18 ans n'étant pas sondés puisqu'ils n'ont pas le droit de vote), le pourcentage d'appuis au référendum n'atteignait pas 60 %¹⁰⁸.

Nous n'avons retracé qu'un seul article où un élève s'exprime sur l'issue du référendum. Il est publié par Yvan dans *Le Joint* en 1982 dans le contexte du rapatriement de la constitution canadienne. L'élève accuse Trudeau d'avoir profité de « l'erreur des québécois qui ont voté NON au référendum car il sait maintenant que, quoi qu'il fasse, le Québec suivra bien tranquille¹⁰⁹. »

La défense de la langue française

Comme les sections précédentes l'ont laissé entrevoir, la préservation de la langue française s'impose comme une valeur chère aux élèves-journalistes. Dans la première moitié des années 1970, le souvenir de la contestation du Bill 63 semble encore vif pour certains élèves. À titre d'exemple, Sylvain, qui fréquente la Polyvalente de Nicolet en

¹⁰⁷ Paul-André Letendre, « ÉDITOjoint : "Canada my love" », *Le Joint*, no 4 ([1974c]), p. 2.

¹⁰⁸ Latouche, « Jeunesse et nationalisme au Québec », p. 255.

¹⁰⁹ Yvan Chapdelaine, « La proclamation », *Le Joint*, juin 1982, p. 9.

1974, compare la loi 22 à un amendement à la loi 63. « Tout le monde doit sans doute se rappeler l'énorme quantité de contestations qu'il y a eu à cette époque », écrit celui qui devait avoir entre 7 et 9 ans au moment des événements. L'orientation donnée par le gouvernement Bourassa à cette loi semble le désillusionner du processus démocratique :

Qu'on ne vienne plus me chanter que l'on vit en démocratie, Quand [sic] la majorité de la population sédire [sic] une chose et la demande pendant cinq ans et qu'au bout de ces cinq années-là le gouvernement ne fait toujours rien sinon que de passer un bill "bonbon" pour essayer de contenter la population [...] Est-ce que c'est de la démocratie ? Quand un petit groupe qui est au pouvoir fait des lois qui ne sont pas nécessairement à l'avantage de la majorité mais qui sont presque toujours au sien. Est-ce de la démocratie ? *Selon mon opinion personnelle* [et] *selon ce que j'ai étudié au point de vue politique* cela tend plutôt vers une dictature¹¹⁰.

Comme nous le relevions au chapitre précédent, lorsque des élèves renvoient à la notion de démocratie dans leurs journaux, c'est essentiellement pour dénoncer que ce qu'ils observent dans le monde réel est en inadéquation ses principes.

En 1977, un autre Sylvain de Nicolet se prononce en faveur la loi 101. Selon son interprétation, elle « redonne à la majorité francophone du Québec le pouvoir qui lui revient [...]. Enfin une loi qui enlève le dicton : Né pour un petit pain. » Ses arguments témoignent d'une certaine conscience de l'histoire politique récente : « On se souvient qu'une étude de la Commission Laurendau [sic] Dunton, classait les francophones au bas de l'échelle des revenus, avec les Italiens, les Indiens et au sommet se trouvaient les anglophones », rapporte-t-il. Sylvain réfère également à la Commission Gendron¹¹¹, dont le rapport avait été déposé cinq ans plus tôt. Il en retient que « Les francophones qui utilisent le plus le français ont un revenu inférieur à cinq mille dollars¹¹². » D'après

¹¹⁰ Nous soulignons. Sylvain Grandmont, « 63 22 », *Le Joint*, no 6 (s.d.), n.p.

¹¹¹ Jean-Denis Gendron, *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1972, 3 vol.

¹¹² Sylvain Caya, « Poly-tique : Sans une plainte », *Le Joint*, no 19 ([1977c]), n.p.

l'adolescent, de nombreux employés auraient toutefois peur de compromettre leurs chances d'avancement professionnel en réclamant le droit de travailler en français.

Un de nos coups de cœur dans les archives est sans conteste la bande dessinée *Drarudeau*, publiée dans *Le Joint* en 1982. Les références politiques n'y manquent pas : entre autres, la loi 101 devient la loi 109 (sang-neuf) et Lévesque menace de séparer en deux le « sanguinaire vampire unilatéraliste ». Son auteur fait même un clin d'œil à la controverse autour de la conversion du Canada au système métrique, appliquée aux panneaux routiers à partir de septembre 1977¹¹³. Cette œuvre témoigne de la grande créativité dont font preuve certains élèves dans leurs journaux pour exprimer leur point de vue en matière de politique.

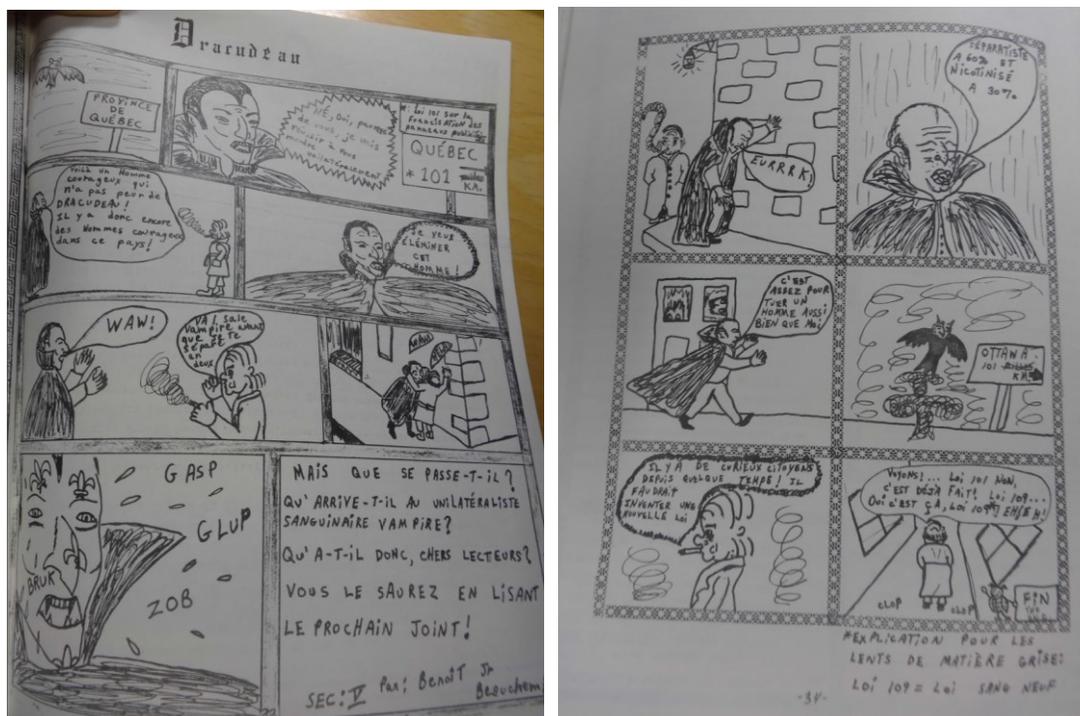


Figure 25 : « Drarudeau » [bande dessinée]. *Le Joint*, no 44 (déc. 1981); no 35 (fév. 1982), p. 34.

¹¹³ Natarajan Ganapathy (2015, avril), « Conversion au système métrique », *L'Encyclopédie canadienne* [site web], consulté le 2 juin 2022, www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/conversion-au-systeme-metrique.

Notons qu'au sein de notre corpus, ceux qui commentent la politique québécoise pendant la majeure partie de la décennie 1970 sont majoritairement des garçons. Nous observons un phénomène similaire au chap. 6 consacré aux « années 1968 », tandis que les adolescents apparaissent davantage portés que leurs consœurs à s'identifier comme « Québécois » dans leurs journaux. Faut-il conclure que les étudiantes du secondaire (doublement exclues des représentations du politique par leur position d'adolescentes et de femmes et ayant moins de modèles féminins auxquels s'identifier parmi les leaders nationalistes et les politiciens) se sentent moins légitimées à s'exprimer sur la politique québécoise ? Les données parcellaires dont nous disposons ne nous permettent pas de nous prononcer définitivement sur cette question. D'autant que cette impression est sans doute amplifiée par la faible présence de filles au sein des équipes éditoriales des journaux consultés, tel qu'expliqué au précédent chapitre. Les garçons semblent néanmoins davantage interpellés par un style politique prenant la forme de confrontations (si l'on se fie au ton généralement adopté par les élèves-journalistes masculins), tandis que les filles qui écrivent sur la question nationale, par exemple, privilégieraient davantage l'information à l'opinion tranchée (bien qu'on retrace plusieurs exceptions). À ce propos, des enquêtes et sondages d'opinion réalisés à l'époque révèlent une plus grande réserve des filles (mais aussi des femmes) à l'idée de révéler leur position politique¹¹⁴.

Qu'en est-il d'autres enjeux sociopolitiques plus propices au consensus, comme la lutte contre la faim dans le monde et l'environnement ?

¹¹⁴ Marquis et Djuknich, « Sondage »; Bernier, « Génération, maturation et conjoncture... ». Sondage CROP, *Montréal Matin*, 5 nov. 1976, p. 3, cité dans 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. 47. Jean-Philippe Warren et Philippe Mongeon notent un phénomène similaire dans les décennies précédentes. « Le comportement électoral des Québécoises : Participation politique et "gender gap" sur la scène provinciale de l'après-guerre », *Politique et Sociétés*, vol. 37, no 3 (2018), p. 99-113.

8.2.3 Le « Tiers-Monde »

« J'aimerais te faire partager [sic] ce que le tiers-monde est pour moi. Comment je le perçois, comment je me sens responsable de lui. [...] L'humanité c'est moi, toi, tout le monde. Donc, le tiers-monde ça m'appartient et t'appartient¹¹⁵ », écrit Gilles dans *Le Joint* en 1982. Tout au long de la période ciblée dans ce chapitre, tandis que l'émotion et l'injustice prédominent dans leur lecture de l'actualité internationale, nombre d'élèves s'indignent de la situation du « Tiers-monde » dans leur journal. Signe de l'intérêt accordé à la question dans les milieux éducatifs, la semaine d'éducation de l'Association d'éducation du Québec (AEQ) en 1974 se déroule sous le thème « Le tiers-monde, le Québec et moi...¹¹⁶ » La décennie 1970 correspond d'ailleurs à une prolifération d'initiatives et de campagnes de solidarité internationale au Québec, ne prenant plus nécessairement la forme de coopérations missionnaires¹¹⁷.

Nous retraçons plusieurs activités de sensibilisation dans les écoles, souvent sous la houlette du service de pastorale ou des enseignants de sciences religieuses¹¹⁸. Ainsi, une semaine de sensibilisation aux problèmes du « Tiers-Monde » est organisée en 1973 au salon de pasto-pop de l'École Joseph-Hermas Leclerc de Granby. Elle suscite de vives réactions chez un groupe d'élèves de l'école :

sûrement que la vie est belle... mais pour qui ?????????? Pour les 2/3 de l'humanité qui manquent de l'indispensable ou pour le 1/3 qui consomme des produits de luxe. En jetant un coup d'œil sur notre façon de vivre comparée à celle des pays sous-développés, voici quelques réflexions qui ont sur gi [sic] en moi :
[...] Pourquoi tant de gens meurent d'avoir trop mangé

¹¹⁵ Gilles Lupien, « Tiers-monde », *Le Joint*, no 46 (avril 1982), p. 30.

¹¹⁶ Bernard Motulsky, « Le tiers-monde, le Québec et moi... », *Éducation Québec*, vol. 3, no 6 (avril 1973).

¹¹⁷ Pierre Beaudet, *Qui aide qui ? Une brève histoire de la solidarité internationale au Québec*, Montréal, Boréal, 2009, p. 81.

¹¹⁸ Il convient de replacer ce type d'initiatives dans la tradition d'engagement envers les pays défavorisés d'organisations chrétiennes ciblant la jeunesse dans l'après-guerre au Canada, mais aussi à l'international. Sur cette question, voir entre autres Tarah Brookfield, *Cold War Comforts: Canadian Women, Child Safety, and Global Insecurity*, Waterloo, Wilfrid Laurier Press, 2012; Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003.

Alors qu'en même temps des milliers meurent [sic] de ne pas avoir assez mangé
 Pourquoi tant de gens sont condamnés à souffrir de la faim et de la maladie à toute heure
 Alors qu'en même temps nous, nous les voyons mourir grâce à la télévision en couleur
 Pourquoi souffrons-nous de la pollution
 Alors que d'autres manquent d'industrialisation [...]
 Pourquoi en Amérique du Nord
 consommons-nous bon an mal an des tonnes de bromo-quinine
 Alors qu'au Vietnam sud et nord
 La population aurait besoin quotidiennement de vitamines. [...]
 Maintenant mes deux chansons préférées sont : « Pourquoi le monde est sans amour ? » et
 « Qu'il est difficile d'aimer¹¹⁹. »

La même année, Sylvain se demande ce qui a été fait à la Polyvalente de Nicolet
 pour aider les Éthiopiens aux prises avec la famine :

Que faisons-nous face à l'Éthiopie ? [...] Je ne pourrais l'affirmer mais je pense qu'il n'y a eu aucune collecte de faite dans notre école pour venir en aide aux pauvres de ce pays. Il me semble que dans une école comme la nôtre ce genre de chose aurait dû être fait. Bien sûr en réalité ce ne serait pas à nous de nous occuper de cette chose mais le gouvernement éthiopien, car, pendant que tout le monde s'émeut face à l'Éthiopie, l'Éthiopie elle, exporte des avions pleines [sic] de céréales. Mais même si cette chose ne nous revient pas de droit, est-ce là une raison pour laisser ces gens mourir de faim ? Réfléchissons-y et essayons d'agir selon ce que notre [sic] conscience nous demande¹²⁰.

L'élève passera-t-il lui-même à l'action pour organiser une collecte de fonds ou attendra-t-il que d'autres prennent les choses en main ? Nos sources ne l'indiquent pas.

De même, en avril 1977, une élève de la Polyvalente de Beloeil tente de sensibiliser ses camarades à la situation du « Tiers-monde » dans les pages du *Fouineur* :

Vous savez peut-être que le monde est séparé en deux parties :
 LE TIERS, QUI EST À L'AISE OU RICHE
 LES DEUX-TIERS, PAUVRES OU EXPLOITÉS
 C'est la plus petite partie des humains qui fait de l'argent et qui constitue la classe des exploités. Pourquoi pensez-vous que c'est ainsi et non le contraire...? Peut-être parce que les riches, des ÉGOISTES, veulent tout s'approprier et ne rien laisser aux autres... [...] Les habitants de certains pays sont exploités par leur gouvernement et, aussi, par notre gouvernement. Les gros financiers canadiens mettent sur pied des industries dans ces pays pour deux raisons principales :
 - pour exploiter leurs richesses naturelles
 - pour exploiter ces gens [...]
 Alors, puisque c'est nous qui avons mis ces gens dans la misère, indirectement, nous pouvons, de même, les aider. Ils ne veulent pas se faire prendre en pitié, mais ne demandent que JUSTICE.
 PENSONS-Y, IL FAUT AGIR... Nous vous en reparlerons¹²¹...

¹¹⁹ L'équipe Jeunes du monde, « Tiers-Monde », *Leclerc Voyant*, vol. 1 no 4 (juin 1973), p. 5.

¹²⁰ Sylvain Gramond, « Que faisons-nous face à l'Éthiopie ? », *Le Joint*, no 3 ([1973 ou 1974]), p. 6.

¹²¹ Souris, « Pensons-y », *Le Fouineur*, vol. 3, no 7 (avril 1977), n.p.

Elle invite les lecteurs du journal à contacter un enseignant de sciences religieuses de leur école pour de plus amples renseignements. Ce type de prises de position est typique des discours des élèves de l'époque : ils invitent leurs pairs à réfléchir et à se conscientiser, posent des jugements moraux et condamnent la société pour son inaction, mais offrent en retour peu de pistes d'action concrète. De surcroît, lorsque des élèves proposent des solutions dans leurs journaux, elles apparaissent fréquemment peu réalistes. À titre d'exemple, Ghiscelain s'indigne que « Chaque jour on engraisse des cochons et on laisse mourir des enfants. » Il suggère :

de faire quelque chose et ce quelque chose serait de défaire toutes les frontières qui sont par elles-mêmes des barrières économiques, d'établir les richesses qu'il y a sur la terre et de les distribuer à part égale à chaque habitant qu'importe son travail, sa position. [...] Qui peut dire qu'un médecin travaille plus qu'un concierge, et pourtant, il gagne de six (6) à sept (7) fois plus que lui dans notre système capitaliste¹²².

Ce type de solution utopique nous paraît peu engageante pour l'élève, en ce sens qu'elle ne n'implique pas d'action immédiate de sa part. Ces prises de position traduisent néanmoins une ouverture sur le monde, une sensibilité envers l'injustice et une certaine conscience sociale.

Nous retraçons dans notre corpus quelques exemples d'expériences concrètes d'engagement citoyen, comme lors des Rallyes Tiers-Monde qui mobilisent des écoles des quatre coins de la Province¹²³. Ces marches de sensibilisation, souvent organisées par le service de pastorale des écoles ou les enseignants de sciences religieuses, sont

¹²² Ghiscelain Blanchard, « La pauvreté », *Le Joint*, no 14 (1976), s.p.

¹²³ Selon un article publié dans *La Presse* en 1971, les Rallyes Tiers-Monde auraient été mis sur pied en 1967 au Canada afin de venir en aide aux « pays sous-développés » (S.a., « Grand Rallye du Tiers-Monde le 8 mai », *La Presse*, 5 mai 1971, p. E9). Une recherche par mots-clés dans les principaux quotidiens de l'époque à l'aide du catalogue numérique de BAnQ permet de retracer des Rallyes Tiers-Monde dans diverses régions de la province dans les décennies 1970 et 1980 (et même au-delà). Elles mobilisent généralement des écoles primaires et secondaires des environs, mais leurs organisateurs sont parfois indépendants des milieux scolaires. Un texte publié dans *La Presse* en 1975 fait référence à la Fédération québécoise des Rallyes Tiers-Monde. Bernard Keatinf, « Bata et le Rallye Tiers-Monde », *La Presse*, 10 juin 1975, p. A5. Nous nous concentrons ici sur les exemples retracés dans les journaux du secondaire.

l'occasion pour les élèves d'affirmer et de célébrer leur solidarité au genre humain. À titre d'exemple, en 1972, 1 200 personnes (jeunes du primaire, du secondaire, du Cégep, professeurs, parents et « personnalités ») participent à un Rallye Tiers monde à Granby. Durant les semaines précédant l'événement, la plupart des écoles participantes présentent aux élèves des montages audiovisuels pour les sensibiliser « aux problèmes auxquels doivent faire face les défavorisés », à l'étranger comme au Canada. Les étudiants étaient invités à solliciter des commanditaires « en faveur des pays en voie de développement ». Plus de 8 000 \$ auraient été amassés. « Ce qui a le plus impressionné, lors de cette marche, rapporte-t-on dans le *Bulletin d'information de la Commission scolaire régionale Meilleur*, c'est l'esprit qui régnait parmi les participants. Sur une étendue de plusieurs centaines de pieds, douze à quinze personnes de largeur, les rues de la ville ont résonné des slogans du Rallye : "libération, solidarité, développement". Chanson et musique accompagnaient les marcheurs et, du début à la fin, jeunes et moins jeunes ont VIBRÉ aux problèmes du Tier-Monde¹²⁴. » Pour couronner les activités, un concert est offert sur l'heure du dîner à la Polyvalente Joseph-Hermas-Leclerc.

On retrace des manifestations de ce type tout au long de la période couverte par ce chapitre (et même au-delà). Ainsi, le 12 mai 1979, 150 marcheurs défilent dans les rues de Lac-Mégantic lors d'un Rallye Tiers-Monde organisé à l'initiative d'enseignants de sciences religieuses de la Polyvalente Montignac. Parmi eux, on retrouve des jeunes du primaire et du secondaire, et même, souligne un élève comme pour donner de l'importance à l'événement, le directeur adjoint de son école et le Maire. « La pluie battante n'a pas

¹²⁴ Yvon Allard, « Rally Tiers-monde : Une journée de solidarité humaine », *Information CS Régionale meilleure*, vol. 7, no 3 (déc. 1972).

réussi à éprouver la vigueur et l'intérêt des volontaires¹²⁵ », écrit fièrement Normand. 4 285 \$ furent récoltés. À qui sont versés ces fonds et comment aideront-ils les populations concernées ? Les élèves ne le mentionnent pas dans leurs journaux. Ils mettent davantage l'accent sur la fierté qu'ils ont ressentie lors de ces manifestations collectives de solidarité, de même que sur l'ambiance festive qui y régnait.

Dans l'ensemble, ces prises de paroles d'adolescents fréquentant des polyvalentes du Québec dans la décennie 1970 sur le « Tiers-Monde » traduisent un certain rejet du « mythe civilisateur de l'Occident¹²⁶ » (qui imprégnait nombre d'articles écrits par des élèves-journalistes des années 1960, même lorsqu'ils dénonçaient le colonialisme¹²⁷) au profit d'un discours axé sur la condamnation du capitalisme et d'une prise de conscience de leur part de responsabilité dans le phénomène. Ainsi, en l'espace d'à peine quelques décennies, on passe d'initiatives dans les écoles axées sur la valorisation des missions catholiques (prenant notamment la forme d'achat d'images de l'œuvre de la Sainte-Enfance par des écoliers dès l'école primaire¹²⁸), à un nouveau type de compréhension de la solidarité internationale, dont l'idée de charité chrétienne ne semble plus être l'élément central, pour les journalistes du secondaire du moins. La rupture n'est toutefois pas aussi complète que l'on pourrait le croire comme le suggère le fait que les initiatives concrètes que nous avons retracées dans les écoles semblent souvent relayées par les adultes responsables de la formation religieuse ou du service de pastorale¹²⁹. Dans certaines

¹²⁵ Normand Beaudoin, « Un samedi pas comme les autres », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 10 (24 mai 1979), p. 10.

¹²⁶ Patrick Dramé et Maurice Demers, dir., *Le Tiers-Monde postcolonial : espoirs et désenchantements*, Montréal, PUM, 2014, quatrième de couverture.

¹²⁷ Voir le chap. 5.

¹²⁸ Anik Meunier et Robert Cadotte, *L'école d'antan, 1960-1960*, Montréal, PUQ, 2011, p. 22.

¹²⁹ Les travaux de l'historienne Catherine Foisy mettent en relief le changement d'attitude quant à la solidarité internationale s'opérant au sein même du clergé québécois et des organisations missionnaires dans la décennie 1960 dans le contexte de l'*Aggiornamento* de Vatican II. Elle souligne notamment

écoles, le service de pastorale anime aussi des activités de conscientisation au problème de la pollution, thème auquel la prochaine section s'intéresse.

8.2.4 La sensibilisation aux enjeux écologiques : le problème de la pollution

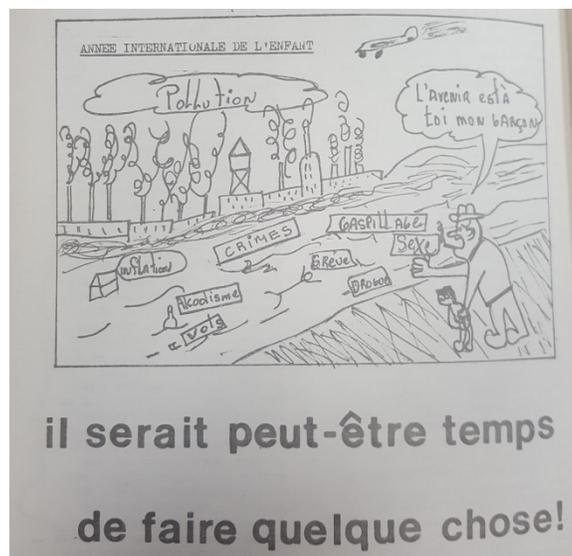


Figure 26 : « Il serait peut-être temps de faire quelque chose », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 8 (6 avril 1970), p. 5.

L'anxiété des élèves envers le futur est particulièrement palpable lorsqu'il est question de pollution dans notre corpus. « Pouvons-nous survivre¹³⁰ ? », s'interroge un adolescent montréalais en 1970. Un autre se demande si la terre existera encore en l'an 2000¹³¹. Ce thème apparaît surtout à partir de 1970 dans les journaux du secondaire, année où plusieurs associations environnementales militantes sont mises sur pied au Québec¹³².

l'influence de l'encyclique sur « le développement des peuples » *Populorum progressio*, promulgué par le Pape Paul VI en 1967, de même qu'une acceptation de la critique décoloniale au sein d'associations missionnaires. Catherine Foisy, *Au risque de la conversion : L'expérience québécoise de la mission au XXe siècle (1945-1980)*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2017; « La décennie 1960 des missionnaires québécois : vers de nouvelles dynamiques de circulation des personnes, des idées et des pratiques », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no 1 (aut. 2014), p. 24-41.

¹³⁰ S.a., « La pollution », *Terre des hommes*, vol. 8, no 20 (20 mai 1971), p. 1.

¹³¹ Notons que nous retrouvons cette même question anxiogène dans les journaux du secondaire de la décennie 1960, mais en référence à la menace atomique et non à la pollution. Le con, « PJN en l'an 2000 », *Le Joint*, no 6 (s.d.), n.p.

¹³² À titre d'exemple, la Société pour vaincre la pollution (SVP), la Society to Overcome Pollution (STOP), l'Association Survivre et le Conseil québécois de l'environnement sont mis sur pied en 1970. Mariève Isabel, « Contre-culture et environnementalisme au Québec : Une écosociété à bâtir », *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, vol. 10, no 2 (2019), p. 81. Pour un portrait plus complet des organisations environnementalistes en action au Québec dans la décennie 1970, et pour explorer les racines antérieures de ce mouvement, voir les travaux pionniers de Jean-Guy Vaillancourt,

Plusieurs organismes d'éducation environnementale tentent d'ailleurs de rejoindre les jeunes dans les milieux scolaires durant la décennie. On se souvient que la question de la pollution était notamment abordée dans les programmes-cadres de sciences religieuses et de sciences morales¹³³. Les élèves qui fréquentent les polyvalentes du Québec dans la décennie 1970 représentent ainsi les premières cohortes à être confrontées à l'école au « problème de la pollution », désormais construite comme un enjeu social et politique¹³⁴. Les témoignages recueillis suggèrent que ce que nous appelons aujourd'hui l'« écoanxiété » des jeunes n'est pas un phénomène aussi nouveau que certains le prétendent.

Pour nombre d'élèves-journalistes, « La pollution est la rançon du progrès¹³⁵ ». Cette idée revient continuellement. « Nous étions fiers de nos progrès techniques, sûrs d'avoir "maîtrisé" la nature. Erreur tragique – Nous avons détruit et non pas maîtrisé bien des systèmes biologiques et cette erreur pourrait nous coûter la vie », peut-on lire en 1971 dans le journal de l'École Saint-Pierre-Claver. Aux yeux de l'auteur de cet article, « Une révision des priorités s'impose »; « L'automobile électrique non-polluante n'est pas encore sur le marché mais nous avons réussi à atterrir sur la lune. [...] Pour sauver l'humanité nous devons sauver notre environnement, nous en sommes tous responsables¹³⁶. »

« Évolution, diversité et spécificité des associations écologiques québécoises », *Sociologie et Sociétés*, vol. 13, no. 1 (avril 1981), p. 81-98.

¹³³ Chap. 3. Un premier programme d'écologie est publié par le MÉQ en 1982. Son avant-propos précise toutefois qu'il s'inscrit en continuité avec « une recherche amorcée par une équipe de travail » qui proposa les lignes directrices du projet *Biologie 12* (qui se transforma pour devenir le programme-cadre *Bio222* implanté en 1971). MÉQ, *Écologie*, Direction générale des programmes, 1982, p. 3.

¹³⁴ Valérie Poirier et Stéphane Savard, « Présentation : Le militantisme environnemental au Québec, ou comment l'environnement est devenu un enjeu politique », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no. 2 (hiver 2015), p. 15-30.

¹³⁵ Christian Autotte, « Alerte : pollution », *Le Joint*, no 7 (s.d.), s.p.

¹³⁶ S.a., « La pollution : Affaire de tous », *Terre des hommes*, vol. 8, no 20 (20 mai 1971), p. 2.

Animée par un sentiment d'urgence, l'équipe du *Joint* décide vers 1974 de produire chaque semaine une chronique Pollution. Selon Luc, élève de troisième secondaire, « il n'y a plus une seule goutte d'eau sur cette terre qui ne soit plus ou moins contaminée¹³⁷. » La pollution de l'eau retient d'ailleurs principalement l'attention des élèves au début des années 1970. La situation du lac Érié et des océans (« contaminés par les déchets radioactifs et le pétrole¹³⁸ ») est souvent évoquée. Au tournant des années 1980, la pollution préoccupe encore nombre d'élèves : « Depuis un certain temps l'homme n'a pensé qu'à ses propres plaisirs, tout en laissant la terre se polluer. Demandez-vous que serons-nous dans une dizaine d'années, si l'homme continue à saccager l'atmosphère et l'environnement comme il le fait¹³⁹ », écrit Pierre.

Pour plusieurs élèves-journalistes mobilisés par la cause environnementale, le vrai changement passe d'abord par des gestes individuels. À titre d'exemple, selon Christian :

La lutte doit se faire *dès maintenant, chacun pour soi*. Lorsque vous vous promenez en auto, que vous mangez "chips" ou "frites", au lieu de jeter le sac dans le décor en vous disant : "un de plus ou un de moins...", songez plutôt que si 1 million de personnes se disent la même chose, le peu se changera en énorme ! [...] Dans 10 ans, dans 20 ans, ce que vous aurez jeté dans le décor, il faudra le faire ramasser à coup de taxes¹⁴⁰...

D'aucuns pourraient être tentés de voir dans cette invitation à agir « chacun pour soi » le signe d'un individualisme exacerbé chez les jeunes (que l'on dénonce à pleines pages dans les journaux et magazines de l'époque). Or, pour les élèves prenant position sur les enjeux environnementaux, une action individuelle à plus petite échelle, mais immédiate, est préférable à une action à plus grande échelle nécessitant l'intervention des pouvoirs publics qui n'arrivera peut-être jamais. Ainsi, en attendant que des lois

¹³⁷ Luc Mercier, « La pollution », *Le Joint*, no 4 (s.d.), s.p.

¹³⁸ S.a., « La pollution », *Terre des hommes*, vol. 8, no 20 (20 mai 1971), p. 1-2.

¹³⁹ Pierre Ventura, « La pollution », *Le Joint*, no 43 (nov. 1981), p. 10.

¹⁴⁰ Nous soulignons. Christian Autotte, « Alerte : pollution », *Le Joint*, no 7 (s.d.), s.p.

permettent de combattre la pollution sur une grande échelle l'équipe de *Terre des hommes* invite ses camarades à cesser d'utiliser du détergent contenant une grande quantité de phosphate et à s'informer à ce sujet¹⁴¹.

À la lumière de l'exemple du militantisme environnemental d'élèves du secondaire de la décennie 1970, nous avançons l'hypothèse que l'engagement citoyen d'un certain nombre de jeunes de l'époque passe d'abord (et peut-être même surtout) par la conscientisation de leur entourage immédiat. À ce sujet, une étude comparative internationale réalisée au cours des années 1970 suggère que l'action militante des jeunes se désengage des structures politiques classiques pour « s'orienter vers des cadres de vie concrets et vers les réseaux relationnels de proximité¹⁴². » Les campagnes de boycottage économiques organisées par des élèves en sont un autre exemple à nos yeux.

8.2.5 Des élèves organisent des campagnes de boycottage économique à leur école

Si les moins de 18 ans ne peuvent influencer les choses en tant qu'électeurs, certains d'entre eux ont néanmoins conscience de leur pouvoir économique en tant que consommateurs. À titre d'exemple, en décembre 1978, des étudiants de la Polyvalente Montignac de Lac-Mégantic invitent leurs camarades à boycotter les barres de chocolat Cadbury après que la compagnie ait annoncé le déménagement de son usine du Québec vers l'Ontario¹⁴³. Cette initiative fait écho à la campagne de boycottage lancée par la CSN au début de l'automne¹⁴⁴. La centrale syndicale avait d'ailleurs stratégiquement décidé de

¹⁴¹ S.a., « La pollution : affaire de tous », *Terre des hommes*, vol. 8, no 20 (20 mai 1971), p. 2.

¹⁴² Carmel Camilleri et Claude Tipia, *Les « nouveaux jeunes » : la politique ou le bonheur. Jeunesse de France, d'Europe et du Tiers-Monde*. Toulouse, Privat, 1983. Cité dans Tipia et Catherine Lange, « Tendances idéologiques au sein de la jeunesse française : évolution entre 1970 et 1990 », dans Hudon et Fournier, dir., *Jeunesse et politique*, tome 1, p. 145.

¹⁴³ *La Grande Gueule*, vol. 1, no 4 (21 déc. 1979), p. 14.

¹⁴⁴ Elle avait notamment été appuyée par le gouvernement québécois, qui avait décidé de retirer les produits Cadbury des machines distributrices des hôpitaux et des écoles. S.a., « Appel au boycottage de Cadbury lance le parti québécois de Verchères », *La Seigneurie* [Boucherville], 18 octobre 1978, p. 27.

cibler certains publics grands consommateurs de chocolat, comme les jeunes, pour « les inonder de la publicité anti-cadbury », rapporte le journaliste au *Soleil* Gilles Boivin¹⁴⁵.

La publicité ci-dessous semble toutefois avoir été conçue par des élèves.

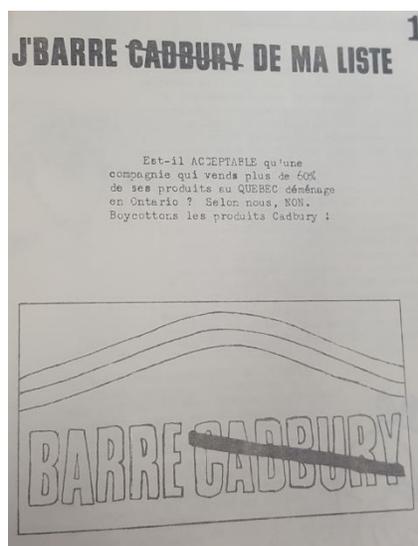


Figure 27 : « J'barre Cadbury de ma liste », *La Grande Gueule*, vol. 1, no 4 (21 déc. 1979), p. 14.

Dans un esprit similaire, en décembre 1980, le club Jeunes du Monde de la Polyvalente d'Aylmer organise une campagne de boycottage des jouets militaires¹⁴⁶ et de boissons gazeuses de marques ciblées pour venir en aide à la population du Guatemala qui connaît alors une longue période de dictature militaire, de guérillas et de répression armée :

Le GUATEMALA demande l'aide du Canada. Les Canadiens peuvent répondre à cette demande en boycottant les jouets militaires à l'occasion de Noël, en boycottant COCA-COLA, SPRITE, et FANTA, responsables de beaucoup d'assassinats au GUATEMALA. Le GUATEMALA remercie d'avance les Canadiens¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Gilles Boivin, « Les ventes de Cadbury auraient chuté de moitié », *Le Soleil*, 21 nov. 1978, p. B1.

¹⁴⁶ Durant l'automne, l'Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI) avait lancé une campagne de boycottage des jouets militaires. Elle se joint ainsi au projet Poughshare (un organisme canadien œuvrant pour le désarmement et la paix dans le monde). Gilles Normand, « À l'occasion de la semaine du désarmement : Vaste campagne de boycottage des jouets à caractère militaire », *La Presse*, 28 oct. 1980, p. C3.

¹⁴⁷ Jeunes du monde, « Demande de boycottage », *Le Courant*, vol. 6, no 2 (déc. 1980).

Ces deux initiatives ont en commun d'être lancées juste avant Noël. Ces élèves entendent ainsi soutenir une cause qui leur tient à cœur en boycottant eux-mêmes des produits ou en s'assurant que leurs parents ne les achètent pas, par exemple en les retirant de leur liste de cadeaux de Noël. En ce sens, le pouvoir d'achat des adolescents vient aussi de celui de leurs parents qu'ils ont conscience de pouvoir influencer.

8.2.6 Les grèves enseignantes : un éveil aux enjeux socio-économiques

Les nombreux et spectaculaires conflits syndicaux qui marquent le paysage politique des années 1970¹⁴⁸ semblent jouer un rôle déterminant dans la socialisation politique des élèves du secondaire. Une certaine conscience des rapports de classes teinte d'ailleurs la lecture de l'actualité proposée par nombre de leurs journalistes. Nous le percevions déjà lorsqu'il était question de l'infériorité économique des Québécois francophones et de la question nationale. L'abondance de références aux « travailleurs », aux « patrons », aux « exploités » et « exploités » dans les extraits cités dans ce chapitre en témoigne également.

Les conflits syndicaux opposant leurs enseignants et le gouvernement, qui affectent directement les élèves, retiennent particulièrement l'attention des journalistes du secondaire. Rappelons les faits. En janvier 1972, la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) et la CEQ se regroupent pour former un Front commun (constitué de 210 000 syndiqués, enseignants, employés de soutien dans les écoles, personnel des hôpitaux, fonctionnaires et professionnels du gouvernement et employés d'Hydro-Québec). Une grève générale illimitée est déclenchée le 11 avril 1972. Le gouvernement de Robert Bourassa réplique en adoptant

¹⁴⁸ Selon Jean-Philippe Warren, la décennie 1970 serait celle où l'on observe le plus grand nombre de grèves par année du siècle. *Ils voulaient changer le monde...*, p. 63.

une loi spéciale¹⁴⁹ forçant leur retour au travail. Les trois chefs syndicaux sont emprisonnés pour avoir invité leurs membres à défier cette loi. Lors du Front commun de 1975-76, Bourrassa choisit à nouveau la répression. Il met en place une série d'injonctions et une loi spéciale « interdisant toute grève dans les établissements d'enseignement jusqu'à la fin de l'année scolaire¹⁵⁰. » La tension retombe quelque peu à la suite de l'élection du PQ en 1976, identifié comme le parti des travailleurs. La lune de miel est toutefois de courte durée. En 1979, au cours d'une nouvelle ronde de négociation syndicale, le gouvernement péquiste suspend le droit de grève avant même que les syndiqués ne l'aient exercé. La mobilisation des enseignants mène néanmoins à d'importants gains au niveau de leur sécurité d'emploi, leur tâche de travail, des hausses salariales et des congés parentaux, notamment¹⁵¹.

Les témoignages recueillis traduisent une certaine méfiance des élèves envers les médias d'information, de même qu'envers leurs enseignants (aussi relevée à la section 8.1). Il s'agit d'un contraste avec les discours d'étudiants soulignant l'objectivité de leurs enseignants lors des négociations de 1967-69. À titre d'exemple, en février 1971, quelques mois à peine après les événements d'Octobre 1970, Michel, élève montréalais de dixième année, estime difficile d'obtenir de l'information objective pour l'aider à se positionner sur la négociation de la convention collective des enseignants :

[P]our nous, étudiants, il est assez difficile d'avoir une bonne vue d'ensemble d'un conflit quelconque. Je pense qu'il ne faut pas accorder une grande confiance aux mass medias qui ont été un peu trop souvent dans l'erreur *surtout ces derniers temps*. De plus, il est difficile de se fier aux professeurs pour obtenir des informations puisque leurs propres intérêts sont en jeu dans ce conflit. [...] En fin de compte, je pense que les étudiants ne doivent pas prendre position, mais rester neutres. Nous devons voir notre intérêt premier, et ensuite penser aux professeurs ou aux autorités parce que dans tout conflit scolaire ce sont des élèves qui en

¹⁴⁹ Il s'agit de la loi 19. Sur l'histoire des lois spéciales au Québec, voir Martin Petitclerc et Martin Robert, *Grève et paix : Une histoire des lois spéciales au Québec*, Montréal, Lux, 2018.

¹⁵⁰ Rouillard, *Histoire du syndicalisme québécois*, p. 183-185.

¹⁵¹ *Ibid.*; Anick Meunier et Jean-François Piché, *De l'idée à l'action : une histoire du syndicalisme enseignant*, Montréal, PUQ, 2012, p. 148-149.

souffrent le plus. Nous servons de champ de bataille aux différents belligérants. Enfin, si jamais les étudiants veulent prendre position, ils doivent le faire en servant leurs intérêts et non pas ceux des autres¹⁵².

Dans cet extrait, Michel invite ses pairs à penser d'abord à leurs propres intérêts. Si plusieurs observateurs de l'époque discernent dans ce type de discours l'indice d'un repli sur soi, certains y voient plutôt le fait d'une génération « lucide¹⁵³ ». Nous avons vu au chapitre 6 que de nombreux élèves s'étaient montrés déçus après s'être engagés dans diverses « grandes causes » des années 1968, ayant constaté que « les adultes » agissaient d'abord selon leurs propres intérêts. Les jeunes qui prennent la plume dans le journal de leur école dans la décennie 1970 n'ont aucune envie de servir de pions dans un conflit entre adultes.

Les témoignages comme celui de Michel sont courants tout au long de la période couverte par ce chapitre. Ainsi, en 1976, lors du deuxième Front commun, l'équipe éditoriale du *Fouineur* de la Polyvalente de Beloeil se dit confuse : « Où est-elle la vérité¹⁵⁴? » Les journalistes du secondaire manifestent une volonté de comprendre le conflit opposant leurs enseignants et l'État. Mais où s'informer quand on se méfie des politiciens, des enseignants et des médias... Pas facile d'être un « citoyen-critique » au moment où les cadres anciens éclatent au profit d'un climat de relativisme, de remise en question de l'autorité et de méfiance envers les pouvoirs institués.

De façon générale, plutôt que d'insister sur leur intérêt commun pour la qualité de l'éducation, comme lors des grèves enseignantes de 1967-69, les élèves-journalistes se posent en victimes d'un conflit qui n'est pas le leur. Ils n'ont pas l'impression qu'il sert

¹⁵² Nous soulignons. Michel Lalonde, « Éditorial : Prendre position ou ne pas prendre position... », *Terre des hommes*, vol. 8, no 12 (4 et 11 fév. 1971), p. 1.

¹⁵³ Suzanne Dumas, Gérard Rochais et Henri Tremblay, *Une génération silencieusement lucide ? : vers un profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1982.

¹⁵⁴ S.a., « Éditorial », *Le Fouineur*, vol. 2, no 3 (mars 1976), p. 2.

les intérêts des élèves, bien au contraire. Plusieurs insistent sur la grande confusion et le climat d'insécurité régnant dans leur école au cours de l'hiver et du printemps 1976, marqués par de nombreux moyens de pression. À l'instar du *Fouineur*, plusieurs élèves accusent leurs professeurs et le gouvernement, trop pris par leurs « querelles intempestives », « d'oublier les élèves au point de créer une atmosphère incertaine et confuse, peu propice à l'enseignement¹⁵⁵. » En février 1976, Manon anticipe les bouleversements à prévoir dans les prochains mois :

Depuis un petit bout de temps, presque à chaque semaine, nous avons un petit congé surprise. [...] Si on écoute parler les gens autour de nous : le mois de février il faut s'en méfier. Même les professeurs y font allusion : ils disent qu'il se peut qu'il y ait beaucoup de tempêtes de neige cet hiver. On n'est pas fou, on sait lire entre les lignes.

Si nous étions au commencement de notre secondaire, un congé de 2 jours, 1 semaine ou un mois, ne nous dérangerait pas, mais lorsqu'on est en secondaire IV ou V, on y pense plus sérieusement et cela nous dérange¹⁵⁶.

Comme le suggère cet extrait, les nombreux jours de classe manqués alimentent les inquiétudes déjà vives des élèves envers leur avenir. Le président du conseil étudiant de la Polyvalente de Beloeil publie une lettre ouverte adressée à ses parents dans *Le Fouineur* en 1976. Il estime que le point de vue des jeunes n'est pas suffisamment pris en compte dans les principaux médias¹⁵⁷ :

Chers parents,

[...] Il s'agit de mon avenir scolaire et des inquiétudes qu'il m'inspire. [...] La vérité est que nous sommes [...] les dindons de la farce et les instruments de chantage. [...] Je suis malheureux à l'école parce que de toute façon j'ai perdu trop de cours que je ne pourrai jamais rattraper; et surtout parce que on y vit dans une incertitude quotidienne très peu favorable à l'étude et aux rapports humains. Ne pensez-vous pas que c'est pour vous le moment d'intervenir ? Nos professeurs ont perdu la raison dans une lutte contre des insensés. Forcez-les à retrouver leur dynamisme et leur sens du devoir, en rappelant aux responsables du pouvoir qu'ils ne sont pas propriétaires de vos taxes et qu'ils ne peuvent faire payer aux autres les conséquences de leur inconséquence. L'année 1976, une année que je n'oublierai jamais, car je vais la traîner longtemps comme un boulet de forçat. Promettez-moi de vous informer auprès des parties concernées [...]

¹⁵⁵ S.a., « Éditorial », vol. 2, no 2 (fév. 1976), p. 2.

¹⁵⁶ Manon, « Les congés surprises... », *Le Fouineur*, vol. 2, no 2 (fév. 1976), p. 8.

¹⁵⁷ Rappelons que les journalistes du secondaire des années 1960 tenaient un discours similaire à propos des conséquences néfastes du chambardement des réformes scolaires sur leur avenir (chap. 5).

Votre fils angoissé, Michel Lozeau, président¹⁵⁸

Comme nous le relevions au chapitre précédent, nous sommes surpris de constater à quel point l'action des élèves (plutôt que de s'organiser) passe par des pressions sur leurs parents (les « payeurs de taxes¹⁵⁹ ») durant cette période. Comme si, à leurs yeux, seuls les adultes sont reconnus par la société comme des acteurs politiques légitimes.

Quelques élèves proposent une vision nuancée du conflit en réaction aux commentaires désobligeants qu'ils entendent à l'égard des enseignants. Sans pour autant prendre position en leur faveur, Michel suggère « qu'en leur refusant un salaire décent tout en augmentant leur charge de travail, on est en train de tuer chez eux l'amour de leur métier et le sens de leur efficacité. » Il estime que l'argent investi dans les « gouffres des jeux Olympiques et de la Baie James¹⁶⁰ » aurait pu servir à accorder des hausses de salaire aux enseignants et aux infirmières.

Selon le CSÉ, l'année 1975-76 – profondément marquée par les conflits syndicaux – fut « particulièrement éprouvante pour tous. » Un climat de tension et de désordre se serait installé dans plusieurs institutions, notent ses membres. Certaines écoles auraient été complètement désorganisées pendant des semaines. Le CSÉ se dit préoccupé par les conséquences qu'auront ces événements à moyen et à long terme : « ces actes prirent, en quelque sorte, l'allure d'une guérilla scolaire, néfaste au travail pédagogique et propice à l'apprentissage par les jeunes de diverses formes de méfiance et d'affrontement. La longueur du conflit et surtout son déroulement insidieux ont causé des effets destructurants et dévalorisants qu'on ne saurait mesurer¹⁶¹. »

¹⁵⁸ Michel Lozeau, « Lettre ouverte à mes parents », *Le Fouineur*, vol. 2, no 3 (1976), s.p.

¹⁵⁹ Pierre Bergeron, « Action 76 : Le mouvement étudiant », *Le Fouineur*, vol. 2, no 3 (1976), p. 4-6.

¹⁶⁰ Lozeau, « Lettre ouverte à mes parents », *Le Fouineur*, vol. 2, no 3 (1976), s.p.

¹⁶¹ CSÉ, *Rapport annuel 1975-76*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1976, p. 4.

De fait, la façon dont les gouvernements successifs gèrent les conflits syndicaux, alimente chez plusieurs élèves une crise confiance envers les institutions politiques. À titre d'exemple, vers 1974, Sylvain conclut que l'action des grévistes ne mène à rien puisque les « gros » l'emportent toujours sur les « petits » :

Dans le Québec, depuis environ une dizaine d'années, on assiste à un réveil de la masse; en ce sens que les travailleurs commencent à en avoir assez de se faire exploiter et de ne pouvoir rien faire. Alors on se regroupe en syndicat, on fait des demandes. Pour appuyer ces demandes, on peut même aller jusqu'à la grève. Bref, on entre en action. Mais qu'est-ce qui se passe pour les employés qui tombent en grève ? Leur action n'a aucun poids. En effet, le gouvernement n'empêche pas les compagnies d'engager des "scabs" c'est-à-dire des briseurs de grève. En fin de compte le petit n'a pas de moyens pour se défendre puisque ça ne fait rien à la compagnie que ses employés soient en grève. L'essentiel c'est qu'elle continue à faire de l'argent. Par contre, lorsqu'on assiste à une grève générale (par exemple dans la fonction publique) et que les ouvriers ont l'air de vouloir rester en grève jusqu'à... loi de retour au travail [sic]¹⁶².

À une époque où de nombreux observateurs reprochent aux jeunes de ne plus chercher à se regrouper pour passer à l'action, on remarquera que la tournure des événements envoie à certains élèves le message que cela ne mène à rien de toute façon. Sylvain exprime ainsi sa profonde désillusion envers les institutions dites démocratiques :

on doit s'ouvrir les yeux et se dire que le gouvernement est anti-démocratique. [...] Le gouvernement élu par le peuple donc par les ouvriers en démocratie doit défendre les intérêts de la majorité. Mais notre gouvernement, lui, [...] défend les intérêts des patrons. Donc cessons de nous leurrer, on ne vit pas en démocratie comme on le pense¹⁶³.

De même, en mars 1976, un élève de la Polyvalente de Beloeil consacre un article à la loi spéciale 23 :

À travers toute la province, professeurs et parents ont crié à l'injustice flagrante et à l'abus de pouvoir. Je sais qu'il n'est pas facile d'être gouvernement [sic], mais je me surprends à penser qu'il n'est point désirable de l'être non plus, si cette responsabilité implique ce genre de rapports et ce genre de guerre¹⁶⁴.

En somme, la forte majorité des journalistes du secondaire préfèrent ne pas prendre parti dans le conflit; à leurs yeux, les deux camps ont perdu la raison. Cela ne les empêche

¹⁶² Sylvain Grandmont, « Édito-JOINT 3 », *Le Joint*, no 6 [1974c], s.p.

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ S.a., « Loi 23 », *Le Fouineur*, vol. 2, no 4 (avril 1976), s.p.

pas de vouloir utiliser leur tribune pour faire valoir les intérêts des élèves. On observe un discours similaire lors des négociations syndicales de 1979-80, quoiqu'on retrace quelques articles où des élèves appuient les enseignants¹⁶⁵.

On perçoit également une volonté de journaliste du secondaire de s'exprimer sur des enjeux éducatifs à travers le thème de l'égalité homme-femme à l'école.

8.2.7 L'égalité hommes-femmes et le sexisme à l'école

L'école est supposée former les enfants, les préparer à leur vie future. Quelle est-elle la vie des femmes ? Sommes-nous toutes destinées à tricoter des pantoufles ? On a parlé du sexisme dans les manuels scolaires. Il existe, c'est flagrant. Mais le sexisme au secondaire¹⁶⁶?

Ce témoignage de Louise, qui fréquente la Polyvalente de Beloeil en 1979, traduit une prise de parole féministe d'adolescentes pour dénoncer le sexisme qu'elles observent à l'école secondaire. Ce thème apparaît dans leurs journaux des élèves de la décennie 1970 à partir de l'Année internationale de la femme en 1975 – événement qui permet au mouvement des femmes de gagner en visibilité dans les médias. La même année, la chercheuse Lise Dunnigan publie les résultats de son analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, pour ensuite produire pour le Conseil du statut de la femme (CSF) le guide *L'école sexiste, c'est quoi ?*, destiné aux éducateurs de la province¹⁶⁷. Des étudiantes de différentes polyvalentes du Québec réfèrent à ces documents tandis qu'elles militent pour que des changements s'opèrent dans leur école.

Dans leurs journaux, des adolescentes critiquent le sexisme des « options » scolaires, en particulier le fait que les garçons soient limités au cours de technologie et les filles au cours de sciences familiales. Louise et quelques-unes de ses camarades tentent

¹⁶⁵ S.a., « Les profs négocient », *Le Courant*, vol. 5, no 1 (nov. 1979), p. 2; François Vincent, « Le président vous parle... », *Le Courant*, vol. 5, no 4 (juin 1980), p. 1.

¹⁶⁶ Louise Gosselin, « Sexisme à l'école », *La Grand'Jase*, vol. 1, no 3 (mars 1979), p. 8.

¹⁶⁷ Lise Dunnigan, *L'école sexiste, c'est quoi ?*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1975.

de convaincre la direction de leur école d'ouvrir le cours de technologie aux filles. On leur répond que c'est impossible dû au manque de locaux. L'argument est loin de satisfaire Louise. La solution lui paraît pourtant simple : réserver une moitié de l'année à la technologie et l'autre aux sciences familiales. Ainsi, « Les garçons pourraient apprendre à faire un bord de pantalon, à se faire cuire un œuf. Les filles pourraient s'y retrouver un peu devant un moteur en panne. C'est ça l'égalité, c'est le partage. » Louise invite ses consoeurs à faire pression sur leurs parents et les autorités scolaires afin de faire bouger les choses : « C'est pour quand le progrès, c'est pour quand la compréhension ? Aux filles de sec. I et II, je dis : revendiquez, parlez à vos parents et à tout le monde. C'est déjà un grand pas¹⁶⁸. »

Les résistances semblent toutefois fortes dans les milieux scolaires à en croire les témoignages recueillis. Selon « les Libertines » de la Polyvalente de Lévis, ainsi qu'elles se nomment elles-mêmes, « Toute tentative d'aller "jouer dans le jardin de l'autre" est réprimée dès son état embryonnaire¹⁶⁹. » Les adolescentes donnent l'exemple du cours d'exploration à leur école où les garçons sont orientés vers la construction, la soudure et la mécanique et les filles vers la cuisine, le logement, la couture et l'esthétique. Or, poursuivent-elles, « [I]es statistiques ont démontré que les conditions salariales sont de 25 % meilleures pour les garçons que pour les filles ». Pour étayer leur argumentaire, elles s'appuient sur des documents comme *Égalité et indépendance*, produit par le CSF en 1978 et des études réalisées au Québec et en France sur les rôles sociaux de genre transmis à

¹⁶⁸ Gosselin, « Sexisme à l'école ».

¹⁶⁹ Les Libertines, « Le sexisme dans les options scolaires », *Le Libertin*, 5^e année, no 3 [1980c], p. 2.

l'école¹⁷⁰. Ont-elles pris conscience de l'existence de ces documents par le biais de leurs enseignants ou encore des médias ? Y avaient-elles accès dans leur bibliothèque familiale ? Nos sources ne le précisent pas. Reprenant un discours similaire à celui du CSF dans *L'école sexiste, c'est quoi ?* (sans toutefois y référer explicitement), les Libertines exigent que les élèves puissent choisir eux-mêmes leurs options scolaires « afin d'éliminer les préjuger et de respecter [...] les goûts de chacun et chacune¹⁷¹. »

Les Libertines publient également en avril 1980 un article fouillé sur les origines historiques de la Journée internationale des Femmes. Anne y raconte avoir assisté à une manifestation de 1 000 personnes organisée à Québec à cette occasion. Elle rapporte que les participantes ont marché dans les rues en « Clamant des thèmes pétillants d'actualité (publicité, pornographie, garderie, avortement)¹⁷² ». Nous n'avons toutefois pas trouvé d'article dans les journaux du secondaire approfondissant ces enjeux au cœur des revendications des mouvements féministes des années 1970 et du début des années 1980¹⁷³.

Bien qu'intéressantes à plusieurs égards, ces prises de parole féministes sont largement minoritaires au sein de notre corpus pour la décennie 1970 – ce qui peut être associé à la faible représentation des filles au sein des équipes éditoriales. Un phénomène analogue à celui pouvant être observé dans les médias d'information adultes à la même époque¹⁷⁴. À ce propos, vers 1974, Diane, une élève de Nicolet, propose une analyse des

¹⁷⁰ Elles citent : Annie Decroux-Masson, *Papa Lit, Maman Coud : les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoel-Gonthier, 1979; Monique Chauvette, *"Tout le monde dans le même paquet !!! (Les stéréotypes et la publicité sexiste)"* [référence incomplète].

¹⁷¹ CSF, *Pour les Québécoises : Égalité et indépendance*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978.

¹⁷² Anne Rhéaume, « Journée internationale de la femme », *Le Libertin*, vol. 5, no 4 (avril 1980), p. 1.

¹⁷³ Voir Denyse Baillargeon, *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, 2012, chap. 5.

¹⁷⁴ Sur cette question : Marilou Tanguay, « La page féminine du *Devoir*, un "espace public alternatif" ? Une étude de cas des mécanismes d'exclusion et de contrôle du "féminin" et du "féminisme" dans le quotidien (1965-1975) », *RHAF*, vol. 72, no 4 (printemps 2019), p. 29-59; Laurie Laplanche, « Pour vous,

représentations des femmes dans une dizaine d'émissions de télévision. Elle y déplore notamment l'absence de femmes à l'émission d'information *Le 60* : « C'est très rare qu'on peut voir des femmes faire des interviews. Une femme comme Françoise Faucher, ferait de l'excellent travail. Tout aussi bien que Guy Lamarche. La femme pourrait elle aussi donner leurs opinions [sic] sur les sujets d'actualité¹⁷⁵. »

Bref, manifestement influencées par des initiatives féministes au cours des années 1970, des étudiantes de diverses écoles secondaires du Québec profitent de la tribune que leur offre le journal de leur école pour analyser les stéréotypes sexistes qu'elles observent autour d'elles (à l'école, dans les médias et dans la famille) et proposer des mesures afin de favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

Conclusion : la jeunesse comme « miroir grossissant »

Il est toujours périlleux d'identifier des traits communs au sein d'un groupe d'âge (traversé par autant de diversités et de contradictions que le reste de la société). Ce chapitre a néanmoins tenté de dégager les principales valeurs, sensibilités et symboles caractérisant la culture politique des élèves-journalistes du secondaire entre 1970 et 1982. Ces derniers nous informent, plus largement, sur les évolutions sociales en cours.

On peut comprendre que ceux qui ont été « socialisés politiquement » dans les décennies précédentes, au moment où les modèles citoyens dominants insistaient sur le sens du devoir plutôt que la revendication de ses droits individuels, sur la responsabilité envers l'ensemble plutôt que sur la libération de soi, la prise en charge de la société plutôt que sa critique (stérile, selon certains) se désolent de constater la désaffection de la jeune

mesdames... et messieurs : Production des émissions féminines à la Société Radio-Canada à Montréal (1952-1982) - Promotion, conception des publics et culture organisationnelle genrées », Thèse de doctorat (communication publique), Québec, Université Laval, 2016 (en particulier le chap. 4).

¹⁷⁵ Diane Trottier, « La femme à la T.V. », *Le Joint*, no 5 (s.d.), n.p.

génération envers les idéaux citoyens dominants au moment où, eux-mêmes, commençaient à développer leur conscience politique. Pour faire image, au « voir, jugé, agir », devise de l'Action catholique dont l'influence se faisait encore sentir dans l'idéal de pensée agissante ressortant du discours des leaders étudiants du secondaire entre 1956 et 1967, nous pourrions opposer, pour la période couverte par ce chapitre, un « se connaître, s'exprimer, s'épanouir ».

Les élèves-journalistes ne sont pas pour autant insensibles aux enjeux sociaux, mais leur engagement emprunte des voies différentes. Après tout, le monde que leurs prédécesseurs leur lèguent leur apparaît comme un échec. De plus, la participation au sein des grandes structures politiques (desquelles on leur limite, du reste, l'accès) se révèle, aux yeux de plusieurs, un cul-de-sac. Les témoignages d'élèves recueillis traduisent d'ailleurs une attitude de méfiance généralisée, voire un certain cynisme envers la politique, également perceptible dans l'ensemble de la population. Ce qu'ils observent lors des conflits syndicaux y contribue certainement.

Face à ces constats, les jeunes des années 1970 peuvent soit baisser les bras pour se réfugier dans l'indifférence, soit chercher des solutions ailleurs, à travers un nouveau rapport au politique. Dans les journaux du secondaire, ce dernier prend la forme d'une critique diffuse de la société, d'une quête d'authenticité, d'une volonté d'expression de soi ou encore d'un souci d'agir selon ses convictions personnelles et de conscientiser les autres, sans nécessairement chercher à se regrouper pour passer à l'action. Nous percevons ainsi, chez certains élèves-journalistes, la séduction d'un autre type d'engagement, qui privilégie l'action individuelle, à plus petite échelle, mais immédiate. À travers des thèmes comme l'environnement, la critique de l'économie capitaliste, la lutte contre la pauvreté et la faim dans le monde, la solidarité internationale, la question nationale et l'égalité

hommes-femmes s'expriment des valeurs comme la liberté, la justice, l'égalité, la solidarité humaine, la recherche et l'affirmation de soi et le droit au bonheur. En parcourant notre corpus, on peut parfois avoir l'impression, à l'instar de commentateurs de l'époque, que plusieurs élèves se complaisent dans de lancinantes critiques. Tandis que la parole se libère, le degré zéro est d'être contre tout. Néanmoins, en prenant la parole dans leur journal, des adolescents partagent leur conception du bien commun et tentent de redéfinir le projet de société en fonction de leurs valeurs et intérêts¹⁷⁶.

Leurs prises de position, leur mobilisation ou leur immobilisme ne naissent cependant pas *ex nihilo*. Les attitudes des jeunes apparaissent ainsi, comme le propose Percheron, un « baromètre » particulièrement sensible au changement social et un « miroir grossissant¹⁷⁷ » diverses tendances observables dans la société. En ce sens, la panique morale face à une future génération de citoyens jugée défailante traduit, à nos yeux, un malaise général au cours d'une période associée à une quête identitaire pour le Québec et à une phase de désenchantement envers les promesses de la Révolution tranquille. Le rapide changement de ton du sociologue Jacques Lazure est particulièrement révélateur à cet égard : en 1970, il dressait le portrait d'une jeunesse québécoise en révolution, porteuse de changements sociaux profonds et positifs¹⁷⁸; deux ans plus tard, il se fait plus pessimiste dans *L'Asociété des jeunes* : « La jeunesse québécoise s'est faite marginale, par la faute même de la société qui la condamne. Au Québec, elle forme une asociété, au

¹⁷⁶ Nous nous inspirons ici de Pâquet et Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, p. 138.

¹⁷⁷ Annick Percheron, « Au miroir grossissant de la jeunesse », dans Marc Abélès, dir., *Faire la politique*, Paris, Autrement, 1991, p. 30-42.

¹⁷⁸ Jacques Lazure, *La jeunesse du Québec en révolution*, Montréal, PUQ, 1970.

sein même d'une société qui se cherche douloureusement, dans le brouillard épais de ses incertitudes et de ses contradictions¹⁷⁹. »

On pourrait penser, à l'instar de Jacques Grandmaison professeur à la Faculté de Théologie de l'Université de Montréal en 1973, que l'insistance à préserver l'innocence des enfants en évitant toute forme de politisation à l'école contribue à ce que les élèves se sentent exclus de la société¹⁸⁰. Une étude commandée par le MÉQ en 1980 conclut d'ailleurs qu'au niveau social, les jeunes considèrent que « le monde peut se passer d'eux¹⁸¹ ». Selon Charles, élève de cinquième secondaire en 1977 : « On s'imagine pas que la société attend quelque chose de nous et on n'a pas beaucoup l'impression qu'on peut compter sur elle non plus¹⁸² ». Nos analyses nous amènent en outre à percevoir un certain effet Golem (prophétie autoréalisatrice) en ce qui concerne les représentations de la jeunesse, c'est-à-dire que l'image péjorative projetée sur ce groupe d'âge durant la période couverte par ce chapitre aurait à la longue des conséquences néfastes. Mireille Simard, étudiante en philosophie en 1979, expose une idée similaire : « les jeunes sont vus comme une masse inerte, presque inutile. Et à force de l'entendre, ils ont presque fini par le croire. [...] Car le message est très fort : être jeune signifie être incapable¹⁸³. »

Un tel contexte n'empêche pas la politique, au sens plus strict du terme, de s'inviter à l'école pendant la période étudiée, comme l'illustrent les débats passionnés entre élèves sur la place du Québec au sein du Canada. En outre, les témoignages recueillis suggèrent qu'en dépit des contraintes et des représentations invalidantes de leur groupe d'âge

¹⁷⁹ Lazure, *L'asociété des jeunes québécois*, Montréal, PUQ, 1972.

¹⁸⁰ Paule Lebrun, « Il faut se méfier de la québecitude », *Éducation Québec*, vol. 3, no 5 (avril 1973), p. 5.

¹⁸¹ Sorécom, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, MÉQ, Service de la recherche, 1980, p. 106.

¹⁸² Ouellette-Michalska, « Que l'élève qui est vraiment heureux lève la main », p. 65.

¹⁸³ Mireille Simard, « De la Révolution tranquille à la Révolution tranquille », *Le Devoir*, 7 nov. 1979, p. 5.

largement diffusées à l'époque, plusieurs adolescentes et adolescents s'informent, se forgent une opinion politique et tentent d'influencer celle de leur entourage. S'ils ne peuvent voter dans l'immédiat, certains ont néanmoins conscience de leur pouvoir économique.

CONCLUSION DE LA THÈSE

Quels que soient le nom qu'on lui donne, les formes qu'elle prend dans le temps, les matières auxquelles elle est associée, l'éducation citoyenne n'est jamais neutre. Elle repose toujours sur un projet politique, jusqu'à présent pensé par les adultes pour les enfants.

Chaque fois que la société est confrontée à une crise sociale ou politique – réelle ou perçue –, le rôle de l'école et de ses enseignants en matière d'éducation citoyenne est remis en cause. Comme l'observe la sociologue française Annick Percheron, l'« histoire de l'éducation et de ses réformes est inséparable de la succession des événements politiques majeurs [...] que connaît toute société¹. » Le pédagogue suisse Robert Dottrens allait jusqu'à affirmer en 1964 qu'« Il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des raisons pédagogiques² ». De fait, comme l'a montré la première partie de notre thèse, c'est d'abord et avant tout pour permettre au citoyen de répondre aux nouvelles exigences économiques et de participation politique que les programmes d'éducation civique sont révisés entre 1956 et 1982. Les changements apportés à la formation citoyenne au cours de cette période au Québec traduisent ainsi, de façon non exhaustive, l'évolution des priorités économiques et de l'organisation du monde du travail, la redéfinition des rôles sociaux de genre, l'importance accordée aux appartenances nationales, religieuses, voire internationales dans l'éducation civique, et, plus largement, les frontières toujours mobiles circonscrivant le statut et l'exercice citoyen. L'éducation citoyenne nous est ainsi apparue un formidable terrain pour observer l'évolution de la culture politique au Québec. Objet essentiellement contesté, les débats

¹ Annick Percheron, « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p. 16.

² Robert Dottrens, « Tradition et bon sens en éducation », *Société Binet-Simon*, no 478 (1964), p. 38.

au cœur desquels elle se retrouve ne manquent pas de révéler différentes conceptions de la vie en société, du bien commun et du « bon citoyen ».

Cette thèse entendait étudier les enjeux successivement identifiés comme prioritaires pour l'éducation citoyenne au Québec entre 1956 et 1982. Adopter une perspective longitudinale permet de recadrer des enjeux actuels dans des processus historiques plus larges, par exemple en situant l'influence des redéfinitions successives des (auto)représentations de l'adolescence et de la jeunesse sur les modèles de citoyenneté et de participation politique diffusés à l'école secondaire publique. L'image qu'une société projette de sa « jeunesse » traduit ses espoirs et ses inquiétudes envers son devenir. C'est un des principaux postulats de notre thèse. L'éducation citoyenne apparaît ainsi un outil privilégié pour façonner et rendre meilleure que les générations qui l'ont précédée une jeunesse perçue à la fois prometteuse et problématique. Certains reprocheront peut-être à notre étude d'avoir embrassé une vision très large de l'éducation citoyenne. Nos analyses nous ont toutefois convaincue de la pertinence de dépasser une vision politico-juridique de la citoyenneté (axée sur les institutions politiques, lois, droits et devoirs du citoyen) pour comprendre les mécanismes de normalisation, d'intégration et d'exclusion citoyenne à l'œuvre au sein de l'école.

La première partie a retracé l'évolution des significations accordées aux notions de citoyenneté, de démocratie, de liberté, de droits individuels et de participation politique pour la formation civique à travers différentes générations de curriculum. Nous y avons observé la circulation transnationale de savoirs et de thèmes clés liés à l'éducation citoyenne, tout en situant les particularités du Québec à cet égard. Le premier chapitre s'intéressait à la période de mutations scolaires et politiques accélérées précédant la Révolution tranquille. La mise sur pied de l'école secondaire catholique francophone

publique en 1956 s'inscrit dans une volonté grandissante d'habiliter les Canadiens français à prendre leur place dans les sphères politique et économique. L'idée selon laquelle le Québec doit surmonter sa crise d'adolescence et dompter ses pulsions primitives pour passer à la rationalité de l'âge adulte (i.e. celui des démocraties libérales dites « modernes ») apparaît en filigrane de certains discours éducatifs de l'époque. Au moment où des groupes d'horizons variés insistent sur l'importance de revaloriser l'idéal démocratique (en lui donnant une orientation chrétienne, notamment), certains principes à sa base, tels l'égalité des citoyens, sont remis en question dans le matériel pédagogique. La hiérarchie nous est ainsi apparue comme un des principes clés des conceptions dominantes de la citoyenneté alors en circulation, qui disqualifient plusieurs catégories sociales de l'exercice de la pleine citoyenneté au nom du bien commun.

Le programme de 1956 marque un tournant en promouvant une pédagogie citoyenne active – dont les orientations ont été élaborées dans les décennies précédentes au Québec et à l'étranger dans la mouvance de l'Éducation nouvelle – afin d'exploiter le désir de prendre des initiatives et de se gouverner soi-même des adolescents. La « création » de l'école secondaire publique nous apparaît à la fois comme une reconnaissance de ce nouveau groupe d'âge et un agent accélérateur du redécoupage en cours des âges de la vie. Une responsabilisation du *futur* citoyen reposant sur l'intériorisation de mécanismes d'autocontrainte apparaît nécessaire afin qu'il oriente ses actions vers le bien commun. Derrière les invitations constantes à faire passer l'intérêt collectif devant ses intérêts individuels, on devine une réaction des autorités publiques face à la montée de l'individualisme, « tendance lourde³ » des Trente Glorieuses.

³ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 36.

Nous avons vu que les principaux changements sur le plan de la formation citoyenne proposés par le Rapport Parent ne concernent pas tant les méthodes pédagogiques préconisées, somme toute en continuité avec la décennie précédente, que la conception de la démocratie mise de l'avant. Plutôt qu'une participation indirecte, où le pouvoir est concentré dans les mains d'une élite éclairée dans l'intérêt du bien commun, la démocratie « moderne » implique une participation plus directe et compétente des citoyens au pouvoir politique, selon le mythique document. Nos travaux révèlent l'idéal d'un citoyen polyvalent, formé à la rationalité scientifique, conscient de sa part de responsabilité collective, mais dont on reconnaît les droits individuels, participant activement à la vie démocratique et au progrès économique et social.

Parmi les nombreux facteurs évoqués aux chapitres 1 et 2 pour contextualiser ces changements, nous aimerions revenir sur le contexte de Guerre froide. Non parce que son influence fut plus déterminante que le néonationalisme ou la pression démographique exercée par le baby-boom sur le système scolaire, par exemple, mais plutôt parce que l'historiographie de l'éducation a eu tendance à sous-estimer son impact au Québec, comme si la « Belle province » n'était pas concernée. Or, comme notre thèse l'a mis en lumière, ce conflit joua un rôle majeur non seulement dans l'importance accordée au rehaussement de l'éducation (en particulier de la formation scientifique), spécialement après le lancement du satellite Spoutnik en 1957, mais aussi dans le virage à la démocratie libérale comme pierre d'assise de la citoyenneté au Québec. Cette piste mériterait d'être davantage explorée dans de futurs travaux.

Tournée vers un avenir résolument optimiste, la culture politique des années 1960 partage plusieurs traits associés à la jeunesse. Puisqu'on a l'impression de vivre le futur, la jeunesse, qui incarne un désir de changement et de métamorphose, devient une valeur

cardinale. Comme l'énonce le sociologue Vincenzo Cicchelli, « une société qui valorise le devenir et la croissance érige la jeunesse au rang de classe d'âge par excellence. La jeunesse, à son tour, trouve dans cette société les éléments les plus féconds pour son développement⁴. » Tandis que plusieurs politiciens (et le Rapport Parent) célèbrent une jeunesse au potentiel décuplé, les élèves-journalistes de la première moitié des années 1960 insistent sur les grandes attentes de la société à leur égard et sur leurs responsabilités à son endroit (plutôt que sur leurs droits, comme ce sera le cas dans la seconde alors que de nouveaux modèles citoyens, davantage associés à la contestation, s'imposent progressivement dans les journaux du secondaire). Conscients que l'éducation est un privilège que n'ont pas eu les générations qui les ont précédées, il importe pour eux de s'en montrer dignes. Et à cette époque d'évolutions rapides où le rôle modernisateur de l'éducation est célébré, ils réalisent que cela leur donne un avantage sur leurs aînés, associés à l'Ancien Monde. Certes, « les élèves » sont loin d'être un bloc unanime et homogène. Il n'en demeure pas moins que l'accès généralisé et prolongé à l'instruction (combiné à la pénétration des nouveaux médias de masse comme la télévision dans les foyers québécois) contribue significativement à redéfinir les rapports générationnels et le rôle civique attribué aux jeunes.

Contrairement aux curriculums précédents et à ceux qui suivront, la formation citoyenne ne figure plus dans les finalités premières de l'école secondaire à l'époque des programmes-cadres (1967-1979). Tandis que de la psychologie humaniste d'inspiration rogéenne et l'idéologie contreculturelle imprègnent les conceptions pédagogiques du MÉQ et du CSÉ, l'individu-citoyen semble, par moments, ne plus avoir de devoirs, si ce

⁴ Vincenzo Cicchelli, « La sociologie de la jeunesse au Canada (1965-1980) », *Agora débats/jeunesses*, vol. 31, no 1 (2003), p. 124.

n'est que de développer son plein potentiel, de s'épanouir et de se réinventer continuellement. Nos recherches mettent cependant au jour l'omniprésence de la dimension économique de la citoyenneté dans les programmes-cadres au moment où l'expertise économique est fortement valorisée au sein de l'appareil étatique. Mobilité, flexibilité et souplesse apparaissent ainsi des qualités essentielles au citoyen pour s'adapter à un marché du travail transformé par l'accélération des innovations scientifiques. Tandis que les repères moraux et les appartenances traditionnelles semblent éclater au profit d'un climat de relativisme, les adolescents qui « expérimentent les débuts de l'ère des "choix"⁵ » semblent pris de vertige. Miroir d'une société qui aspire à une liberté nouvelle, mais qui a peur du vide...

Notre étude permet de constater à quel point l'héritage catholique a joué un rôle important dans l'élaboration d'une référence citoyenne au Québec – et continue, à des degrés variables toutefois, d'exercer une influence sur la formation citoyenne jusqu'à aujourd'hui, à travers le cours de *Formation personnelle et sociale*, puis la mise en place du cours *Éthique et culture religieuse* à partir de 2008. Certes, au moment où les réformateurs au pouvoir affirment la primauté du temporel sur le spirituel dans la vie politique, les rôles de citoyen et de chrétien apparaissent plus distincts que par le passé dans le Rapport Parent. Cependant, la conception de l'éducation civique qu'il propose demeure résolument imprégnée de l'héritage catholique et de l'expérience de jeunesse de plusieurs commissaires au sein des mouvements d'action catholique. Nos recherches suggèrent en outre que la formation citoyenne continue à être associée à l'enseignement religieux et moral dans les programmes-cadres des années 1970. À la même époque, le

⁵ Stéphanie Gaudet (2020, mai), « La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes », *SociologieS* [En ligne], consulté le 18 sept. 2022, <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>.

service de pastorale apparaît un important foyer d'engagement citoyen pour plusieurs élèves. De telles observations sont de nature à nuancer l'idée répandue (y compris dans la production scientifique sur l'éducation à la citoyenneté) associant les réformes des années 1960 à une rupture radicale au niveau de la laïcisation de l'éducation au Québec⁶. Elles confirment aussi notre intuition quant à l'intérêt d'adopter une approche transversale de l'éducation citoyenne, qui ne fut pas uniquement associée à l'enseignement de l'histoire nationale au Québec (bien que les enseignants d'histoire ont joué un rôle majeur à ce niveau).

Comme la seconde partie de notre thèse l'a fait ressortir, la formation citoyenne à l'école ne se limite pas aux curriculums formels et aux contenus d'enseignement (sur lesquels la recherche a eu tendance à se concentrer). Les sources privilégiées nous ont offert un accès inédit, et très éclairant, à ce qu'il est convenu d'appeler le « curriculum caché ». Sur la base de nos analyses, nous soutenons que l'initiation à certaines formes de participation politique dans le cadre scolaire, les responsabilités et pouvoirs confiés aux élèves, les obstacles à la participation rencontrés et leur perception de leur possibilité réelle d'influencer leur milieu peuvent jouer un rôle déterminant dans leur socialisation citoyenne. Si les instances éducatives entendent faire des élèves, de façon plus affirmée à partir de la décennie 1960, des citoyens participants activement à la démocratie, nos travaux suggèrent que les espaces de citoyenneté et de participation politique offerts à l'école peuvent aussi avoir l'effet inverse. À titre d'exemple, des considérations de genre, d'âge, de performance scolaire, comportementales et de popularité, pour ne retenir que les

⁶ La déconfessionnalisation des commissions scolaires demeure, après tout, relativement récente (2000).

dimensions relevées par les élèves dans leurs journaux⁷, semblent conditionner l'exercice « démocratique » menant à la formation du conseil étudiant au cours de la période étudiée. Après tout, « l'école publique ne peut pas être plus démocratique et égalitaire que la société dont elle fait partie⁸ » observe pertinemment le spécialiste en fondements de l'éducation Maurice Tardif. Sur la base de nos analyses, nous avançons que, selon les cas, ces expériences vécues à l'école aideront au développement d'attitudes de participation et au sentiment de pouvoir influencer sa société ou alimentera le cynisme envers la politique, un sentiment d'impuissance et la conviction que le groupe dominant exerce toujours le pouvoir pour son profit.

De plus, notre thèse a montré avec force que, loin d'être passifs, les élèves s'inscrivent à leur façon dans la culture politique de leur époque en acceptant, contestant, négociant ou en se montrant indifférents aux modèles et espaces de citoyenneté proposés par l'institution scolaire (et, plus largement, dans la société). Comme d'autres chercheuses l'ont relevé avant nous, la socialisation politique à l'école est bien souvent appréhendée comme un phénomène descendant (partant des adultes vers les jeunes)⁹. Or, notre étude éclaire les processus multidirectionnels impliqués. En témoignent les nombreux exemples relevés où des élèves tentent de conscientiser et d'influencer leurs camarades de classe, leurs parents, les adultes qu'ils côtoient dans le milieu scolaire, les médias locaux et

⁷ Sur la base de nos analyses et de la littérature scientifique (pensons entre autres aux travaux de Percheron cités plus haut), nous formulons l'hypothèse que le milieu socio-économique des élèves joue également un rôle significatif à ce niveau. Les données parcellaires dont nous disposons dans les sources ne nous permettent toutefois pas de l'affirmer. Par ailleurs, comme nous l'avons noté à de multiples reprises, l'invisibilité de certaines variables (pensons à la « racialisation ») au sein de notre corpus est en soi significative.

⁸ Maurice Tardif, « La profession enseignante et ses luttes contre les inégalités : un héritage historique en voie de disparition ? », dans Arianne Robichaud, Tardif et Adriana Morales Perlaza, dir., *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec, PUL, 2015, p. 90.

⁹ Voir entre autres Stéphanie Gaudet (2020, mai), « La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes », *SociologieS* [En ligne], consulté le 18 sept. 2022, <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>.

nationaux ou des politiciens. Certains adolescents participent même à des manifestations, des campagnes de boycottage, voire occupent leur école. Ces exemples plus spectaculaires marquent l'esprit (au point de prendre des proportions mythiques en ce qui concerne « la jeunesse » des années 1960). Le visage de l'agentivité des jeunes est cependant loin de se limiter à celui de la révolte. Comme nous l'avons vu, une proportion significative des élèves adhère aux façons dominantes de penser chez les adultes. Certains condamnent d'ailleurs la contestation de leurs pairs. Notre thèse a ainsi l'intérêt de mettre en lumière la diversité des points de vue exprimés par des adolescents des quatre coins du Québec, de même que les solidarités intergénérationnelles et les fractures au sein d'un même groupe d'âge. Nos travaux font d'ailleurs ressortir des « modèles citoyens » genrés au niveau de la prise de parole et d'action citoyenne des élèves. La dimension genrée de la formation citoyenne (plutôt ignorée avant nous pour retracer l'historicité de l'éducation à la citoyenneté au Québec) est un aspect que nous aimerions approfondir dans de futurs travaux.

Les réactions diverses que suscitent les prises de parole et d'action citoyenne d'adolescents ne manquent pas de révéler la tension entre la volonté affirmée de politiser la future génération de citoyens et le désir de tenir les mineurs éloignés de la politique. Nombre d'élèves semblent eux-mêmes avoir intégré l'idée qu'ils sont des citoyens *en devenir*. S'ils ne possèdent pas encore les pleins pouvoirs des citoyens, certains tentent d'utiliser ceux de leurs parents (en influençant leur vote ou leur comportement de consommateurs, par exemple). Bref, ces adolescents s'engagent à leur manière avec les enjeux sociaux et politiques de leur époque.

Évidemment, les élèves (et l'école) n'évoluent pas en vase clos. Notre thèse montre à quel point leur conscience sociale et politique est influencée par le contexte ambiant.

Lorsqu'ils se prononcent sur l'actualité dans leurs journaux, les élèves réfèrent d'ailleurs davantage à ce qu'ils ont vu ou entendu dans les médias (dont une impressionnante presse étudiante, soutenue par la PEN dans la décennie 1960) qu'à ce qu'ils ont appris dans leurs cours.

La sociologue Madeleine Gauthier suggérait qu'avec l'arrivée des médias de masse comme la télévision, l'action des étudiants n'avait encore jamais autant attiré l'attention du public que dans les décennies 1950 et 1960¹⁰. Nos analyses nous amènent à concevoir qu'il en va de même dans la décennie 1970, mais pour poser les jeunes en tant que problématique. Cette vision est lourdement exprimée par bon nombre d'adultes et, plus troublant encore, par les élèves eux-mêmes. Au moment où l'on remet en question les réformes associées à la Révolution tranquille et où l'anxiété économique prend le pas, la société semble avoir perdu son préjugé favorable envers sa jeunesse.

Il demeure que pour les élèves qui y participent, les journaux et les conseils étudiants du secondaire apparaissent d'importants lieux de politisation et d'engagement citoyen. Des entretiens d'histoire orale pourront éventuellement nous permettre de bonifier nos interprétations, en permettant de saisir l'influence de ces expériences dans leur parcours de vie. Ils permettraient également de mieux rendre justice à la parole et à l'expérience enseignante, auxquelles nos sources ne nous ont pas autant donné accès que nous l'espérons¹¹. Notre prochain chantier de recherche entend d'ailleurs contribuer à valoriser la mémoire enseignante du Québec afin de souligner le rôle fondamental joué par les personnes enseignantes dans l'édification de l'école et de la société québécoise.

¹⁰ Madeleine Gauthier, « Les jeunes et l'action politique : problème conceptuel, question de perception, effet générationnel ou effet conjoncturel », dans Stéphanie Garneau et Nicole Gallant, p. 25.

¹¹ Voir nos réflexions à cet égard dans la section Méthodologie du Cadre d'analyse.

Nous croyons que notre thèse constitue une contribution significative à l'histoire de l'adolescence, de la jeunesse, de l'éducation et de la culture politique au Québec. En ce qui concerne le champ plus précis de l'éducation à la citoyenneté, son approche est particulièrement novatrice, notamment parce qu'elle considère le point de vue et l'expérience des élèves. Nous espérons que nos travaux pourront alimenter la réflexion collective sur l'éducation citoyenne et la participation politique des jeunes.

Au moment où nous terminons cette thèse, un nouveau programme intitulé *Culture québécoise et citoyenneté* est sur le point d'être implanté dans les écoles du Québec. À n'en pas douter, son contenu sera longuement débattu dans les années à venir, analysé, scruté à la loupe par nombre de chercheurs de disciplines variées. Un aspect risque cependant de passer sous le radar : les perspectives des élèves. S'il y a bien une constante entre les différentes générations de programmes étudiées pour notre thèse et ceux d'aujourd'hui, c'est sans doute d'envisager les élèves du secondaire comme des citoyens *en devenir*. Par conséquent, l'attention est davantage mise sur la contribution citoyenne *future* des élèves que sur leur participation immédiate à la vie collective. Un changement de perspective à cet égard témoignerait d'une société qui fait place aux jeunes, écoute réellement ce qu'ils ont à dire et les considère pour ce qu'ils sont dès à présent, et non principalement pour les futurs citoyens-travailleurs qu'ils sont appelés à devenir.

ANNEXE A : TABLEAU-SYNTHESE – ANALYSE DES DISCOURS OFFICIELS (1^{ÈRE} PARTIE)

	Programmes associés à la création du secondaire public (1956-1963)	Rapport Parent (1963-1966)	Programmes-cadres (1967-1979)	Livre vert (1977) et Livre orange (1979)
Finalités de l'éducation	<p>Explicitement posées dans la section « Idées directrices » (1956, p. 5-38)</p> <p>« Triple but » de l'école secondaire (1956, p. 10):</p> <p>1 – continuer le développement de la personnalité chrétienne;</p> <p>2 - offrir les avantages d'une instruction plus poussée;</p> <p>3 - pourvoir aux besoins de la société, i.e. former des chefs et les meilleurs des travailleurs.</p> <p><u>Finalités différent selon le genre (1956) :</u></p> <p>- « le but premier de l'éducation est de continuer le développement de la personnalité et de préparer le jeune à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen, de chef. » (p. 8)</p> <p>- « le but principal de l'éducation des jeunes filles est de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. » (p. 9)</p>	<p>« préparer chaque citoyen à gagner sa vie par un travail utile et à assumer intelligemment ses responsabilités sociales. » (vol. 4, art. 5)</p> <p><u>Idées maîtresses :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Démocratisation de l'éducation - Progrès économique et social directement liés (idéologie néonationaliste) - Faire fructifier le capital humain - Épanouissement personnel et collectif - Démocratisation de la société - « Humanisme contemporain » et développement techno-scientifique 	<p><u>Rapport 1969-70 du CSE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Souligne le besoin de réfléchir sur les finalités éducatives après s'être concentré sur les structures dans la décennie 1960. - Répondre aux besoins, non plus de la société (tout au plus du marché), mais de la personne. - Conception organique de l'éducation (par opposition à l'ancienne conception mécanique). <p><u>Programmes-cadres :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de vision commune et cohérente des finalités de l'éducation exposée dans un seul et même document. - Effacement du citoyen au profit de l'individu : la dimension citoyenne est plus discrète, plus périphérique. - La formation citoyenne comme processus d'actualisation de soi et de son potentiel : la transformation de la société passe d'abord par un travail de transformation personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rehaussement intellectuel : déplorent la piètre qualité de l'école publique. - L'école doit créer une conscience collective, favoriser le sentiment d'appartenance et transmettre les valeurs de la société. - Réaffirme les attentes de la société à l'endroit de la formation des citoyens. <p>« <u>objectif-général</u> : Permettre aux enfants et adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen » (Livre orange, p. 29).</p>
Formes disciplinaires de l'éducation civique	<ul style="list-style-type: none"> - Programme de 1956 : Bienséances et civisme - Programme de 1958 : Éducation professionnelle et civique (regroupé sous la bannière "le développement de la personnalité avec hygiène, éducation familiale, et renseignement sur les écoles et les professions) - Programme d'histoire nationale très associés au civisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Hésitations quant à la forme disciplinaire que devrait prendre la formation sociale et civique. - Énonce que toutes les matières peuvent y contribuer, en particulier l'histoire, la géographie et les sciences sociales (économie, sociologie, politique). - La formation citoyenne se dissocie de la formation religieuse et familiale. 	<p>L'éducation civique n'est pas l'objet d'un cours spécifique (réticences envers cette idée dans un contexte socio-politique tendu).</p> <p><i>Nous avons analysé :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire nationale - Géographie - Formation de la personne : <ul style="list-style-type: none"> o Initiation à la vie économique o Enseignement religieux o Enseignement moral 	<ul style="list-style-type: none"> - Réhabilitation des sciences humaines dans le cursus obligatoire. - On propose d'inscrire au programme le cours <i>Formation personnelle et sociale</i> et un cours d'économie.
Conceptions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodes actives <ul style="list-style-type: none"> o Pratique du civisme, pédagogie du service - Travail d'équipe pour combattre l'individualisme ambiant - Formation du caractère - Apprentissage de la liberté <p>Priorité aux savoirs-vivre (vertus civiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie nouvelle - Méthodes actives - Individualisation des parcours - Polyvalence - Valorisation de l'audiovisuel en classe <p>Priorité aux savoirs-faire et aux savoirs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Humanisme rogorien - Non-directivité - Expérience authentique d'apprentissage qui puise dans les ressources intérieures de l'individu. - La démarche personnelle d'apprentissage (et donc la méthode) prend le pas sur les contenus. - Enfant agent principal de son éducation. - L'enfant est le modèle, l'école ne doit pas éteindre sa spontanéité. - Individualiser pour répondre aux besoins de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromis entre la pédagogie traditionnelle et le laisser-faire des programmes-cadres. - Programmes-habilités : acquisition plus systématique des connaissances jugées fondamentales à travers des programmes plus précis, plus rigoureux et plus structurés. - Vers une pédagogie du savoir-faire. - Performance (influence grandissante du néolibéralisme en éducation). <p>Priorité aux savoirs-faires et aux savoirs</p>

			- Découverte par soi-même et pour soi-même des valeurs. Priorité aux savoirs-être	
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité face à l'ensemble - Ordre social / Hiérarchie - Respect de l'autorité - Patriotisme - Sens social chrétien - Supériorité du spirituel, condition de réalisation de l'idéal démocratique - Défense du régime démocratique - Tension entre l'égalité et la capacité des citoyens - Compréhension internationale - Respect de la dignité humaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Progrès - Démocratie (libérale capitaliste, parlementaire) - Égalitarisme - Rationalité scientifique comme moyen d'action sur le monde. - Respects des droits humains <ul style="list-style-type: none"> o Droit à l'éducation pour tous o Droit de se réaliser pleinement o Dignité humaine - Tolérance au pluralisme (davantage un constat qu'une valeur pour le moment). 	<ul style="list-style-type: none"> - Épanouissement de la personne <ul style="list-style-type: none"> o Progrès de la personne conditionnel au progrès de la société. - Authenticité - Libération personnelle/intérieure - Intériorité - Créativité - Expression de soi - Transformation, mobilité - Ouverture au pluralisme - Égalitarisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à la collectivité. - Reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. - Acceptation de l'évolution des normes et des règles. - Tolérance face au pluralisme, « compréhension accueillante ». - Goût du patrimoine.
Qualités du citoyen idéal	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable - Sens social / dévouement au bien commun - Respect des lois et de l'autorité - Conscient de ses devoirs (vote, impôts) - Utile; volonté de servir - Bon chrétien - Esprit d'initiative, pensée agissante - Esprit critique, capable de penser et d'agir par lui-même - Maîtrise ses pulsions, a conquis sa liberté - Travaillant - Fierté nationale - Tolérance (se méfie des jugements hâtifs, combat les préjugés, essaie de comprendre les autres) - Charité chrétienne 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyvalent - Rationnel - Esprit critique - Autonomie - Initiative - Participation constante et véritable, engagement volontaire. - Efficacité dans l'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - En quête de perfectionnement/progrès personnel. - Maturité affective et sociale. - Capacité de se transformer sans cesse / capacité d'adaptation, souplesse, flexibilité (fortement liée aux transformations constantes du marché du travail). - Autonomie - Rationalité scientifique - Citoyen réflexif, capable de comprendre sa société pour mieux y prendre part. - Capacité de communiquer de d'échanger avec les autres. - Participation aux structures politiques existantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fort sentiment d'appartenance à sa collectivité (le Québec). - Responsabilité individuelle et collective. - Sens démocratique (à travers la connaissance des institutions et des hommes, l'apprentissage des droits et des devoirs du citoyen). - Pensée autonome et créative. - « engagements personnels, qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation ». - Jugement critique (devant les divers courants de pensée qui les sollicitent).
Équilibre droits et devoirs	<ul style="list-style-type: none"> - Primauté de l'intérêt collectif / bien commun. - L'accent est sur les devoirs du citoyen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Équilibre entre les droits et besoins individuels et collectifs (la reconnaissance des droits individuels est nécessaires au progrès social et économique). - Intervention de l'État pour garantir les intérêts individuels et collectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primauté des besoins individuels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaffirme les attentes de la société à l'endroit de ses citoyens.
Définition civisme, citoyen, citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> - « civisme », programme de 1958 : volonté de subordonner son intérêt personnel au bien commun. - Définition du civisme s'appuie sur la Déclaration de l'épiscopat canadien : « devoir de l'homme de servir, dans la mesure de ses capacités, la communauté. » (Semaine sociale 1955) - Vision contraignante de la citoyenneté, axée sur le maintien de l'ordre social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Citoyen à part entière 	<ul style="list-style-type: none"> - Citoyenneté centrée sur les besoins et les droits de l'individu, ici et maintenant. - Citoyen ahistorique. - Citoyenneté avec le moins de contraintes et le plus d'options possibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vision légaliste de la citoyenneté organisée autour de droits et devoirs citoyens et du respect des lois. <ul style="list-style-type: none"> o Influence de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne adoptée par l'Assemblée nationale en 1975.

Sens de la référence démocratique	<ul style="list-style-type: none"> - Influence de la rhétorique d'après-guerre et de la Guerre froide : la démocratie se définit en opposition au totalitarisme et au communisme. - Transition progressive d'une démocratie élitiste à une démocratie de masse. <ul style="list-style-type: none"> o Réticence envers l'idée de souveraineté du peuple. - Vision négative des politiciens et de l'exercice électoral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consécration du passage d'une démocratie élitiste à une démocratie de masse à travers la reconnaissance du droit à l'éducation. - Influence du mouvement des droits humains. - Démocratie de participation. - Liens étroits entre progrès, démocratie et sciences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Démocratie authentique dans le respect des personnes et de la liberté des consciences. - Démocratisation de l'école et des rapports entre les individus. - L'idéologie de la participation demeure une référence importante, mais prend la forme d'une participation plus individuelle, à travers un exigeant travail sur soi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Référence démocratique en termes d'adhésion au régime politique.
Appartenances	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à une communauté de citoyens. <ul style="list-style-type: none"> o Imbrication de sociétés (famille, scolaire, professionnelle, civiles, religieuse, nationale, internationale). - Canadien français (nuance : sens civique canadien-français, mais citoyenneté canadienne). - Catholique - Citoyen du monde 	<ul style="list-style-type: none"> - Le thème de la nation s'efface au profit de la « civilisation », « société », « collectivité ». - Canadien français / Québec. - Appartenance internationale au genre humain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Figure d'un citoyen libéré des appartenances du passé. (Citoyen ahistorique) - On ne précise pas si la référence nationale renvoie au Québec ou au Canada. - Appartenance internationale au genre humain. - Appartenance de l'élève à la « société-jeunesse » (référence à la fois à la jeunesse québécoise et au dynamisme de la jeunesse à l'international). 	<ul style="list-style-type: none"> - Le sens de l'appartenance revient à l'avant plan. - Appartenance québécoise. - Reconnaissance du pluralisme ethnique : demande sociale d'intégration.
Représentations de la jeunesse	<ul style="list-style-type: none"> - Caractérisation détaillée de l'adolescence sur la base des nouveaux savoirs psychologiques. <p>Positif +</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rempli de promesses • Énergie • Sensibilité aux problèmes sociaux • Enthousiasme • Besoin de se sentir accepté par la société, se mettre au service d'une grande cause <p>Négatifs -</p> <ul style="list-style-type: none"> • CRISE d'adolescence • Facilement influençable • Hypersensible • Difficultés émotives • Impulsif • Vulnérable • Insouciant • Individualiste • Irrationnel • Têtu <p>- L'objectif est d'en faire un homme, un adulte, un citoyen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'attention est davantage sur la jeunesse que l'adolescence. - Reconnaissance de la jeunesse en tant que groupe social légitime dans la sphère publique. - Réticences plus grandes envers la participation politique des élèves du secondaire. - Influence prépondérante des théories développementales d'inspiration piagétienne. - Jeune génération perçue comme supérieure aux précédentes (potentiel décuplé) grâce à une éducation plus poussée et à l'ouverture sur le monde que lui offrent les médias de masse. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant est le modèle. - Âge adulte n'est plus l'objectif : l'éducation n'est jamais terminée, car l'individu apprend tout au long de sa vie (éducation permanente). - Phénomène de croissance. - Influence des théories développementales d'inspiration piagétienne : élèves s'ouvrent vers le social vers 18 ans. 	
Régime d'historicité	<ul style="list-style-type: none"> - Régime préoccupé par la préservation de l'ordre social libéral. - Célébration et respect de l'héritage du passé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régime préoccupé par le progrès social et économique et la planification du futur. - Oppose l'humanisme ancien à l'humanisme nouveau : le Rapport Parent légitime la transition d'un ordre social à un autre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Progrès - Planification du futur - Ici, maintenant - Citoyen ahistorique 	

BIBLIOGRAPHIE

I. Sources

Journaux étudiants d'écoles secondaires

- Le Progrès* (1957). École de Saint-Bruno (garçons). Saint-Bruno-de-Montarville.
- Coup d'œil* (1961-1964). Couvent St-Alphonse (filles) / devient le journal de l'École secondaire Albert-Carrier à la rentrée 1963 (quelques garçons fréquentent l'établissement en 1964), Thetford Mines.
- L'Étincelle* (1960-1970). École secondaire Immaculée-Conception (filles), Granby.
- La Fouineuse* (1972-1973). Polyvalente Immaculée-Conception (filles), Granby.
- L'Équipe* (1966). Collectif de journalistes étudiants de Granby.
- Le Phare* (1969-1970). Polyvalente Sacré-Cœur (garçons), Granby.
- Le Polyvoyant* (1974-1975). Polyvalente Sacré-Cœur (garçons), Granby.
- Leclerc Voyant* (1972-1973). Polyvalente Joseph-Hermas-Leclerc (mixte), Granby.
- L'Encrier* (1977-1978). Polyvalente Wilfrid-Léger (mixte), Granby.
- UNIK* (1961-1964). École secondaire Marie-de-l'Incarnation (filles), Québec.
- L'Écho-lierre* (1962-1964). École secondaire Marguerite-Bourgeois (filles), Québec.
- La Rafale* (1963-1964). École secondaire Thévenet (filles), Sillery.
- Le Mirador* (1968-1969). École Perreault (garçons), Québec.
- Le Libertin* (1978-1981). Polyvalente de Lévis (mixte), Lévis.
- Le Glaneur* (1960-1965). École secondaire Sainte-Marie / Immaculé-Conception (filles), Hull.
- Le Courant* (1979-1982). Polyvalente Grande-Rivière (mixte), Aylmer.
- Le Signet* (1964). École secondaire Guillaume-Tremblay (garçons), Arvida.
- L'Encrier* (1965-1966). École secondaire Laure-Conan (filles), Chicoutimi.
- Sommet* (1964). École secondaire Louis-Hébert (garçons), Montréal.
- L'E.R.N.C.* (1967). École secondaire Napoléon-Courtemanche (mixte), Pointe-aux-Trembles.
- Édito-Jeunes* (1967). École secondaire Présentation de Marie (filles), [Laval?].
- La Minerve* (1966-1968). École secondaire / Polyvalente Gérard-Filion (garçons), Longueuil.
- Terre des hommes* (1972). École secondaire Saint-Pierre-Claver (mixte), Montréal.
- L'Illettré* (1978-1982). École secondaire La Dauversière (mixte), Montréal.
- L'Indélébile* (1981-1982). École secondaire La Dauversière (mixte), Montréal.
- Le Joint* ([1973c]-1982). Polyvalente Jean-Nicolet (mixte), Nicolet.
- L'Avenir* (1967-1968). École secondaire Notre-Dame-de-la-Trinité (mixte), Saint-Georges-de-Beauce.
- La Grande Gueule* (1978-1980). Polyvalente Montignac (mixte), Lac-Mégantic.
- Montijournal* (1980-81). Polyvalente Montignac (mixte), Lac-Mégantic.

Le Fouineur (1976-1977). Polyvalente de Beloeil (mixte). Beloeil.

Le Grand'Jase (1979). Polyvalente de Beloeil (mixte). Beloeil.

Revue pédagogiques et revues enseignantes

L'Enseignement primaire (1941-1956)

L'Instruction publique (1956-1965)

Hebdo-Éducation : Bulletin du ministère de l'Éducation (1964-1970)

L'école coopérative (1966-1978)

Éducation Québec (1970-1981)

Le courrier pédagogique québécois (1971-1976)

Informeq (1975-1982)

Vie pédagogique (1979-1982)

Bulletin de la Société des professeurs d'histoire (1964-1973)

Bulletin de liaison de la S.P.H.Q. (1974-1982)

Programmes scolaires officiels

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 supérieures (filles)*. S.l., s.éd., 1939, 46 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçons)*. S.l., s.éd., 1939, 47 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8^e et de 9^e années*. S.l., s.éd., 1956, 175 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires - 1957 : Classes de 8^e, 9^e et 10^e années*. S.l., s.éd., [1957], 280 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires (filles) 11^{ème} année 1957-58 à 12^{ème} année 1957-58, 1958-59*. Québec, [Département de l'instruction publique], 1957, 26 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires : Classes de 8^e, 9^e, 10^e et 11^e années*. S.l., s.éd., 1958, 334 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires*. S.l., s.éd., 1960, 381 p.

CCCIP. *Supplément au programme d'études des écoles secondaires : précisions et corrections*. S.l., s.éd., 1960, 8 p.

CCCIP. *Programme d'études des classes d'enfants déficients*. S.l., s.éd., 1960, 386 p.

CCCIP. *Programme d'études pour les néo-canadiens*. S.l., s.éd., 1961, 17 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires - 1961*. S.l., s.éd., [1961], 403 p.

CCCIP. *Programme d'études des écoles secondaires - 1963*. S.l., s.éd., [1963], 366 p.

MÉQ. *La Civilisation française et catholique au Canada. Cours général et cours scientifique, 11^e année. Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966/67*. Direction générale des Programmes et des Examens, 1966, 129 p.

- MÉQ. *Introduction. Idées directrices*. Service d'information du MÉQ, 1967, 13 p.
- MÉQ. *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1967, 16 p.
- MÉQ. *Sciences religieuses 51, 52, 53*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1967, 17 p.
- MÉQ. *Éducation familiale 31, Éducation professionnelle et civique 41*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1967, 8 p.
- MÉQ. *Formation de la personne - Initiation à la vie économique 41*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1969, 8 p.
- MÉQ. *Formation de la personne - Enseignement religieux catholique 121, 221, 321, 421, 521*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1969, 12 p.
- MÉQ. *Formation de la personne - Sciences morales*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1969, 12 p.
- MÉQ. *Histoire 41 (édition revue et corrigée)*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1971 (1970), 31 p.
- MÉQ. *Géographie 110*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1974, 46 p.
- MÉQ. *Écologie*. Direction générale des programmes, 1982, 50 p.

Autres publications du Département de l'Instruction publique et du ministère de l'Éducation

- Département de l'Instruction publique. *Liste des écoles secondaires*. Province de Québec, 1960, 89 p.
- Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. « Index des programmes officiels pour l'année 1970-1971 - École secondaire franco-catholiques ». *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation*, 1^{ère} année, no 1 (8 juil. 1970), p. 10.
- Gouvernement du Québec. *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Service général des communications du MÉQ, 1979, 163 p.
- Gouvernement du Québec. *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Service général des communications du MÉQ, 1977, 147 p.
- MÉQ. *Institutions publiques d'enseignement secondaire*. Province du Québec, Ministère de l'Éducation, 1964, 179 p.
- MÉQ. *L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire*. Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1971, 69 p.
- MÉQ. *Un nouvel univers scolaire, la polyvalente - document de travail*. Québec, Direction générale de la planification, 1970, 367 p.

Publications du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)

- CSÉ. *La participation au plan scolaire : Rapport annuel 1964/1965*. S.l., Imprimeur de la Reine, 1966, 213 p.

- CSÉ. *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire : Rapport 1965-1966, 1966-1967*. S.I., Imprimeur de la Reine, 1968, 389 p.
- CSÉ. *Rapport d'activité : 1967-68, 1968-69*. S.I., Éditeur officiel du Québec, 1970, 363 p.
- CSÉ. *L'activité éducative : Rapport annuel 1969-70*. S.I., Éditeur officiel du Québec, 1971, 239 p.
- CSÉ. *Rapport annuel 1970-71*. S.I., Éditeur officiel du Québec, 1972, 351 p.
- CSÉ. *Rapport annuel 1971-72*. S.I., Éditeur officiel du Québec, 1973, 349 p.
- CSÉ. *Rapport annuel 1972-73*. S.I., Éditeur officiel du Québec, 1974, 117 p.
- CSÉ. *Rapport annuel 1973-74*. Québec (province), Éditeur officiel du Québec, 1975, 249 p.
- CSÉ. *Rapport annuel 1974-75*. MÉQ, Service général des communications, 1976, 239 p.
- CSÉ. *L'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-76 : Analyses réflexives*. Québec, Service général des communications du MÉQ, 1976, 172 p.
- CSÉ. *Rapport des activités du Conseil supérieur de l'éducation : 1975/1976*. Québec, Éditeur officiel, 1976, 102 p.
- CSÉ. *L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1975-1976*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 138 p.
- CSÉ. *L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1975-1976*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 272 p.
- CSÉ. *L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1976-1977*. Québec, s.éd., 1978, 251 p.
- CSÉ. *Rapport des activités 1977-1978*. Québec, Direction des communications du CSÉ, 1978, 108 p.
- CSÉ. *Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'Éducation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Direction des communications du CSÉ, 1978, 41 p.
- CSÉ. *L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1977-1978*. S.I., Direction des communications du CSÉ, 1979, 326 p.
- CSÉ. *L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1978-1979*. Sainte-Foy, Éditeur officiel du Québec, 1979, 326 p.
- CSÉ. *Rapport d'activité 1978-1979*. Québec, Éditeur officiel, 1979, 105 p.
- CSÉ. *L'État et les besoins de l'éducation : Rapport 1979-1980*. Sainte-Foy, Éditeur officiel du Québec, 1980, 251 p.
- CSÉ. *L'activité pédagogique : Pratiques actuelles et avenues de renouveau. Rapport annuel 1981-1982*. Tome 2. Québec, Éditeur officiel, 1982, 174 p.
- CSÉ. *L'évaluation : situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy, Le Conseil, 1983, 132 p.

Rapports de commissions d'enquête

- 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 3^e et de 4^e secondaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, février 2014, 64 p.

DION, Gérard. *Enquête sur l'endoctrinement et la propagande dans l'enseignement : Rapport au ministre de l'éducation, monsieur Guy Saint-Pierre*. Québec, MÉQ, 1971, 42 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.

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.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II : *Les structures pédagogiques du système scolaire*. A. *Les structures et les niveaux de l'enseignement*. Québec, Éditeur du Québec, 1964, 404 p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II (suite) : *Les structures pédagogiques du système scolaire*. B. *Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec, Éditeur du Québec, 1965, 391 p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome III : *L'administration de l'enseignement*. A. *Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. Québec, Éditeur du Québec, 1966, 244 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.

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.

Manuels scolaires

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.

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.

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 2^e à 9^e année*. Montréal; Québec, J.-A. Parent, 1943, 6^e éd. (1938), 96 p.

Traité de pédagogie

DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin, 1990 (1916), 416 p.

ROSS, François-Xavier. *Pédagogie théorique et pratique*. 7^e éd. adaptée au nouveau programme. Québec, Charrier et Dugal, 1952 (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.

Discours experts et enquêtes sur la jeunesse

BABY, Antoine. *Le projet CEXFORME : contrôle d'une expérience de formation des maîtres de l'élémentaire. Rapport d'évaluation*. Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1973, 45 p.

BERNIER, Léon, Michel MAILHOT et Paul PIERRE. « Démarche d'analyse des valeurs et attitudes des étudiants de l'école secondaire ». *Supplément aux Annales de l'ACFAS*, no 40 (1973), p. 272-275.

BERNIER, Léon. « Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents: une étude longitudinale ». *Recherches sociographiques*, vol. 19, no 1 (1978), p. 103-134.

BERNIER, Léon. *Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970*. Québec/ Montréal, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval/ Département de sociologie de l'Université de Montréal, 1980, 175 p.

CARLOS, Serge. *Les étudiants à la une : enquête sociologique sur la situation du journalisme étudiant en 1964-1965*. Cahiers de la Presse étudiante nationale, no 5, 1966, 165 p.

CORMIER, Roger, Claude LESSARD, Paul VALOIS et Louis TOUPIN. *Les enseignantes et les enseignants du Québec*. MÉQ, Service de la recherche, 1981, 10 vol.

DENIGER, Marc-André, Jocelyne GAMACHE et Jean François RENÉ, dir. *Jeunesses : des illusions tranquilles*. Montréal, VLB éditeur, 1986, 230 p.

DUMAS, Suzanne, Gérard ROCHAIS et Henri TREMBLAY. *Une génération silencieusement lucide ? : vers un profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982, 78 p.

Groupe Poly. *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes : Rapport du groupe Poly*. Québec, MÉQ, 1974, 371 p.

JOHNSON (DUMONT), Micheline. « Les élèves du secondaire face à l'actualité : analyse d'une enquête faite auprès d'un groupe d'élèves du niveau secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, no 3 (1976), p. 183-184.

JOHNSON (DUMONT), Micheline. « Informer ou politiser ? ». *L'école coopérative*, juin 1976, p. 15-24.

L'Action catholique canadienne, dir. *Monde des jeunes et monde des adultes*. Montréal, L'Action catholique canadienne, 1963, 173 p.

LAZURE, Jacques. *La jeunesse du Québec en révolution*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1970, 141 p.

LAZURE, Jacques. *L'asociété des jeunes québécois*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1972, 204 p.

MARIER, Gérard. *Présents et futurs au choix*. Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de recherches prospectives en éducation, 1971, 2 vol.

- NOREAU, J.-J., Bernard TREMBLAY et Roger TESSIER. *L'évolution d'une stratégie de changement : l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois*. Québec, MÉQ et Institut de formation par le groupe, 1970, 263 p.
- RIOUX, Marcel et Robert SÉVIGNY. *Les nouveaux citoyens : enquête sociologique sur les jeunes du Québec*. Montréal, Service des publications de Radio-Canada, 1967 (1965), 91 p.
- RIOUX, Marcel. « Force de frappe - la jeunesse du Québec ». *Maintenant*, nos 55-56 (1966), p. 232-235.
- RIOUX, Marcel. *Jeunesse et Société contemporaine*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1969, 50 p.
- ROBERGE, Pierre. *La recherche ASOPE à mi-chemin : promesses et réalisations*. Québec, Éditeur Officiel du Québec, 1979, 131 p.
- S.a. *L'étudiant québécois : défi et dilemmes*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1972, 364 p.
- Sorécom. *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*. Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980, 208 p.
- TROTTIER, Claude. « Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec ». *Canadian Journal of Education*, no 7 (1982), p. 221-261.
- TROTTIER, Claude. « Teachers as Agents of Political Socialization ». Thèse doctorale (Education), Toronto, University of Toronto, 1979, Les cahiers A.S.O.P.E., no 17, 324 p.
- Articles de presse**
- ALLARD, Michel. « L'histoire doit-elle, sous prétexte de vertu, devenir instrument de propagande ? ». *Le Devoir*, 26 février 1969, p. 5.
- AUBIN, Gabriel. « Mythe ou réalité ? Le gigantisme des polyvalentes ». *Le Devoir*, 29 avril 1971, Supplément 1, p. 7.
- BOISSONEAULT, Bertrand. « Contre les permis de conduire aux enfants de 16 ans ». *Le Devoir*, 28 juin 1962, p. 3.
- BOIVIN, Gilles. « Les ventes de Cadbury auraient chuté de moitié ». *Le Soleil*, 21 novembre 1978, p. B1.
- BRUNELLE, Monique et Micheline PARADIS. « Vingt commentaires de familles québécoise ». *Le Soleil*, 1^{er} novembre 1969, p. 26.
- CAUCHON, Paul. « Cinquante ans de syndicalisme enseignant : du poêle à bois à la polyvalente ». *Le Devoir*, 16 avril 1996, p. B1.
- DAOUST, Gilles. « Hésitation et maladresse de Bertrand à la source des réactions de violence ». *La Presse*, 6 décembre 1968, p. 37.
- DAOUST, Gilles. « La manifestation débouche sur un affrontement brutal ». *La Presse*, 1^{er} novembre 1969, p. 1.
- DUBÉ, Nelson et Jacques ROUILLARD. « Au rythme actuel à peine un québécois sur quatre connaîtra demain son passé ». *Le Devoir*, 25 mai 1974, p. A5.
- DUGUAY, Jean-Luc. « Marche paisible dans l'ensemble : la violence éclate devant le parlement ». *Le Devoir*, 1^{er} novembre 1969, p. 1.
- FAVREAU, Marianne. « L'enseignement de l'histoire disparaît ». *La Presse*, 23 août 1974, p. A1;A6.

- FAVREAU, Marianne. « Les élèves du secondaire se donneront sous peu une fédération nationale ». *La Presse*, 1^{er} mars 1982, p. B2.
- FAVREAU, Marianne. « Très peu politisés, les étudiants du secondaire sont inquiets de leur avenir ». *La Presse*, 19 mars 1975, p. E5.
- FILION, Gérard. « L'épiscopat prêche le civisme ». *Le Devoir*, 5 décembre 1956, p. 4.
- GAGNON, Lysiane. « Le monde de l'éducation était paralysé hier dans la métropole ». *La Presse*, 29 octobre 1969, p. 6.
- GIROUX, Jean. « Document CEQ ». *Le Soleil*, 15 avril 1975, p. A5.
- GODIN, Pierre. « Intervention de Cardinal à Saint-Léonard ». *La Presse*, 3 septembre 1968, p. 1-2.
- GRAVEL, Claude. « Le bill 63 est une copie fidèle du défunt bill 85 ». *La Presse*, 24 octobre 1969, p. 1.
- GRAVEL, Claude. « Les ballons dégonflés ». *La Presse*, 25 mars 1971, p. A4.
- GRAVEL, Claude. « Les manifestants misent sur l'ordre pour vaincre le bill 53 ». *La Presse*, 30 octobre 1969, p. 1
- GUAY, Jacques. « Le droit de vote à 18 ans (1) : Une réforme que les jeunes réclament ». *La Presse*, 23 février 1963, p. 21.
- GUAY, Jacques. « Le droit de vote à 18 ans (2) ». *La Presse*, 25 février 1963, p. 23.
- HÉNAULT, Claude. « Les jeunes de 18 à 25 ans : Comment votera le 5 juin prochain ce demi-million d'électeurs nouveaux ». *Le Devoir*, 26 mai 1966, p. 9.
- KATZ, Sidney. « How Nuclear Fears Affect Children Even in Peace Time ». *Maclean's*, 15 juin 1963, p. 23-38.
- KEATINF, Bernard. « Bata et le Rallye Tiers-Monde ». *La Presse*, 10 juin 1975, p. A5.
- La rédaction. « Désintéressement ». *Le Quartier Latin*, vol. 8, no 21 (18 mars 1926), p. 1.
- LACHANCE Lise et Benoît LAVOIE. « La clameur s'amplifie : risques d'affrontements ». *Le Soleil*, 28 octobre 1969, p. 1.
- LACHANCE Lise et Benoît LAVOIE. « Près de 40 000 manifestants ». *Le Soleil*, 20 octobre 1969, p. 1.
- LAMARRE, Marcel. « Vers une pédagogie du savoir-faire ». *Le Devoir*, 20 janvier 1983, p. 20.
- LAROCHELLE, Charles. « Le mouvement étudiant : Une force sociale en devenir ». *Le Devoir*, 29 janvier 1982, cahier 2, p. 17-18.
- LAURIN, Louise. « La jeune Canadienne française face à la carrière et au mariage ». *Le Devoir*, 24 juin 1961, p. 24.
- LAUZON, Adèle. « Les 15 à 20 ans : À quoi rêve la jeunesse ? ». *Le Magazine Maclean*, octobre 1961, p. 17-42.
- LAVOIE, Benoît. « Chartrand "débâtit" le système d'éducation du Québec ». *Le Soleil*, 17 avril 1975, p. A16.
- LAVOIE, Benoît. « Comportement politique des enseignants au travail : L'abbé Gérard Dion, "ombudsman" ». *Le Soleil*, 2 décembre 1970, p. 1-2.

- LEBLANC, Gérard. « Un document explosif : Certains "révolutionnaires" encourage la dégradation de l'éducation (Cloutier) ». *Le Devoir*, 12 avril 1975, p. 2.
- LECLERC, Jean-C. « La crise de Saint-Léonard : une alerte à la bombe trouble les pourparlers ». *Le Devoir*, 5 septembre 1968, p. 1.
- LÉGER, Jean-Marc. « Il faut créer dix, vingt, cinquante St-Léonard ». *Le Devoir*, 4 septembre 1968, p. 4.
- LESAGE, Gilles. « Le ministère fait enquête : Des écoliers ont-ils manifesté pour s'éviter des représailles ». *Le Devoir*, 7 décembre 1968, p. 1.
- LESAGE, Gilles. « S'il le faut, nous appliquerons la force... Solennel avertissement de Bertrand aux "extrémistes" ». *Le Devoir*, 6 décembre 1968, p. 1;6.
- LORIOT, Gérard. « Des collégiens politiquement incultes ». *Le Devoir*, 20 avril 1979, p. 5.
- MARTEL, Jean. « Accueil tiède dans les écoles au "Manuel" de la CEQ ». *Le Soleil*, 29 avril 1975, p. B1.
- NORMAND, Gilles. « À l'occasion de la semaine du désarmement : Vaste campagne de boycottage des jouets à caractère militaire ». *La Presse*, 28 octobre 1980, p. C3.
- O'NEILL, Pierre-L. « La "propagande" politique dans les écoles : L'abbé Dion est nommé commissaire-enquêteur ». *Le Devoir*, 2 décembre 1970, p. 1-2.
- OUELLETTE-MICHALSKA, Madeleine. « Que l'élève qui est vraiment heureux lève la main ». *Châteline*, mars 1977, p. 56-70.
- PRONOVOST, Gilles. « Teach-in et défilés : des milliers d'étudiants descendent dans la rue ». *Le Devoir*, 29 octobre 1969, p. 1.
- PROVOST, Gilles. « Un Front commun du "Québec français" organise la résistance contre le bill 63 ». *Le Devoir*, 27 octobre 1969, p. 1-2.
- ROBITAILLE, Antoine. « Cours d'histoire épurés au secondaire, Québec songe à un enseignement "moins politique", non national et plus "pluriel" ». *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1;A8.
- ROBITAILLE, Louis Bernard. « Unité difficile chez les étudiants opposés au bill 63 ». *La Presse*, 4 novembre 1969, p. 3.
- ROUSSEAU, Yvon. « L'Université suspend ses cours ». *La Tribune*, 30 octobre 1969, p. 3
- ROUTHIER Benoît et Benoît LAVOIE. « 17h15, heure H ». *Le Soleil*, 31 octobre 1969, p. 6.
- ROUTHIER, Benoît. « Le 1^{er} mai sera fêté sous le thème de la sécurité ». *Le Soleil*, 30 avril 1975, p. A15.
- S.a. « Le Bill 63 : Le monde de l'éducation est paralysé au Québec ». *La Presse*, 31 octobre 1969, p. 5.
- S.a. « "L'endoctrinement dans l'enseignement" : Le CSE présente son rapport à Québec ». *La Presse*, 26 mars 1971, p. A3.
- S.a. « Appel au boycottage de Cadbury lance le parti québécois de Verchères ». *La Seigneurie* (Boucherville), 18 octobre 1978, p. 27.
- S.a. « Exonérant les enseignants : Des étudiants de Québec revendiquent la paternité de la marche de jeudi ». *Le Devoir*, 9 décembre 1968, p. 3.
- S.a. « Grand Rallye du Tiers-Monde le 8 mai ». *La Presse*, 5 mai 1971, p. E9.

- S.a. « L'opposition au bill 63 ne mobilise que le monde de l'éducation ». *La Presse*, 30 octobre 1969, p. 69.
- S.a. « Les jeunes de 16 ans pourront obtenir un permis de conduire ». *Le Devoir*, 16 juin 1962, p. 3.
- S.a. « Rétractation exigée. Laliberté : les maîtres n'ont pas manifesté ». *La Presse*, 9 décembre 1968, p. 1-2.
- TARD, Louis-Martin. « Nous tiendrons jusqu'au bout, affirme-t-on dans les deux camps ». *Le Devoir*, 5 septembre 1968, p. 3.
- TRÉPANIÉ, François. « Lemieux : victoire pour le MIS ». *La Presse*, 6 décembre 1968, p. 1-2.
- VOISARD, Anne-Marie. « Résolution unanime des commissaires d'écoles : Les enseignants devront taire leurs opinions personnelles ». *Le Soleil*, 24 novembre 1969, p. 1.
- WOLFE, Tom. « The Me Decade », *New York Magazine*, 23 août 1976.

Fonds d'archives

Archives de l'Université de Montréal, Fonds PEN.

Divers

- 20 ans express* (2 mars 1963). « Voter à 21 ans ou 18 ans ? ». Enregistrement vidéo. Société Radio-Canada, 6 min 20 s.
- Archives de Radio-Canada (18 janvier 1986). « Une génération perdue ? ». Enregistrement vidéo. Consulté de 12 octobre 2016. <http://archives.radio-canada.ca/societe/jeunesse/clips/6905/>.
- Centrale de l'enseignement du Québec. *École et luttes de classe au Québec*. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1974, 160 p.
- Centrale de l'enseignement du Québec. *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière : Manuel du 1^{er} mai*. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1975, 76 p.
- Conférence provinciale sur l'éducation. *L'Éducation au Québec face aux problèmes contemporains*. Université de Montréal, 7 au 9 février 1958, Saint-Hyacinthe, Éditions Alertes, 1958, 182 p.
- Conseil du statut de la femme. *L'école « sexiste », c'est quoi ?* Québec, Conseil du statut de la femme, 1976, 15 p.
- Conseil du statut de la femme. *Pour les Québécoises : Égalité et indépendance*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978, 46 p.
- Corporation des enseignants du Québec. *L'école au service de la classe dominante*. [Québec], Corporation des enseignants du Québec, 1972, 55 p.
- COUPLAND, Douglas. *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*. New York, St. Martin's Press, 1991, 183 p.
- DESBIENS, Jean-Paul. *Les insolences du frère Untel*. Montréal, Éditions de l'homme, 1960, 158 p.
- DEVIRIEUX, Claude-Jean. *Caméra 66* (7 fév. 1966). Radio-Canada [site web]. Consulté le 25 mars 2022, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1276283/education-quebec-commission-parent-histoire-archives>.
- HILL, C. P. *L'enseignement de l'histoire : Conseils et suggestions*. Paris, France, UNESCO, 1953, 131 p.

- HODGETTS, A. B. *Quelle culture ? Quel héritage ? Une étude de l'éducation civique au Canada, Rapport sur le projet de l'histoire nationale*. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, 139 p.
- ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. New York, Harper & Row, 1971, 116 p.
- Laissez-passer* (18 janvier 1986). « Année de la jeunesse : du bruit pour rien ». Entrevue radiophonique avec le ministre Michel Clair. Société Radio-Canada, 10 min 28 s.
- Ministère de la Jeunesse, Service de l'information et des publications. « Allocution de l'honorable Paul Gérin-Lajoie devant la Fédération des étudiants libéraux du Québec ». Hôtel Reine-Élisabeth, Montréal, 22 février 1963.
- Page Facebook *Les Archives de Radio-Canada* (23 mars 2021). Consultée le 20 mars 2022. <https://facebook.com/ArchivesRadioCanada/posts/10159464714361052>.
- PIE XI (1929). *Divini illius magistri : Lettre encyclique de sa sainteté le Pape Pie XI sur l'éducation chrétienne de la jeunesse* [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.
- PORTUGAIS, Louis. *Jeunesse année zéro*. Film documentaire. Québec, 1964, 39 min, 16 mm.
- RIOUX, Marcel. « Conscience ethnique et conscience de classe au Québec ». *Recherches sociographiques*, vol. 6, no 1 (janv.-avril 1965), p. 23-32.
- S.a. « La pratique chrétienne du civisme : Déclaration de l'Épiscopat Canadien ». *L'Action catholique ouvrière*, vol. 7, no 1 (janv. 1957), p. 25-29.
- Société Radio-Canada (2004, novembre). *Les Archives de Radio-Canada* [Site web]. Consulté le 11 janvier 2019. http://archives.radio-canada.ca/sante/langue_culture/clips/7519/.
- TREMBLAY, Arthur. « Commentaire ». Dans Jean-Charles Falardeau, dir., *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1953, p. 187-192.

II. Ouvrages généraux

- AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*. Tome 2 : 1840-1971. Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 496 p.
- BAILLARGEON, Denyse. *Brève histoire des femmes au Québec*. Montréal, Boréal, 2012, 288 p.
- BAILLARGEON, Denyse. *Repenser la nation : L'histoire du suffrage féminin au Québec*. Montréal, Remue-ménage, 2019, 238 p.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France, 2007 (1977), coll. « Quadrige », 291 p.
- BRAUD, Philippe. *Sociologie politique*. 9^e éd. Paris, LGDJ, 2008 (1994), 824 p.
- CHARLAND, Jean-Pierre. *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Renouveau pédagogique, 2005, 205 p.
- Collectif Clio. *L'Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal, Le Jour, 1992 (1982), 646 p.
- DUFOUR, Andrée et Micheline DUMONT. *Brève histoire des institutrices*. Montréal, Boréal, 2004, 224 p.
- DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Boréal, 1997, 123 p.

- DUMONT, Micheline. *L'instruction des filles au Québec : 1639-1960*. Ottawa, Société historique du Canada, 1990, coll. « Brochure historique », 49, 32 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.
- GILLIS, John R. *Youth and History: Traditions and Change in European Age Relations, 1770-present*. New York, Academic Press, 1974, 232 p.
- GOSSAGE, Peter et J. I. LITTLE. *Une histoire du Québec : Entre tradition et modernité*. Montréal, Hurtubise, 2015, 500 p.
- HAMELIN, Jean et Nicole GAGNON. *Histoire du catholicisme québécois*. Vol. 3 : *Le XX^e siècle*. Tome 1 : *1898-1940*. Montréal, Boréal, 1984, 504 p.
- HAMELIN, Jean. *Histoire du catholicisme québécois*. Vol. 3 : *Le XX^e siècle*. Tome 2 : *de 1940 à nos jours*. Montréal, Boréal, 1984, 425 p.
- LECLERC, Richard. *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*. Sillery, s.éd., 1989, 127 p.
- LINTEAU, Paul-André et al. *Histoire du Québec contemporain*. Tome 2 : *Le Québec depuis 1930*. Montréal, Boréal, 1986, 740 p.
- MEUNIER, Anick et Robert CADOTTE. *L'école d'antan, 1960-1960*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2011, 198 p.
- MEUNIER, Anick et Jean-François PICHÉ. *De l'idée à l'action : une histoire du syndicalisme enseignant*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, 212 p.
- MONTGOMERY, Heather (2014). *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*. Consulté le 7 avril 2018. <http://oxfordbibliographies.com/page/childhood-studies#2>.
- OWRAM, Doug. *Born at the Right Time: A History of the Baby Boom Generation*. Toronto, University of Toronto Press, 1996, 392 p.
- PÂQUET, Martin et Stéphane SAVARD. *Brève histoire de la Révolution tranquille*. Montréal, Boréal, 2021, 280 p.
- RICARD, François. *La génération lyrique*. Montréal, Boréal, 1992, 282 p.
- ROUILLARD, Jacques. *Histoire du syndicalisme québécois : des origines à nos jours*. Montréal, Boréal, 1989, 535 p.
- SUTHERLAND, Neil. *Children in English-Canadian Society: Framing the Twentieth-Century Consensus*. Toronto, University of Toronto Press, 1976, 336 p.
- SUTHERLAND, Neil. *Growing up: Childhood in English Canada from the Great War to the Age of Television*. Toronto, University of Toronto Press, 1997, 327 p.

III. Études

- ADAMOSKI, Robert, Dorothy E. CHUNN et Robert J. MENZIES, dir. *Contesting Canadian Citizenship: Historical Readings*. Peterborough, Broadview Press, 2002, 429 p.
- ADAMS, Mary Louise. *The Trouble With Normal: Postwar Youth and the Making of Heterosexuality*. Toronto, University of Toronto Press, 1997, 256 p.

- 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.
- ALLARD, Michel. Compte-rendu de A. B. Hodgetts, *Quelle culture ? Quel héritage ? Une étude de l'éducation civique au Canada, Rapport sur le projet de l'histoire nationale*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 22, no 4 (1969), p. 643-647.
- ANDRADE, Miguel Simão. « La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no 4 (2007), p. 455-486.
- ARCHIBALD, Clinton. *Un Québec corporatiste ? Corporatisme et néo-corporatisme*. Hull, Éditions Asticou, 1984, 429 p.
- ARELLANO, J. L. « De l'interculturalité à la citoyenneté : les enjeux d'un débat québécois ». Dans Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 55-64.
- ARENDDT, Hannah. *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Trad. de l'anglais sous la dir. de Patrick Lévy. Paris, Gallimard, 2000 (1961), 380 p.
- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Plon, 1960, 502 p.
- ARNOT, Madeleine. *Educating the Gendered Citizen: Sociological Engagements with National and Global Agendas*. Abingdon, Routledge, 2009, 260 p.
- AUBIN, Paul. « Dans le sillage de la Loi sur l'instruction obligatoire (1948-1963) ». Dans Félix Bouvier et al., dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement*, Sillery, Septentrion, 2012, p. 179-217.
- AUDET, Louis-Philippe. *Bilan de la Réforme scolaire au Québec 1959-1969*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1969, 70 p.
- AUDIER, Serge. « Quel individualisme démocratique ? Claude Lefort face aux discours contemporains sur l'individu ». *Raison publique*, vol. 23, no 1 (2018), p. 91-108.
- AUDIGIER, François et Jean-Pierre COSTET. *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999, 127 p.
- 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.
- AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. *La Guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*. Paris, Colin, 1993, 188 p.
- AXELROD, Paul. « Beyond the Progressive Education Debate: A Profile of Toronto Schooling in the 1950s ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 17, no 2 (2005), p. 227-241.
- AYRAL, Sylvie. *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*. Paris, Presses universitaires de France, 2011, 205 p.
- BACQUÉ, Marie-Hélène et Yves SINTOMER, dir. *La démocratie participative : Histoires et généalogies*. Paris, La Découverte, 2011, 320 p.

- 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. « 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.
- 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.
- BAILLARGEON, Denyse. « Indispensable But Not a Citizen: The Housewife in the Great Depression ». Dans Robert L. Adamoski, Dorothy E. Chunn et Robert J. Menzies, dir., *Contesting Canadian Citizenship: Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 79-98.
- BAILLARGEON, Denyse. *Un Québec en mal d'enfants : La médicalisation de la maternité, 1910-1970*. Montréal, Remue-ménage, 2004, 373 p.
- BANTIGNY, Ludivine. « Le seuil d'âge comme enjeu politique : la majorité à dix-huit ans ». Dans Serge Berstein et Jean-François Sirinelli, dir., *Les Années Giscard : Les réformes de société 1974-1981*, Paris, Armand Collin, 2007, p. 75-88.
- BANTIGNY, Ludivine. « Introduction : Les jeunes, sujets et enjeux politiques ». *Histoire@politique* [revue électronique], no 4 (janvier-avril 2008). Consulté le 20 août 2015. www.histoire-politique.fr/index.php?numero=04&rub=dossier&item=43.
- BANTIGNY, Ludivine. *Le plus bel âge : jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*. Paris, Fayard, 2007, 506 p.
- BARMAN, Jean. « Schooled for Inequality: The Education of British Columbia Aboriginal Children ». Dans Joy Parr et Nancy Janoviček, dir., *Histories of Canadian Children and Youth*. Toronto, Oxford University Press, 2003, p. 212-235.
- BARRY, Francine. *Le travail de la femme au Québec : l'évolution de 1940 à 1970*. Montréal, Presses de l'Université 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.
- BEAUCHEMIN, Jacques. *La société des identités : Éthique et politique dans le monde contemporain*. Outremont, Athéna, 2004, 184 p.
- BEAUDET, Pierre. *Qui aide qui ? Une brève histoire de la solidarité internationale au Québec*. Montréal, Boréal, 2009, 202 p.
- BECQUET, Valérie. « Analyser la contribution d'un dispositif public à la socialisation politique des jeunes : l'exemple du service civil volontaire en France ». *Politique et Sociétés*, vol. 32, no 2 (2013), p. 39-65.
- BÉDARD, Robert *et al.* « Le projet A.S.O.P.E. : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations ». Montréal/Québec, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., no 7, 273 p.

- BÉDARD, Éric. *Chronique d'une insurrection appréhendée : la crise d'Octobre et le milieu universitaire*. Québec, Septentrion, 1998, 199 p.
- BEHIELS, Michael. *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism versus neo-liberalism, 1945-1960*. Montréal/Kingston, McGill Queens's Press, 1985, 380 p.
- BEHIELS, Michaels. « The Commission des Écoles catholiques de Montréal and the Neo-Canadian Question: 1947-1963 ». *Canadian Ethnic Studies*, vol. 18, no 2 (1986), p. 41.
- BEINER, Ronald, dir. *Theorizing citizenship*. New York, SUNY Press, 1995, 352 p.
- BÉLANGER, André-J. *L'apolitisme des idéologies québécoises : Le grand tournant de 1934-1936*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, 392 p.
- BÉLANGER, Jean (2016, janvier). « Regard historique sur la réforme annoncée des commissions scolaires. Première partie ». *Histoire Engagée* [revue]. Consulté le 27 janvier 2021. <http://histoireengagee.ca/?p=5235>.
- 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.
- BELLIVEAU, Joel. « Tradition, libéralisme et communautarisme durant les "Trente glorieuses" : les étudiants de Moncton et l'entrée dans la modernité avancée des francophones du Nouveau-Brunswick, 1957-1969 ». Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2008, 409 p.
- BELLIVEAU, Joel. *Le « moment 1968 » et la réinvention de l'Acadie*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2014, 362 p.
- BERNIER, Léon. « Jeunesse et sociologie utopique ». Dans Léon Bernier, Marcel Rioux et al., *Hommage à Marcel Rioux : sociologie critique, création artistique et société contemporaine*. Montréal, Saint-Martin, 1992, p. 173-185.
- BICKMORE, Kathy. *What Passes for Citizenship? Conflict and Feminist Challenges to the Social Studies*. S.l., s.éd., 1999, p. 3-17.
- BIENVENUE, Louise et Andréanne LEBRUN. « Le "Boulot" à Boscoville : Une expérience pédagogique auprès de la jeunesse délinquante (1949-1980) ». *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, vol. 16 (2014), p. 111-135.
- BIENVENUE, Louise et Christine HUDON. « "Pour devenir homme, tu transgresseras..." : Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges classiques québécois (1880-1939) ». *Canadian Historical Review*, vol. 86, no 3 (2005), p. 485-511.
- BIENVENUE, Louise, Ollivier HUBERT et Christine HUDON. *Le collège classique pour garçons : Études historiques sur une institution québécoise disparue*. Montréal, Fides, 2014, 424 p.
- BIENVENUE, Louise. « La rééducation totale des délinquants à Boscoville (1941-1970) : Un tournant dans l'histoire des régulations sociales ». *Recherches sociographiques*, vol. 50, no 3 (sept.-déc. 2009), p. 507-536.
- BIENVENUE, Louise. « Sortir de la délinquance par l'expérience institutionnelle : Une histoire racontée par les voix et par les corps (1873-1977) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 65, nos 2-3 (automne 2011-hiver 2012), p. 307-330.
- BIENVENUE, Louise. « Une expérience déterminante : l'engagement dans la Jeunesse étudiante catholique ». Dans Céline Saint-Pierre et Jean-Philippe Warren, dir., *Sociologie et Société*

- québécoise : *Présences de Guy Rocher*, Montréal, Presses de l'Université Montréal, 2006, p. 21-40.
- BIENVENUE, Louise. « Le catholicisme québécois sur le divan : Les essais du psychanalyste André Lussier dans *Cité Libre* ». *Études d'histoire religieuse*, vol. 76 (2010), p. 111-128.
- BIENVENUE, Louise. *Quand la jeunesse entre en scène : l'Action catholique avant la Révolution tranquille*. Montréal, Boréal, 2003, 291 p.
- BIESTA, Gert, Robert LAWY et Narcie KELLY. « Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions ». *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, no 1 (2009), p. 5-24.
- Bilan du siècle (2022, sept.). *Réélection du Parti québécois dirigé par René Lévesque à l'Assemblée nationale du Québec* [page web]. Consulté le 22 juillet 2022. <https://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/3030.html>.
- Bilan du siècle (s.d.). *Entrée en vigueur de la Loi sur les jeunes contrevenants* [page web]. Consulté le 5 juin 2013. www.bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/22490.html/.
- BLAIS, André et Richard NADEAU. « L'appui au parti québécois : évolution de la clientèle de 1970 à 1981 ». Dans Jean Crête, dir., *Comportement électoral au Québec*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1984, p. 279-318.
- BLONDIN, Denis. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal, Agence d'Arc, 1990, 401 p.
- BOHAKER, Heidi et Franca IACOVETTA. « Making Aboriginal People "Immigrants Too": A Comparison of Citizenship Programs for Newcomers and Indigenous Peoples in Postwar Canada, 1940-1960s ». *Canadian Historical Review*, vol. 90, no 3 (2009), p. 427-462.
- 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.
- BOUDON, Raymond. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Hachette, 2001, 334 p.
- 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.
- BOURDIEU, Pierre. « La jeunesse n'est qu'un mot ». Dans *Question de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 143-154.
- BOURQUE, Gilles, Jacques BEAUCHEMIN et Jules DUCHASTEL. *La société libérale duplessite : 1944-1960*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1994, 435 p.
- BOUVIER, Félix et Michel ALLARD. *André Lefebvre : didacticien de l'histoire*. Québec, Septentrion, 2009, 174 p.
- BOUVIER, Félix, Michel ALLARD, Paul AUBIN et Marie-Claude LAROUCHE, dir. *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec, Septentrion, 2012, 508 p.
- BOUVIER, Félix, Philippe CHAMBERLAND et Marie-Line BELLEVILLE. « L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 21, no 3 (2013), p. 115-133.

- BOUVIER, Félix. « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage ». *Bulletin du CRIFPE*, vol. 16, no 1 (mars 2009), p. 21-24.
- BOUVIER, Félix. « Les années 1960 ou des mutations accélérées à l'enseignement de l'histoire ». Dans Félix Bouvier *et al.*, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement*, Sillery, Septentrion, 2012, p. 318-345.
- BOUVIER, Félix. « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, no 2 (2007), p. 261-270.
- BOYER, Stéphanie. « Les enfants au prisme des pratiques enseignantes d'éducation à la citoyenneté ». Thèse de maîtrise (études sociologiques et anthropologiques), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018, 154 p.
- BOZEC, Géraldine (2014). « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire ». *Recherches en éducation*, no 20. Consulté le 14 juin 2022. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01545895>.
- BOZEC, Géraldine. « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté ». *Lien social et Politiques*, no 80 (2018), p. 69-88.
- BRAUD, Philippe. *Sociologie politique*. Paris, LGDJ, 1996, 744 p.
- BROOKFIELD, Tarah. *Cold War Comforts: Canadian Women, Child Safety, and Global Insecurity*. Waterloo, Wilfrid Laurier Press, 2012, 306 p.
- BRUN, Josette et Laurie LAPLANCHE. « Rendre le privé politique à la télévision de Radio-Canada : Femme d'aujourd'hui et le féminisme au Québec (1965-1982) ». Dans Denis Monière et Florian Sauvageau, dir., *La télévision de Radio-Canada et l'évolution de la conscience politique au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p. 57-71.
- BRUNO-JOFRÉ, Rosa et Jürgen SCHRIEWER, dir. *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*. Londres, Routledge, 2013, 286 p.
- BYFORD, Jeffrey et William RUSSELL. « The New Social Studies: A Historical Examination of Curriculum Reform ». *Social Studies Research and Practice*, vol. 2, no 1 (printemps 2007), p. 42-44.
- CACCIA, Ivana. *Managing the Canadian Mosaic in Wartime: Shaping Citizenship Policy, 1939-1945*. Montréal, McGill-Queen's Press, 2010, 359 p.
- CAIRNS, Alan. *Citizens Plus: Aboriginal Peoples and the Canadian State*. Vancouver, UBC Press, 2000, 280 p.
- CAMILLERI, Carmel et Claude TIPIA. *Les « nouveaux jeunes » : la politique ou le bonheur. Jeunesse de France, d'Europe et du Tiers-Monde*. Toulouse, Privat, 1983, 211 p.
- CANNING, Kathleen et Sonya O. ROSE. « Gender, Citizenship and Subjectivity: Some Historical and Theoretical Considerations ». *Gender & History*, vol. 13, no 3 (nov. 2001), p. 427-443.
- CANNING, Kathleen. *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*. Ithaca, Cornell University Press, 2006, 304 p.
- CARDIN, Jean-François. « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure ». Dans M'hammed Mellouki, dir., *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, chap. 8.
- CAREL, Ivan. « L'Expo 67 et la jeunesse ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no 1 (2008), p. 101-111.

- 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.
- CARON, Caroline. « Getting girls and teens into the vocabularies of citizenship ». *Girlhood Studies*, vol. 4, no 2 (2011), p. 70-91.
- CASPARD, Pierre. « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires ». *Histoire de l'éducation*, vol. 21 (1984), p. 67-74.
- CAVALLI, Alessandro et Olivier GALLAND, dir. *L'allongement de la jeunesse*. Arles, Actes du Sud, 1993, coll. « Changement social en Europe occidentale », 218 p.
- LASSERRE, Claudette. « La pédagogie (1850-1950) ». Dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, dir., *Les couventines : l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, p. 113-139.
- 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), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1993, 243 p.
- CHARLAND, Jean-Pierre. « Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867 : une institution de l'État libéral ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 40, no 4 (1987), p. 505-535.
- CHARLES, Aline. « Femmes âgées, pauvres et sans droit de vote, mais... citoyennes ? Lettre au premier ministre du Québec, 1935-1936 ». *Recherches féministes*, vol. 26, no 2 (2013), p. 51-70.
- 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.
- 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.
- CICHELLI, Vincenzo. « La sociologie de la jeunesse au Canada (1965-1980) ». *Agora débats/jeunesses*, vol. 31, no 1 (2003), p. 118-130.
- CLAPPERTON-RICHARD, Adèle. « Discours de genre dans les manuels d'histoire nationale au Québec (1954-1966) ». *Revue d'Éducation/Education Review*, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, vol. 6, no 1 (hiver 2019), p. 1-7.
- CLAVETTE, Suzanne, dir. *Gérard Dion : artisan de la Révolution tranquille*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2008, 648 p.
- CLAVETTE, Suzanne. *Participation des travailleurs et réforme de l'entreprise*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 103 p.
- CLÉMENT, Dominique. *Canada's Rights Revolution: Social Movements and Social Change, 1937-82*. Vancouver, UBC Press, 2008, 281 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.
- COMACCHIO, Cynthia. *Nations Are Built of Babies: Saving Ontario's Mothers and Children, 1900-1940*. Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993, 340 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.
- Conseil du statut de la femme. *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec, 2016, 152 p.
- CORBO, Claude. « Le Rapport Parent : une longue préparation et un héritage durable ». Dans Pierre Doray et Claude Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 43-54.
- CORREA, Mauricio. *Analyse comparative du développement organisationnel des mouvements étudiants dans deux métropoles d'Amérique Montréal et Bogotá (1954-1964)*. Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2010, 159 p.
- CÔTÉ, Catherine. « Une génération spontanée? Analyse socio-historique du comportement politique des générations X et Y ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, no 3 (2016), p. 119-136.
- CROTEAU, Georges. *Les frères éducateurs, 1920-1965 : Promotion des études supérieures, Modernisation de l'enseignement public*. Ville La Salle, Hurtubise, 1996, 193 p.
- CSÉ. *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, CSÉ, 2016, 100 p.
- CULTICE, Wendell W. *Youth's Battle for the Ballot: A History of Voting Age in America*. Westport, Greenwood Press, 1992, 270 p.
- DAGENAIS, Bernard. « La Révolution tranquille et le renouveau culturel ». Dans Robert Comeau et Gilles Bourque, dir., *Jean Lesage et l'éveil d'une nation : les débuts de la révolution tranquille*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1989, p. 240-250.
- 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.
- DANDURAND, Pierre. « Démocratie et école au Québec : bilan et défis ». Dans Fernand Dumont et Yves Martin, dir., *L'éducation 25 ans plus tard et après ?*, Québec, IQRC, 1990, p. 37-60.
- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie. « Homme, femme, individualité et citoyenneté ». *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 39-50.
- DE SCHWEINITZ, Rebecca. « "The Proper Age for Suffrage": Vote 18 and the Politics of Age from World War II to the Age of Aquarius ». Dans Corinne T. Field et Nicholas L. Syrett, dir., *Age in America*, New York, New York University Press, 2015, p. 209-236.
- DE TOCQUEVILLE, Alexis. *De la démocratie en Amérique*. Tomes 1 (1835) et 2 (1840). Paris, Gallimard, 1992.
- DÉBIEN, Léon. « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante d'octobre 1968 ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (2008), p. 75-95.

- DECROUX-MASSON, Annie. *Papa Lit, Maman Coud : les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoel-Gonthier, 1979, 133 p.
- DELANTY, Gerard. « Models of Citizenship: Defining European Identity and Citizenship ». *Citizenship Studies*, vol. 1, no 3 (1997), p. 285-303.
- DELANTY, Gerard. *Citizenship in a Global Age*. Buckingham, Open University Press, 2000, 164 p.
- DELOYE, Yves. *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris, Presses de la FNSP, 1994, 431 p.
- DEMERS, Maurice. « Introduction : D'un antiimpérialisme à l'autre : représentations des nations dominées et colonisées au Canada français ». *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 13, no 1 (2012), p. 7-18.
- DEMERS, Stéphanie *et al.* « Quel rapport au droit les codes de conduite d'écoles secondaires impliquent-ils et développent-ils chez les jeunes ? ». *Éducation et sociétés*, vol. 42, no 2 (2018), p. 101-118.
- DENIGER, Marc-André, Jocelyne GAMACHE et Jean François RENÉ, dir. *Jeunesses : des illusions tranquilles*. Montréal, VLB éditeur, 1986, 230 p.
- DENIGER, Marc-André. « Quand la jeunesse s'enfarge dans les cordons de la bourse ». Dans Marc-André Deniger, Jocelyne Gamache et Jean-François René, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*, Montréal, VLB éditeur, 1986, p. 47-98.
- DENIS, Claude. « Indigenous Citizenship and History in Canada: Between Denial and Imposition ». Dans Robert L. Adamoski, Dorothy E. Chunn et Robert J. Menzies, dir., *Contesting Canadian Citizenship: Historical Readings*, Peterborough, Broadview Press, 2002, p. 129-154.
- DESHAIES, Bruno. « Éducation et science de l'Homme au Québec ». *McGill Journal of Education*, vol. 11, no 2 (aut. 1976), p. 142-154.
- DESJARDINS, Gaston. *L'amour en patience : la sexualité adolescente au Québec, 1940- 1960*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 261 p.
- DESROCHERS-BRAZEAU, Aline et Monique LEBRUN. « Pierre Angers : un maître à penser de la pédagogie québécoise ». *Québec français*, no 76 (1990), p. 21-23.
- DIONNE, Bernard et Robert COMEAU. *Le droit de se taire : les communistes au Québec, de la Première Guerre mondiale à la Révolution tranquille*. Montréal, VLB, 1989, 542 p.
- 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/>.
- DORAY, Pierre et Claude LESSARD, dir. *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, 308 p.
- DOTTRENS, Robert. « Tradition et bon sens en éducation ». *Société Binet-Simon*, no 478 (1964), p. 36-40.
- DRAMÉ, Patrick et Jean LAMARRE. *1968, des sociétés en crise : une perspective globale*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2009, 204 p.
- DRAMÉ, Patrick et Maurice DEMERS, dir. *Le Tiers-Monde postcolonial : espoirs et désenchantements*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2014, 295 p.

- DUBINSKY, Karen. « Children, Ideology, Iconography: How Babies Rule the World ». *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 5, no 1 (hiver 2012), p. 5-13.
- DUBUC, Alfred. « Histoire et culture ou plaidoyer en faveur de l'enseignement de l'histoire ». Dans Michel Allard, André Lefebvre *et al.*, dir., *L'histoire et son enseignement*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1970, p. 25-34.
- DUCHASTEL, Jules. « Il n'y a plus de jeunesse... mais encore un État ». *Revue internationale d'action communautaire*, no 8 (1982), p. 165-175.
- DUCHASTEL, Jules. « La contre-culture : une idéologie de l'apolitisme ». Dans Nadia Assimopoulos, dir., *La transformation du pouvoir au Québec*, Actes du Colloque de l'ACSALF, Montréal, Albert Saint-Martin, 1980, p. 253-264.
- 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.
- DUMONT, Fernand. *Une Société des jeunes ?* Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986, 398 p.
- DUMONT, Micheline et Nadia FAHMY-EID. *Les couventines : l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*. Montréal, Boréal, 1986, 315 p.
- DUNNIGAN, Lise. *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*. Québec, Conseil du statut de la femme, 1975, 184 p.
- DUPUIS-DÉRI, Francis. « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique ». *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 32, no 3 (2006), p. 691-709.
- DUVAL, Jean Pierre, Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF. *Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1881 à nos jours*. Les cahiers Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire, vol. 17 (1994), 363 p.
- Élections Canada (2010, août). *L'évolution du droit de vote au Canada* [site web]. Consulté le 4 juin 2012. www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=f.
- Élections Canada (2020, mai). *Perspectives électorales : Les personnes handicapées et les élections* [site web]. Consulté le 17 février 2022. www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=eim/issue10&document=p4&lang=f.
- 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.
- ENTMAN, Robert. « Framing: Toward clarification of a fractured paradigm ». *Journal of Communication*, vol. 43, no 4 (1993), p. 51-58.
- ÉTHIER, Marc-André, Jean-François CARDIN et David LEFRANÇOIS. « Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 25, no 2 (aut. 2013), p. 87-107.
- 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^e siècle ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 32, no 2 (sept. 1978), p. 159-179.
- FAHRNI, Magda. « Reflections on the Place of Quebec in Historical Writing on Canada ». Dans Chris Dummitt et Michael Dawson, dir., *Contesting Clio's Craft: New Directions and Debates in Canadian History*, Londres, Institute for the Study of the Americas (University of London), 2009, p. 1-20.
- FAHRNI, Magda. *Household Politics: Montreal Families and Postwar Reconstruction*. Toronto, University of Toronto Press, 2005, 279 p.
- FASS, Paula. « The World is at Our Door: Why Historians of Children and Childhood Should Open Up ». *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, no 1 (2008), p. 11-31.
- 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.
- FELDMAN, Lauren *et al.* « Identifying best practices in civic education: lessons from the student voices program ». *American Journal of Education*, no 114 (2007), p. 75-100.
- FERRETTI, Lucia. « Reynald Rivard, prêtre psychologue trifluvien, l'essor de l'éducation spécialisée au Québec et la fin des orphelinats ordinaires (1947-1968) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, nos 3-4 (2009), p. 533-564.
- FERRETTI, Lucia. « De l'internement à l'intégration sociale : l'Hôpital Sainte-Anne de Baie-Saint-Paul et l'émergence d'un nouveau paradigme en déficience intellectuelle, 1964-1975 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 65, nos 2-3 (2011), p. 331-361.
- FERRETTI, Lucia. « Le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle : réseaux internationaux, promotion des droits et intégration sociale en déficience intellectuelle dans les années 1960-1975 ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 27, no 2 (hiver 2019), p. 146-157.
- FOISY, Catherine. « La décennie 1960 des missionnaires québécois : vers de nouvelles dynamiques de circulation des personnes, des idées et des pratiques ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no 1 (aut. 2014), p. 24-41.
- FOISY, Catherine. *Au risque de la conversion : L'expérience québécoise de la mission au XX^e siècle (1945-1980)*. Montréal/Kingston, McGill-Queen's University Press, 2017, 325 p.
- FOISY-GEOFFROY, Dominique. « Esdras Minville et le nationalisme économique, 1923-1939 ». *Mens : Revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, vol. 1, no 1 (automne 2000), p. 51-68.
- FOISY-GEOFFROY, Dominique. Compte rendu de l'ouvrage de Michel Lévesque, *De la démocratie au Québec (1940-1970) : Anthologie des débats autour de l'idée de démocratie de la Seconde Guerre mondiale à la Crise d'octobre*, Montréal, Lux Éditeur, 2005. *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 7, no 2 (2007), p. 329-330.
- FONTAN, Jean-Marc. « Historique de la participation citoyenne au Québec, de 1960 à nos jours ». *Institut du Nouveau Monde* [site web]. Consulté le 14 février 2019. <https://inm.qc.ca/historique>.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris, Gallimard, 1975, 318 p.
- FOURNIER, Marcel. *Communisme et anticommunisme au Québec, 1920-1950*. Montréal, Albert Saint-Martin, 1979, 165 p.

- FREIRE, Paolo. *La pédagogie des opprimés*. Trad. Du portugais par Élodie Dupau et Melenn Kerhoas, Marseille, Agone, 2001 (1968), 312 p.
- GAGNON, François. « La conscience internationale dans la presse étudiante au Québec (1945-1969) : le cas du journal le Carabin de l'Université Laval ». Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2014, 112 p.
- GAGNON, Lysiane. « Bref historique du mouvement étudiant au Québec 1958-1971 », mai 1971. Reproduit dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (hiver 2008), p. 13-51.
- 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, Robert. « Les discours sur l'enseignement pratique au Canada français, 1850-1900 ». Dans Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel, dir., *Sciences et médecine au Québec : Perspectives sociohistoriques*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p. 19-39.
- GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, Anthropos, 1998, 203 p.
- GALLAND, Olivier. *Les jeunes*. Paris, La Découverte, 2009, 123 p.
- GANAPATHY, Natarajan (2015, avril). « Conversion au système métrique ». *L'Encyclopédie canadienne* [site web]. Consulté le 2 juin 2022. www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/conversion-au-systeme-metrique.
- GARNIER, Pascale. « L'agency des enfants : projet scientifique et politique des Childhood studies ». *Childhood Studies*, vol. 36, no 2 (juillet 2015), p. 159-173.
- GAUDET, Stéphanie (2020, mai). « La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes ». *SociologieS* [revue]. Consulté le 18 septembre 2022. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>.
- GAUDET, Stéphanie. « Introduction : Citoyenneté des enfants et des adolescents ». *Lien social et Politiques*, no 80 (2018), p. 4-14.
- GAUDET, Stéphanie. « Les tiers-lieux de l'éducation démocratique au Canada : les initiatives jeunesse ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 88 (déc. 2021), p. 93-104.
- GAUTHIER, Madeleine. « Le mouvement étudiant des années soixante comme aspect du mythe de la Révolution tranquille ? ». Dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, tome 2 : *Mouvements et engagements depuis les années trente*, Sainte-Foy et Paris, Presses de l'Université Laval et L'Harmattan, 1994, p. 233-255.
- GAUTHIER, Madeleine. « Les jeunes et l'Action politique : problème conceptuel, question de perception, effet générationnel ou effet conjoncturel ». Dans Stéphanie Garneau et Nicole Gallant, dir., *Les Jeunes et l'action politique : participation, contestation, résistance*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 13-42.
- GAUTHIER, Madeleine. « Les représentations de la jeunesse : un chantier ouvert ». *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, no 2 (2005), p. 23-40.
- GAUTHIER, Madeleine. « Les représentations sociales de la jeunesse chez les sociologues de langue française au Canada ». Dans Madeleine Gauthier et Diane Pacom, dir., *Regard sur... la recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*, Sainte-Foy, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 2001, p. 54-68.

- GAUVREAU, Danielle, Diane GERVAIS et Peter GOSSAGE. *La Fécondité des Québécoises, 1870-1970 : D'une exception à l'autre*. Montréal, Boréal, 2007, 346 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/Kingston, McGill-Queen's University Press, 2003, p. 201-238.
- 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, p. 383-423.
- GAUVREAU, Michael. *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*. Montréal, Fides, 2008, 457 p.
- GÉLINAS, Xavier. *La droite intellectuelle québécoise et la Révolution tranquille*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 486 p.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice*. Cambridge, Harvard University Press, 216 p.
- GILLIS, John. *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York, Academic Press, 1974, 232 p.
- GLEASON, Mona et Tamara MYERS, dir. *The Difference Kids Make: Bringing Children and Childhood into Canadian History*. Toronto, University of Toronto Press, 2015, 465 p.
- GLEASON, Mona. « Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education ». *History of Education*, vol. 45, no 4 (juil. 2016), p. 446-459.
- GLEASON, Mona. *Normalizing the Ideal: Psychology, Schooling, and the Family in Postwar Canada*. Toronto, University of Toronto Press, 1999, 196 p.
- GLUCKMAN, M. A. « "What difference a day makes": A theoretical and historical explanation of temporality and Gender ». *Sociology*, vol. 32, no 2 (1998), p. 239-258.
- GODIN, Pierre. *La poudrière linguistique*. Montréal, Boréal, 1990, 372 p.
- GOODYEAR-GRANT, Elizabeth. *Gendered News: Media Coverage and Electoral Politics in Canada*. Vancouver, UBC Press, 2013, 246 p.
- GOSSAGE, Peter et Robert RUTHERDALE. *Making Men, Making History: Canadian Masculinities across Time and Place*. Vancouver, UBC Press, 2008, 454 p.
- GOSSAGE, Peter. « Visages de la paternité au Québec, 1900-1960 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 70, no 1-2 (2016), p. 53-82.
- GOSSELIN, Gabriel et Claude LESSARD, dir. *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 475 p.
- GOULD, Jean. « Des bons pères aux experts, les élites catholiques et la modernisation du système scolaire au Québec, 1940-1964 ». Mémoire de maîtrise (sciences humaines et religion), Québec, Université Laval, 1999, 121 p.
- GRANGER, Luc (2012). « Psychologie ». *L'Encyclopédie canadienne* [site web]. Consulté le 1^{er} juin 2013. <http://thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/psychologie/>.

- GRÉGOIRE, Réginald. *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*. Sainte-Foy, ENAP/Centre d'études politiques et administratives du Québec, 1987, 197 p.
- GUAY, Jean-Herman et Richard NADEAU. « Les attitudes des jeunes québécois face à la politique de 1969 à 1989 ». Dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, tome 1 : *Conceptions de la politique en Amérique du Nord*, Sainte-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 1994, p. 221-247.
- GUAY, Jean-Herman. *Avant, pendant et après le baby-boom : Portrait de la culture politique de trois générations de Québécois*. Sherbrooke, Les Fous du roi, 1997, 157 p.
- GUILHAUMOU, Jacques. « L'analyse de discours du côté de l'histoire : Une démarche interprétative ». *Langage et société*, no 121-122 (mars 2007), p. 177-187.
- GUILLAUME, Jean-François et Anne QUÉNIART. « Engagement social et politique dans le parcours de vie ». *Lien social et Politiques*, no 51 (printemps 2004), p. 5-14.
- HAHN, Carole. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, State University of New York Press, 1998, 304 p.
- HALL, Stanley. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York, Appleton, 1904, 2 vol.
- 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*, vol. 43 (printemps 2000), p. 133-142.
- 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.
- HAMELIN, Jean. « L'histoire des historiens : entre la reconstruction d'une mémoire collective et la recherche d'une identité ». Dans Jacques Dagneau et Sylvie Pelletier, dir., *Mémoires et histoires dans les sociétés francophones*, CELAT, 1992. Reproduit dans Éric Bédard et Julien Goyette, *Paroles d'historiens*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2006, p. 209-226.
- HARTOG, François. *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil, 2002, 352 p.
- HARVEY, Fernand. « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 ». *Les Cahiers des Dix*, no 65 (2011), p. 251-281.
- HARVEY, Fernand. « L'ouverture au Québec multiculturalisme (1900-1981) ». *Études canadiennes*, vol. 21, no 2 (1986), p. 219-228.
- HÉBERT, Karine. « Carabines, poutchinettes co-eds ou freschettes sont-elles des étudiantes ? Les filles à l'Université McGill et à l'Université de Montréal (1900-1960) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no 4 (printemps 2004), p. 593-625.
- 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 (printemps 2001), p. 52-62.
- HÉBERT, Karine. *Impatient d'être soi-même : les étudiants montréalais, 1895-1960*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, 306 p.

- HÉBERT, Yvonne et Allan SEARS. *L'éducation à la citoyenneté* [site Web de l'Association canadienne d'éducation]. Consulté le 20 avril 2017. <http://www.ceris.ca/f/Cioyen1.html>.
- HOBSON, Barbara, dir. *Gender and Citizenship in Transition*. Londres, Routledge, 2000, 274 p.
- HUBERT, André. *La pensée des papes sur l'éducation (1929-1978) : continuité et évolution*. Paris, Don Bosco, 2005, 207 p.
- HUDSON, Barbara. « Femininity and Adolescence ». Dans Angela McRobbie et Mica Nava, dir., *Gender and Generation*, Londres, Macmillan, 1984, p. 31-53.
- INCHAUSPÉ, Paul. « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2 (2004), p. 66-80.
- ISABEL, Mariève. « Contre-culture et environnementalisme au Québec : Une écosociété à bâtir ». *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, vol. 10, no 2 (2019), p. 76-88.
- JABLONKA, Ivan. « Les historiens américains aux prises avec leur école ». *Histoire de l'éducation*, vol. 89 (2001), p. 3-58.
- JEANMART, Monique. *Le discours sur la différenciation sexuelle dans cinq manuels scolaires québécois*. Thèse de maîtrise (sociologie), Montréal, Université de Montréal, 1975, 149 p.
- JENSON, Jane. « Fated to Live in Interesting Times: Canada's Changing Citizenship Regimes ». *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, vol. 30, no 4 (1997), p. 627-644.
- JOHNSEN, Egil Børre. *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo, Scandinavian University Press, 1993, 455 p.
- JOHNSTON, Wendy. *L'école primaire supérieure et le High School public à Montréal*. Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 1992, 451 p.
- 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 de l'Université du Québec, 2010, p. 43-76.
- KING, Laura. « Future Citizens: Cultural and Political Conceptions of Children in Britain, 1930s-1950s ». *Twentieth Century British History*, vol. 27, no 3 (2016), p. 389-411.
- KRIEG-PLANQUE, Alice. *Analyser les discours institutionnels*. Paris, Armand Colin, 2012, 240 p.
- KYMLICKA, Will et Norman WAYNE. « Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory ». *Ethics*, vol. 104, no 2 (1994), p. 352-381.
- KYMLICKA, Will. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal, Boréal, 2001, 357 p.
- LACELLE, Denyse. « Si on commençait par se regarder (les jeunes au secondaire) ». Dans Marc-André Deniger, Jocelyne Gamache et Jean-François René, dir., *Jeunesses : des illusions tranquilles*, Montréal, VLB éditeur, 1986, p. 149-166.
- LACROIX, Jean-Michel et Paul-André LINTEAU, dir. *Vers la construction d'une citoyenneté canadienne*. Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 2006, 247 p.
- LAGUEUX, Maurice. *Le marxisme des années soixante : Une saison dans l'histoire de la pensée critique*. Montréal, Hurtubise, 1982, 350 p.

- LAJEUNESSE, Marcel. « Un manuel de pédagogie marquant au Québec de la première moitié du XX^e siècle : La *Pédagogie théorique est pratique* de Mgr Ross ». Dans Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, cédérom.
- LALIBERTÉ, G.-Raymond. « Dix-huit ans de corporatisme militant : L'École sociale populaire de Montréal, 1933-1950 ». *Recherches sociographiques*, vol. 21, no 1-2 (1980), p. 55-96.
- 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.
- LAMARRE, Jean. « "Au service des étudiants et de la nation" : L'internationalisation de l'Union générale des étudiants du Québec (1964-1969) ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 2 (hiver 2008), p. 53-73.
- LAMARRE, Jean. « Le mouvement étudiant américain et la contestation dans les années 1960 : Incompatibilité et inspiration pour le mouvement étudiant québécois ». *Histoire sociale/Social history*, vol. 46, no 92 (novembre 2013), p. 397-422.
- LAMOUREUX, Diane. *Citoyennes ? Femmes, droit de vote et démocratie*. Montréal, Remue-ménage, 1989, coll. « Itinéraires féministes », 195 p.
- LAMOUREUX, Diane. « Droits et vertus civiques ». *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. 15, no 1 (1996), p. 15.
- 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.
- LANCY, David. « Unmasking Children's Agency », *AnthroproChildren*, vol. 2 (2012).
- LANGTON, Kenneth P. et M. Kent JENNINGS. « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States ». *American Political Science Review*, vol. 62, no 3 (1968), p. 852-867.
- LANOUILLE, Mélanie. « Penser l'éducation, dire sa culture : Les écoles catholiques anglaises au Québec, 1928-1964 ». Thèse de doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 2004, 368 p.
- LAPERRIÈRE, Anne. « L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires : vers une autre école ? ». *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 2, no 2 (sept. 1984), p. 91-113.
- LAPLANCHE, Laurie. « Pour vous, mesdames... et messieurs : Production des émissions féminines à la Société Radio-Canada à Montréal (1952-1982) - Promotion, conception des publics et culture organisationnelle genrées ». Thèse de doctorat (communication publique), Québec, Université Laval, 2016, 398 p.
- 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.
- LAROCHELLE, Catherine. *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2021, 352 p.
- LAROUCHE, Marie-Claude. « D'une matière à une discipline... L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010 ». Dans Félix Bouvier et al., dir.,

- L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement*, Sillery, Septentrion, p. 265-317.
- LASCH, Christopher. *La culture du narcissisme : la vie américaine à un âge de déclin des espérances*. Paris, Flammarion, 2010 (1979), 332 p.
- LATOUCHE, Daniel. « Jeunesse et nationalisme au Québec : Une idéologie peut-elle mourir ? ». *Revue française de science politique*, vol. 35, no 2 (1985), p. 236-261.
- LAURENT, Alain. *L'Autre Individualisme : Une anthologie*. Paris, Les belles lettres, 2016, 522 p.
- LEBOURGEOIS, Claire. « Survol historique de la psychologie et de la psychothérapie existentielles-humanistes au Québec ». *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 20, no 2 (1999), p. 11-36.
- LEBRUN, Andréanne et Louise BIENVENUE. « Pour "un gouvernement jeune et dynamique" : L'abaissement du droit de vote à 18 ans au Québec en 1964 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 71, nos 1-2 (été-automne 2017), p. 113-135.
- LEBRUN, Andréanne. « 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) ». Mémoire de maîtrise (histoire), Université de Sherbrooke, 2014, 203 p.
- LECA, Jean. « Individualisme et citoyenneté ». Dans Pierre Birnbaum et Jean Leca, dir., *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1986, p. 159-210.
- LEDUC, Aimée. *Les manuels d'histoire au Canada*. Québec, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1966, 137 p.
- LEFRANÇOIS, David. « Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécois ». Thèse doctorale (philosophie), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2006, 344 p.
- LEMARIER-SAULNIER, Catherine et Mireille LALANCETTE. « La Dame de fer, la Bonne Mère et les autres : une analyse du cadrage médiatique de politiciennes canadiennes ». *Canadian Journal of Communication*, vol. 37, no 3 (2012), p. 459-486.
- LEMARIER-SAULNIER, Catherine. « Cadrer les définitions du cadrage : Une recension multidisciplinaire des approches du cadrage médiatique ». *Canadian Journal of Communication*, vol. 41, no 1 (2016), p. 65-73.
- LEMIEUX, Olivier. « L'histoire à l'école, matière à débats : analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013) ». Thèse de doctorat (administration scolaire), Québec, Université Laval, 2019, 383 p.
- LEMIEUX, Vincent. *La fête continue : la vie politique au Québec depuis la révolution tranquille jusqu'au référendum*. Montréal, Boréal express, 1979, 208 p.
- LEMIEUX, Vincent. *Le Parti libéral du Québec : alliances, rivalités et neutralités*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1993, 257 p.
- LEMIEUX, Vincent. *Le quotient politique vrai : Le vote provincial et fédéral au Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1973, 276 p.
- LEMIEUX, Vincent. *Les partis générationnels au Québec : passé, présent, avenir*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, 124 p.

- 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.
- LENOIR, Yves. « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 1 (2002), p. 91-126.
- LERAY, Christian et Isabelle BOURGEOIS. « L'analyse de contenu ». Dans Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois, dir., *Recherche sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 427 et suiv.
- LERNER, Gerda. « Placing Women in History: Definitions and Challenges ». *Feminist Studies*, vol. 3, no. 1-2 (1975), p. 5-14.
- LESCHI, Didier. « Mai 68 et le mouvement lycéen ». Dans Stéphane Courtois, dir., *Mai-68 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, Matériaux pour l'histoire de notre temps*, nos 11-13 (1988), p. 260-264.
- LESSARD, Claude. « L'évolution de l'école primaire et de l'ordre secondaire au Québec ». Dans Pierre Doray et Claude Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 87-98.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Anjou, Fides, 2014, 251 p.
- LEVASSEUR, Louis. « Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec : une entrée à double voie dans la modernité ». *Éducation et sociétés*, vol. 38, no 2 (2016), p. 71-86.
- LÉVÊQUE, Mathilde (2017, février). « Les Childhood Studies en France : esquisses d'un domaine à construire ». *Le Magasin des enfants : Carnet de recherches de l'Afreloce* [revue]. Consulté le 7 avril 2018, <https://magasindesenfants.hypotheses.org/5894/comment-page-1>.
- LÉVESQUE, Andrée. « Le Code civil au Québec : femmes mineures et féministes ». Dans *Résistance et transgression*, Montréal, Remue-ménage, 1995, Chap. 1.
- LÉVESQUE, Andrée. *Virage à gauche interdit : les communistes, les socialistes et leurs ennemis au Québec, 1929-1939*. Montréal, Boréal express, 1984, 186 p.
- LÉVESQUE, Michel. *De la démocratie au Québec (1940-1970) : Anthologie des débats autour de l'idée de démocratie de la Seconde Guerre mondiale à la Crise d'octobre*. Montréal, Lux Éditeur, 2005, 338 p.
- LEVI, Giovanni et Jean-Claude SCHMITT, dir. *Histoire des jeunes en Occident. Tome 2 : L'époque contemporaine*. Paris, Seuil, 1996, 407 p.
- LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1983, coll. « Folio/Essais », 313 p.
- LISTER, Ruth. « Why Citizenship: Where, When and How Children? ». *Theoretical Inquiries in Law*, vol. 8, no 2 (2007), p. 693-718.
- 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.

- LUCIER, Pierre. « Les politiques publiques et l'"esprit du temps" : 50 ans de politiques en éducation ». Dans Pierre Doray et Claude Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 25-36.
- 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.
- MAILLOUX, Noël. « L'Institut de psychologie : un groupe de professeurs et d'étudiants qui cherchent à comprendre ce qui fait que l'homme est homme et peut le devenir toujours davantage ». Dans Georges-Henri Lévesque, dir., *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, p. 27-44.
- MALOUIN, Marie-Paule. *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*. Saint-Laurent, Bellarmin, 1996, 458 p.
- MANHEIM, Karl. *Le Problème des générations*. Trad. Gérard Mauger, Paris, Nathan, 1990 (1928), 122 p.
- MANN, Michael. « Ruling class strategies and citizenship ». *Sociology*, vol. 21, no 3 (1987), p. 339-345.
- MARSHALL, Dominique. *Aux origines sociales de l'État-providence*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, 317 p.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Citizenship and Social class*. Cambridge, Cambridge University Press, 1950, 150 p.
- MARTINEAU, Robert et Christian LAVILLE. « "L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ?" ». *Vie Pédagogique*, no 109 (1998), p. 35-38.
- MARTINEAU, Robert. « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté ». Dans Robert Comeau et Bernard Dionne, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.
- MARTINEAU, Robert. « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage ». *Formation et profession*, (mars 2009), p. 21-24.
- MARTINEAU, Robert. *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, 324 p.
- MARTINEAU, Stéphane et Clermont GAUTHIER. « Évolution des programmes scolaires au Québec ». Dans Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques, dir., *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 1-21.
- MARTUCELLI, Danilo et François DE SINGLY. *Les sociologies de l'individu*. Paris, Armand Colin, 2012, 127 p.
- MARTUCELLI, Danilo. Compte rendu de l'ouvrage de François de Singly, *Les uns avec les autres : Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Collin, 2003. *Sociologie du travail*, vol. 46, no 4 (2004), p. 567-569.
- 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 : contribution des sciences de l'homme à la question des jeunes*, Vaucresson, Centre de recherches interdisciplinaires de Vaucresson, 1986, p. 43-63.
- MCALLISTER, Ian. « The Politics of Lowering the Voting Age in Australia: Evaluating the Evidence ». *Australian Journal of Political Science*, vol. 49, no 1 (2014), p. 68-83.

- MCANDREW, Marie. « De l'interculturel au civique : 20 ans d'approche québécoise ». Dans Lukas K. Sosoe, dir., *Diversité humaine : Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002, p. 537-540.
- MCKAY, Ian. « The Liberal Order Framework: A Prospectus for a Reconnaissance of Canadian History ». *The Canadian Historical Review*, vol. 81 no. 4 (2000), p. 616-645.
- 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.
- MELLOUKI, M'hammed et François MELANÇON. *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992*. Montréal, Logiques, 1995, 351 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. « Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989 ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, no 3 (1990), p. 393-404.
- 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.
- MÉNARD-SUAREZ, Joshua. « Les conceptions de l'homme dans la réforme de l'éducation au Québec : luttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966 ». Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2014, 157 p.
- MENDOUSSE, Pierre. *L'âme de l'adolescent*. Paris, Librairie Alcan, 1909, 315 p.
- MERCIER, Élisabeth. « La révolte des "carrés jaunes" : représentations et résistances des filles dans les médias au Québec ». *Recherches féministes*, vol. 33, no 1 (2020), p. 75-91.
- MEUNIER, E.-Martin et Jean-Philippe WARREN. *Sortir de la « Grande noirceur » : l'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*. Sillery, Septentrion, 2002, 210 p.
- MEUNIER, E.-Martin. *Le pari personnaliste : modernité et catholicisme au XX^e siècle*. Montréal, Fides, 2007, coll. « Héritage et projet », 369 p.
- MEUREL, Chloé. *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974*. Paris, L'Harmattan, 2010, 316 p.
- MILLER, David. *Citizenship and National identity*. Cambridge, Polity Press, 2000, 216 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.
- MINTZ, Steven. « Reflections on Age as a Category of Historical Analysis ». *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, no 1 (2008), p. 91-94.
- MINTZ, Steven. « Why the History of Childhood Matters ». *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 5, no 1 (2012), p. 15-28.

- MOISAN, Sabrina. « Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne ». Thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Montréal, Université de Montréal, 2010, 234 p.
- MOLLO, Suzanne. *L'école dans la société*. Paris, Dunod, 1970, 320 p.
- MOREAU, Daniel. « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2 (2004), p. 137-150.
- MOREAU, Daniel. « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3 (printemps 2006), p. 31-52.
- MOSCONI, Nicole. « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, no 11 (2004), p. 165-174.
- MUXEL, Anne. « L'engagement politique dans la chaîne des générations ». *Revue Projet*, vol. 316, no. 3 (2010), p. 60-68.
- MUXEL, Anne. « Le moratoire politique des années de jeunesse ». Dans Annick Percheron et René Remond, dir., *Âge et politique*, Paris, Economica, 1991, p. 203-299.
- MUXEL, Anne. *L'expérience politique des jeunes*. Paris, Sciences Po, 2001, 190 p.
- MYERS, Tamara. *Caught: Montreal's Modern Girls and the Law, 1869-1945*. Toronto, University of Toronto Press, 2006, 345 p.
- NEATBY, Nicole. *Carabins ou activistes : L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997, 256 p.
- NEVEU, Catherine. « "E pur si muove !", ou comment saisir empiriquement les processus de citoyenneté ». *Politix*, vol. 103, no. 3 (2013), p. 205-222.
- NIGET, David. « Sciences du psychisme et citoyenneté dans les institutions de rééducation pour jeunes filles délinquantes en France et en Belgique au XX^e siècle ». Dans Martin Petitclerc et al., dir., *Question sociale et citoyenneté*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2020, p. 77-96.
- Numéro thématique « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au secondaire ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 2 (hiver 2007).
- O'NEILL, Stéphanie. « L'argent ne fait pas le bonheur : les discours sur la société de consommation et les modes de vie à Montréal, 1945-1975 ». Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2016, 384 p.
- OUELLETTE, Mélanie. « Les Canadiens français, l'histoire et la démocratie : l'interprétation de Pierre Elliott Trudeau ». *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 1, no 1 (aut. 2000), p. 37-50.
- PAGÉ, Michel. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté ». Dans Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão, dir., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001, 372 p.
- 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.

- PÂQUET, Martin et Jérôme BOIVIN. « La mesure fait loi : La doctrine de l'hygiène mentale et les tests psychométriques au Québec pendant l'entre-deux-guerres ». *Canadian Historical Review*, vol. 88, no 1 (2007), p. 149-178.
- PARADIS, Charlene. « L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958 ». Mémoire de maîtrise (histoire), Québec, Université Laval, 2007, 215 p.
- PARIS, Leslie. « Through the Looking Glass: Ages, Stages and Historical Analysis ». *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, no 1 (hiver 2008), p. 106-113.
- PASSERINI, Luisa. « La jeunesse comme métaphore du changement social ». Dans Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, dir., *Histoire des jeunes en Occident, tome 2 : L'Époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 339-408.
- PATEMAN, Carole. *The Sexual Contract*. Cambridge, Polity Press, 1988, 300 p.
- PELLETIER, Guy. « Les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement ». Dans Pierre Doray et Claude Lessard, dir., *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 175-188.
- PELLETIER, Raphaël. « *La géographie scolaire québécoise depuis la Révolution tranquille : discipline, territoire et société dans les manuels* ». Thèse de maîtrise (Géographie), Ottawa, Université d'Ottawa, 2018, 235 p.
- PERCHERON, Annick. « Au miroir grossissant de la jeunesse ». Dans Marc Abélès, dir., *Faire la politique*, Paris, Autrement, 1991, p. 30-42.
- PERCHERON, Annick. « L'école en porte à faux : Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique ». *Pouvoirs*, no 30 (sept. 1984), p.15-28.
- PERCHERON, Annick. « Police et gestion des âges ». Dans Annick Percheron et René Rémond, dir., *Âge et politique*, Paris, Économica, 1991, p. 131-139.
- PERCHERON, Annick. *Les 10-16 ans et la politique*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, 278 p.
- PERRY, Adèle. « Women, Racialized People, and the Making of the Liberal Order in Northern North America ». Dans Jean-François Constant et Michel Ducharme, dir., *Liberalism and Hegemony: Debating the Canadian Liberal Revolution*, Toronto, University of Toronto Press, 2018, p. 274-297.
- PETITCLERC, Martin et Martin ROBERT. *Grève et paix : Une histoire des lois spéciales au Québec*. Montréal, Lux, 2018, 280 p.
- PETITCLERC, Martin. « Introduction ». Dans Martin Petitclerc et al., dir., *Question sociale et citoyenneté : La dimension politique des régulations sociales (XIX^e-XXI^e siècles)*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 1-20.
- PETITCLERC, Martin. « La solidarité face au marché : Quelques réflexions sur l'histoire de la mutualité au Québec ». *Revue internationale de l'économie sociale*, no 283 (2002), p. 67-77.
- 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.
- POIRIER, Christian. *Le cinéma québécois : À la recherche d'une identité ? Tome 1 : L'imaginaire filmique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 326 p.

- POIRIER, Valérie et Stéphane SAVARD. « Présentation : Le militantisme environnemental au Québec, ou comment l'environnement est devenu un enjeu politique ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no. 2 (hiver 2015), p. 15-30.
- POITRAS, Daniel. « L'URSS, Cuba, l'Algérie comme miroirs confrontant : L'appropriation de l'information internationale par les étudiants du Quartier latin en 1959 ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, no 1 (2014), p. 82-108.
- POITRAS, Daniel. « L'appartenance ambiguë à la jeunesse au Québec : les jeunes des classes populaires, les femmes et les étudiants étrangers (1950-1969) », dans Romain Robinet *et al.*, dir., *De la jeunesse en Amérique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (à paraître).
- POITRAS, Daniel. « Penser l'histoire du mouvement étudiant au Québec : Sous les lieux communs, un chantier ». *Globe*, vol. 17, no 1 (2014), p. 199-228.
- POITRAS, Daniel. *Expérience du temps et historiographie au XX^e siècle : Michel de Certeau, François Furet et Fernand Dumont*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2018, 312 p.
- PREDELLI, Line Nyhagen, Beatrice HALSAA et Cecilie THUN. « "Citizenship Is Not a Word I Use": How Women's Movement Activists Understand Citizenship ». Dans Beatrice Halsaa, Sasha Roseneil et Sevil Sümer, dir., *Remaking Citizenship in Multicultural Europe: Women's Movements, Gender and Diversity*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012, p. 188-212.
- PROUT, Alan, dir. *The Body, Childhood and Society*. Houndmill, Mac Millan Press, 2000, 211 p.
- PUTNAM, Robert. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster, 2000, 541 p.
- RAINVILLE, Paul-Étienne. « De l'universel au particulier : les luttes en faveur des droits humains au Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille ». Thèse de doctorat (études québécoises), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2018, 596 p.
- RAJOTTE, David. « Des jeunes nationalistes dans les années 1940 : les Jeunes Laurentiens ». *Mens : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 8, no 2 (2008), p. 323-361.
- RAPHEL, Marc. « La Presse Étudiante Nationale, une association étudiante dans la Révolution tranquille (1960-1969) ». Mémoire de maîtrise (histoire), Angers, Université d'Angers, 2001, 116 p.
- RICARD, François. *La génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal, Boréal, 1992, 282 p.
- RICCI, Amanda. « Bâtir une communauté citoyenne : le militantisme chez les femmes autochtones pendant les années 1960 à 1990 ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, no 1 (2016), p. 75-85.
- 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 (automne 1997), p. 9-27.
- ROCHER, Guy. « 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, 1973, p. 123-148.
- ROCHER, Guy. « Introduction ». Dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard dir., *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 5-10.

- ROCHER, Guy. « La culture politique du Québec ». *L'Action nationale*, vol. 87, no 2 (fév. 1997), p. 17-37.
- ROCHER, Guy. « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2 (2004), p. 117-128.
- ROLLWAGEN, Katharine. « "The Market that Just Grew Up": How Eaton's Fashioned the Teenaged Consumer in Mid-Twentieth-Century Canada ». Thèse de doctorat (histoire), Ottawa, University of Ottawa, 2012, 292 p.
- ROLLWAGEN, Katharine. « Classrooms for Consumer Society: Practical Education and Secondary School Reform in Post-Second World War Canada ». *Historical Studies in Education*, vol. 28, no 1 (2016), p. 32-52.
- ROSANVALLON, Pierre. *Le sacre du citoyen*. Paris, Gallimard, 1992, 490 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.
- ROY, Fernande. *Progrès, harmonie, liberté : le libéralisme des milieux d'affaires francophones de Montréal au tournant du siècle*. Montréal, Boréal, 1998, 302 p.
- RZEPLINSKI, Esther. « "Although I'm Just 12 I'm Sure I Could Do a Lot for You...": Political Participation in Children's Letters to Pierre Trudeau, March-May 1968 ». MRP [maîtrise] (histoire), Victoria, University of Victoria, 2015.
- SABOURIN, Paul. « L'analyse de contenu ». Dans Benoit Gauthier, *Recherche sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 415-444.
- SAINT-YVES, Maurice. « Situation et tendances de l'enseignement de la géographie au Québec ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, no 31 (1970), p. 7-16.
- SAVARD, Pierre. « Pax Romana, 1935-1962 : Une fenêtre étudiante sur le monde ». *Les Cahiers des Dix*, no 47 (1992), p. 279-323.
- SAVARD, Stéphane. *Hydro-Québec et l'État québécois, 1944-2005*, Québec, Septentrion, 2013, 452 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.
- SCHULZ, Wolfram *et al.* *ICCS 2009 International report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010, 312 p.
- SCHWIMMER, Marina et Pascale BOURGEOIS. « Pierre Angers : humaniste, transcendantaliste ou personnaliste ? ». Dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux, dir., *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : La génération 1915-1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, p. 37-58.
- SCOTT, Holly. *Younger than that Now: The Politics of Age in the 1960s*. Amherst, University of Massachusetts Press, 2016, 232 p.
- SCOTT, Joan. « Le genre : une catégorie utile de l'analyse historique ». Trad. de l'anglais par Éléni Varikas. *Les Cahiers du G.R.I.F.*, no 37-38 (printemps 1988), p. 125-153.
- SEARS, Allan. « Scarcely Yet a People: State Policy in Citizenship Education, 1947-1982 ». Thèse de doctorat, Vancouver, University of British Columbia, 1996, 359 p.

- SENESE, Lawrence. « The New Social Movement of the 1960s ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 3, no 5 (sept. 1981), p. 63-73.
- SÉVIGNY, Robert. *Analyse de contenu de quelques manuels d'histoire du Canada*. Mémoire de maîtrise (sociologie), Québec, Université Laval, 1956, 179 p.
- SIIM, Birte. « Citoyenneté, genre et diversité ». *Cahiers du Genre*, vol. 3, no 2 (2011), p. 71-90.
- SIMARD, Denis. « Carl Rogers et la pédagogie ouverte ». Dans Clermont Gauthier et Maurice Tardif, dir., *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2017, chap. 11.
- SMITH Noel *et al.* « Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship ». *Journal of Youth Studies*, no 8 (déc. 2005), p. 425-443.
- SNIDER, Colin. « High School Students and Youthful Political Mobilization in Brazil (1948-1989) ». Communication présentée à la Conférence de la Society for the History of Children and Youth, University of British Columbia, Vancouver, juin 2015.
- STEARNS, Peter. « Challenges in the History of Childhood ». *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, no 1 (hiver 2008), p. 35-42.
- STRONG-BOAG, Veronica. « Claiming a Place in the Nation: Citizenship Education and the Challenge of Feminists, Natives, and Workers in Post-Confederation Canada ». *Canadian and International Education*, vol. 25, no 2 (déc. 1996), p. 128-145.
- SWEENEY, Thomas T. « La pédagogie du service ». *Éducation*, no 16 (1998), p. 69-71.
- TAHON, Marie-Blanche. « La citoyenneté des femmes et l'expérience historique ». *Recherches féministes*, vol. 21, no 1 (2008), p. 51-58.
- TANGUAY, Marilou. « La page féminine du *Devoir*, un "espace public alternatif" ? Une étude de cas des mécanismes d'exclusion et de contrôle du "féminin" et du "féminisme" dans le quotidien (1965-1975) ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 72, no 4 (printemps 2019), p. 29-59.
- TARDIF, Maurice. « La profession enseignante et ses luttes contre les inégalités : un héritage historique en voie de disparition ? ». Dans Arianne Robichaud, Maurice Tardif et Adriana Morales Perlaza, dir., *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, chap. 3.
- TAYLOR, Charles. « The Liberal-Communitarian Debat ». Dans Nancy Rosenblum, dir., *Liberalism and the moral life*, Cambridge, Harvard University Press, 1989, p. 159-182.
- TAYLOR, Charles. *Le malaise de la modernité*. Paris, Éditions du Cerf, 2008 (1992), 125 p.
- THÉORÊT, Hugues. *La peur rouge : histoire de l'anticommunisme au Québec, 1917-1960*. Québec, Septentrion, 2020, 215 p.
- THÉRIAULT, Joseph-Yvon. « L'individualisme démocratique et le projet souverainiste ». *Sociologie et sociétés*, vol. 26, no 2 (1994), p. 19-32.
- THÉRIAULT, Joseph-Yvon. *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*. Montréal, Québec Amérique, 2005, 376 p.
- THÉWISSEN-LEBLANC, Sophie. « L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde ». Mémoire de maîtrise (études des femmes), Ottawa, Université d'Ottawa, 2020, 173 p.

- THIBAUD, Clément. « Race et citoyenneté dans les Amériques (1770-1910) ». *Le Mouvement Social*, vol. 252, no 3 (2015), p. 5-158
- THIERCÉ, Agnès. *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*. Paris, Belin, 1999, 329 p.
- THIVIERGE, Nicole. *Histoire de l'enseignement ménager-familial au Québec, 1882-1970*. Québec, IQRC, 1982, 475 p.
- TILLOTSON, Shirley. *Give and Take: The Citizen-Taxpayer and the Rise of Canadian Democracy*. Vancouver, UBC Press, 2017, 448 p.
- TIPIA, Claude et Catherine LANGE. « Tendances idéologiques au sein de la jeunesse française : évolution entre 1970 et 1990 ». Dans Raymond Hudon et Bernard Fournier, dir., *Jeunesses et politique*, tome 1 : *Conceptions de la politique en Amérique du Nord*, 1994, p. 141-178.
- TRÉPANIÉ, Pierre. « Quel corporatisme ? (1820-1965) ». *Les Cahiers des Dix*, no 49 (1994), p. 159-212.
- TRIMBLE, Linda *et al.* « Is It Personal? Gendered Mediation in Newspaper Coverage of Canadian National Party Leadership Contests, 1975-2012 ». *The International Journal of Press/Politics*, vol. 18, no 4 (2013), p. 462-481.
- TURCOTTE, Paul-André. « Sécularisation et modernité : les frères éducateurs et l'enseignement secondaire public, 1920-1970 ». *Recherches sociographiques*, vol. XXX, no 2 (1990), p. 229-248.
- TURMEL, André. « Historiography of Children in Canada ». Dans Nancy Janovicek et Joy Parr, *Histories of Canadian Children and Youth*, Toronto, Oxford University Press, 2003, p. 10-18.
- TURMEL, André. *Une sociologie historique de l'enfance : Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, 352 p.
- VAILLANCOURT, Jean-Guy. « Évolution, diversité et spécificité des associations écologiques québécoises ». *Sociologie et Sociétés*, vol. 13, no. 1 (avril 1981), p. 81-98.
- VALOIS, Jocelyne. « La presse féminine et le rôle social de la femme ». *Recherches sociographiques*, vol. 8, no 3 (1967), p. 351-375.
- VALVERDE, Mariana. *The Age of Light, Soap and Water: Moral Reform in English Canada, 1885-1925*. Toronto, University of Toronto Press, 2008 (1991), 208 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.
- VON HEYKING, Amy. *Creating Citizens: History and Identity in Alberta's Schools, 1905-1980*. Calgary, University of Calgary Press, 2006, 224 p.
- WALBY, Sylvia. « Is citizenship gendered? ». *Sociology*, vol. 28, no 2 (1994), p. 379-395.
- WARREN, Jean-Philippe et Andrée FORTIN. *Pratiques et discours de la contreculture au Québec*. Québec, Septentrion, 2015, 266 p.
- WARREN, Jean-Philippe et Philippe MONGEON. « Le comportement électoral des Québécoises : Participation politique et "gender gap" sur la scène provinciale de l'après-guerre ». *Politique et Sociétés*, vol. 37, no 3 (2018), p. 99-113.

- 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.
- WARREN, Jean-Philippe. « "Dialoguer, c'est se faire fourrer" : la mort du syndicalisme étudiant québécois ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 127-128, no 1 (déc. 2018), p. 24-29.
- WARREN, Jean-Philippe. « Fonder l'autorité sur la liberté : un paradoxe de la pensée personnaliste d'après-guerre ». Dans Anne Trépanier, dir., *La Rénovation de l'héritage démocratique : Entre fondation et refondation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2009, p. 116-136.
- WARREN, Jean-Philippe. *Ils voulaient changer le monde : Le militantisme marxiste-léniniste au Québec*. Montréal, VLB éditeur, 2007, 252 p.
- WARREN, Jean-Philippe. *Une douce anarchie : les années 68 au Québec*. Montréal, Boréal, 2008, 312 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.
- WEISBORD, Merrily. *Le rêve d'une génération : les communistes canadiens, les procès d'espionnage et la Guerre froide*. Montréal, VLB, 1988, 400 p.
- WELLER, Susie. « "Teach us Something Useful": Contested Spaces of Teenagers' Citizenship ». *Space and Polity*, vol. 7, no 2 (2003), p. 153-171.
- WELLER, Susie. *Teenagers' Citizenship: Experiences and Education*. Londres, Routledge, 2007, 208 p.
- WESTHEIMER, Joel et Joseph KAHNE. « What Kind of Citizen? Political Choices and Educational Goals ». *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 4 (automne 2003), p. 47-64.
- WESTHEIMER, Joel et Joseph KAHNE. « What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy ». *American Educational Research Journal*, vol. 41, no 2 (2004), p. 237-269.
- 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.
- XYPAS, Constantin. *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée*. Paris, Presses universitaires de France, 2003, 348 p.
- YOUNG, Iris Marion. « Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship ». *Ethics*, vol. 99, no 2 (1989), p. 250-274.
- YUVAL-DAVIS, Nira. « Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging ». *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, vol. 10, no 4 (2007), p. 561-574.
- IV. Divers**
- BAILLARGEON, Stéphane et Alexandre SHIELDS. « 500 000 citoyens emboîtent le pas à Greta Thunberg ». *Le Devoir*, 28 sept. 2019, p. A6-A7.
- BANERJEE, Sidhartha. « Des amis de Thomas Trudel réclament l'interdiction des armes de poing ». *La Presse*, 21 déc. 2021. <https://lapresse.ca/actualites/2021-12-21/adolescent->

abattu-dans-saint-michel/des-amis-de-thomas-trudel-reclament-l-interdiction-des-armes-de-poing.php.

Béliers solidaires [page Facebook]. Consultée le 22 juillet 2022.
<https://www.facebook.com/Beliers.solidaires>.

DOLAN, Xavier. « Histoire de jupe ». *La Presse*, 14 octobre 2020.
<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-10-14/un-texte-de-xavier-dolan/histoire-de-jupes.php>.

HALPERN, Catherine (2004, avril). « Communautarisme, une notion équivoque ». *Sciences humaines* [revue], no 148. Consulté le 22 juin 2022.
https://scienceshumaines.com/communautarisme-une-notion-equivoque_fr_3959.html.

La voix des jeunes compte [page Facebook]. Consultée le 25 juillet 2022.
<https://facebook.com/metooscolaire/>.

RAIM, Laura (2019, oct.). « Communautarisme : aux origines d'un concept baladeur ». *Arrêt sur images* [presse électronique]. Consulté le 22 juin 2022.
<https://arretsurlimages.net/articles/communautarisme-aux-origines-dun-concept-baladeur>.